

Εισαγωγή

“Ο συνολικός σκοπός ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να συλλαμβάνεται ως ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας”.

Van Huizen et al., 2005: 275

Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια αποτελεί ένα από τα σταθερά σημεία αναφοράς για την κατανόηση και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης. Ανήκει στους πιο άμεσους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ιδιαίτερα, όταν η τελευταία νοείται ως κρίσιμο όχημα για την αλλαγή και τον μετασχηματισμό της πρακτικής. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποσκοπεί στο να διευρύνει το εξειδικευμένο για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου γνωστικό του κεφάλαιο, προκειμένου αυτός να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στοχεύσεις, ή και να τις συνδιαμορφώσει (Μηλίγκου, 2013α). Μια από τις στοχεύσεις αυτές παραμένει σταθερά η βελτίωση της πρακτικής του, που αποβλέπει σε μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία με υψηλής ποιότητας αποτελέσματα για τους μαθητές. Η αλλαγή της πρακτικής των εκπαιδευτικών είναι ένα σύνθετο, απαιτητικό και συχνά αμφίβολης έκβασης εγχείρημα, όπως φαίνεται στα θέματα που κομίζει το εύρος της σχετικής βιβλιογραφίας, και στην ποικιλία των απόψεων που η βιβλιογραφία αυτή αντιπροσωπεύει¹.

Ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* δεν μπορεί να ορισθεί μονοσήμαντα, καθώς η προσέγγισή του επιχειρείται σε ποικίλες θεωρητικές βάσεις, πάνω στις οποίες χτίζονται διαφορετικά παραδείγματα. Στα πιο αναγνωρίσιμα σύγχρονα παραδείγματα ανήκουν το *παράδειγμα των ικανοτήτων* (competency-based), το *παράδειγμα της προσωπικότητας* (personality-based) και το *παράδειγμα της έρευνας* (inquiry-based)². Το θετικιστικής προέλευσης *παράδειγμα των ικανοτήτων* είναι μια ιστορία που επαναλαμβάνεται: από τα μέσα του 20ού αι., άρχισαν να κερδίζουν έδαφος μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασισμένα στις επιδόσεις (performance-based) ή τις ικανότητες (competency-based). Οι σχετικές έρευνες, γνωστές και ως μελέτες διαδικασίας-προϊόντος, επιχειρούσαν να εντοπίσουν τις

¹ Βλ. ενδεικτικά, Darling-Hammond & Richardson, 2009· Fullan, 2007b· Holloway, 2006· Putman & Borko, 2000· Richardson, 1990· Sarason, 1990.

² Για την συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση, βλ. Van Huizen et al., 2005.

παρατηρήσιμες διδακτικές συμπεριφορές που εμφάνιζαν την υψηλότερη συσχέτιση με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό κατόπιν μεταφραζόταν σε συγκεκριμένες ικανότητες που έπρεπε να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς, για να θεωρούνται αυτοί επαρκείς. Το *παράδειγμα των ικανοτήτων* υποχώρησε αρκετά στις δεκαετίες του '70 και του '80, όταν εμφανίστηκε μια αντίθετη άποψη σχετικά με τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται, για να γίνουν παιδαγωγικά και διδακτικά επαρκείς. Είναι το *παράδειγμα της προσωπικότητας*, γνωστό και ως "Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε Ανθρωπιστική Βάση"³, που έχει την προέλευσή του στην ανθρωπιστική ψυχολογία (Rogers και Maslow), και το οποίο έστρεψε την προσοχή στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, τονίζοντας τη μοναδικότητα και την αξιοπρέπειά του ως προσώπου. Τέλος, το *παράδειγμα της έρευνας* βασιζέται στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να διατυπώνουν έγκυρα ερευνητικά ερωτήματα, να συγκεντρώνουν και να αναλύουν τα δεδομένα, για να επιτύχουν αξιόπιστες απαντήσεις στα ερωτήματά τους, και να χρησιμοποιούν τα ευρήματά τους για να βελτιώνουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους (Sparks & Loucks-Horsley, 1996).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, διατυπώνονται επιφυλάξεις για τον αποκλειστικό περιορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης σε μια από τις προηγούμενες προσεγγίσεις, με την αιτιολογία ότι έτσι αυξάνονται οι πιθανότητες για μονομέρεια και διακινδύνευση⁴. Ειδικά η προσκόλληση στο *παράδειγμα των ικανοτήτων ή επάρκειας* (competency-based), οδηγεί σε έναν κατακερματισμό της εικόνας του ρόλου των εκπαιδευτικών. Μια από τις πλευρές του ρόλου τείνει να κυριαρχεί απέναντι στις άλλες, να τις συμπιέζει σε κάτι επουσιώδες, αλλά και να συσκοτίζει τις συνδέσεις ανάμεσα τους (Van Huizen et al., ό.π.: Korthagen, 2004). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η νέα σχετικά τάση της θεμελίωσης της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στην ανάδειξη και ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας δεν αποτελεί μια ακόμη προσέγγιση σε αντιδιαστολή με τις άλλες, αλλά μια πιο ολιστική προσέγγιση που υπερβαίνει τις πολώσεις των άλλων.

³ Humanistic Based Teacher Education (HBTE). Βλ. Korthagen, 2004: 6.

⁴ Η κλασική αντιπαράθεση μεταξύ του *παραδείγματος των ικανοτήτων* και της έμφασης στον *εαυτό* του δασκάλου είναι ακόμη παρούσα σε τρέχουσες συζητήσεις για τη διδασκαλία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Ενώ οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής παραμένουν επικεντρωμένοι στη σημασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων με όρους *ικανοτήτων*, πολλοί ερευνητές τονίζουν περισσότερο τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως τον ενθουσιασμό, την ευελιξία, ή την αγάπη για τους μαθητές.

Η τάση που “χτίζει” την επάρκεια του εκπαιδευτικού στη διερεύνηση και την ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας στηρίζεται στην παραδοχή ότι το να γίνει κανείς δάσκαλος, σημαίνει κυρίως ανάπτυξη μιας ταυτότητας (προσωπικής και επαγγελματικής)⁵. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη ενός προσωπικού πλαισίου ερμηνείας για την εκπαίδευση και για τη θέση του ως δρώντος υποκειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στόχος είναι ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει μια βαθύτερη, πιο εξατομικευμένη και επεξεργασμένη αντίληψη για το επάγγελμα του, ώστε να είναι διατεθειμένος να αναλάβει την ευθύνη για τις δράσεις του και ικανός να ενεργεί ως πλήρως συμμετέχων στο πεδίο της εκπαίδευσης. Η διαδικασία της ανάπτυξης της ταυτότητας “διαμεσολαβείται από τη δική του εμπειρία μέσα και έξω από τα σχολεία, καθώς και τις δικές του πεποιθήσεις και αξίες για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και τι τύπος δασκάλου φιλοδοξεί να είναι” (Sachs, 2001a: 6). Έρευνες έχουν ήδη δείξει ότι ο τύπος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών –αρχικής και συνεχιζόμενης– που προκαλεί τη βαθύτερη και μονιμότερη επιρροή στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι αυτός που αναπτύσσει την ίδια την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα αποκαλύπτει τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις παραδοχές, που διαμορφώνουν τις επιλογές τους και κινούν τις δράσεις τους μέσα και έξω από την τάξη. Οι αντιλήψεις τους για την επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζουν ισχυρά τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όπως και την ικανότητα και τη βούλησή τους να αντιμετωπίσουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές και να εφαρμόσουν καινοτομίες στη διδακτική τους πρακτική (Beijaard et al., 2000· Day, 2003· Day et al., 2006· Hargreaves & Dawe, 1990).

Η σημασία της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας διεισδύει και σε άλλες, πιο κρίσιμες όψεις του εκπαιδευτικού ρόλου. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο οι επαγγελματίες της μάθησης, όσο προβεβλημένη και να είναι αυτή η πλευρά της δουλειάς τους· είναι και “συντελεστές διαμόρφωσης της ταυτότητας”⁶, όπως όλοι εκείνοι που

“αλληλεπιδρούν ενεργά με τα παιδιά και τους νέους με την πρόθεση να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, και γίνονται στοχα-

⁵ “Από μια βυγκοτσική προοπτική, ο συνολικός σκοπός ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρέπει να συλλαμβάνεται ως ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας”: Van Huizen et al., 2005: 275.

⁶ Τον όρο “identity agents” επινόησαν οι Schachter & Ventura (2008) σε μια αρχική τους έρευνα για τους γονείς ως συντελεστές διαμόρφωσης της ταυτότητας των παιδιών τους. Η μετάφραση του όρου είναι δική μας.

στικοί διαμεσολαβητές των ευρύτερων κοινωνικών επιρροών που ασκούνται στη διαμόρφωση της ταυτότητας” (Schachter & Ventura, 2008: 449).

Ο ρόλος ενός συντελεστή διαμόρφωσης της ταυτότητας των νέων ανθρώπων δεν περιορίζεται στον ρόλο του ως παράγοντα κοινωνικοποίησης. Κάποιος που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας άλλων ανθρώπων, δεν επικεντρώνεται στους επιθυμητούς τύπους διαμόρφωσης αλλά στα ίδια τα περιεχόμενα και στις διαδικασίες του αυτοπροσδιορισμού τους: διαμεσολαβεί στοχαστικά τις κοινωνικές, πολιτιστικές και προσωπικές αξίες, με ευαισθησία και σεβασμό στις ανάγκες τους. Μια τέτοια διαμεσολάβηση είναι εφικτή με την προϋπόθεση ότι αυτός που διαμεσολαβεί –στην περίπτωσή μας, ο εκπαιδευτικός– βρίσκεται ο ίδιος σε διαδικασία αυτοπροσδιορισμού: ότι στοχάζεται διαρκώς όχι μόνο πάνω στο ερώτημα “τι κάνω” και “πώς το κάνω” αλλά και στα ερωτήματα “ποιος είμαι” και “γιατί είμαι εδώ”· ότι αναζητά και διαπραγματεύεται ένα προσωπικό πλαίσιο ερμηνείας για την εκπαίδευση, και έναν δικό του σκοπό –προσωπικό, ηθικό και πολιτικό– μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο· και, τέλος, ότι δεσμεύεται σ’ αυτόν τον σκοπό, με μια *δέσμευση* (commitment) που γίνεται στοιχείο του αυτοπροσδιορισμού του. Η *δέσμευση* είναι εκείνη που χτίζει τις ταυτότητες, και που μπορεί, κατά συνέπεια, να τραβήξει τη συνδεδετική γραμμή ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη⁷. Αυτό συμβαίνει, εφόσον ο προσωπικός σκοπός του εκπαιδευτικού και η δέσμευσή του σ’ αυτόν αποτελούν όψη της προσωπικής του θεωρίας για την εκπαίδευση, έκφραση κάποιας ιδέας ή σύλληψης για το τι είναι ή τι μπορεί να είναι η εκπαίδευση. Η πρακτική έκφραση αυτής της ιδέας είναι η καθημερινή δουλειά του στις τάξεις, είναι η κάθε όψη της εκπαιδευτικής του παρουσίας, είναι η ουσιαστική σφραγίδα που αφήνει στους μαθητές και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα· είναι αυτό “που κάνει τη διαφορά”, την οποία δεν μπορεί να κάνει κανένα εργαλειώδες πρόγραμμα κατάρτισης περιορισμένο στη στενή λογική του “τι δουλεύει” (Day et al., 2006· Day et al., 2007· Mockler, 2011· Beck & Kosnik, 2014). Έτσι, η έννοια του αυτοπροσδιορισμού έρχεται σήμερα στο κέντρο των θεωριών για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας.

Ένα ερώτημα που ανακύπτει είναι, γιατί τώρα αυτή στροφή στη διερεύνηση και ανάπτυξη της ταυτότητας ως όρων για την ίδια την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; Η στροφή προφανώς δεν είναι ανεξάρτητη από την επίγνωση ότι ζούμε πια σ’ έναν ορατά μεταανεωτερικό κόσμο: αυτόν της υποχώρησης μεγάλου φάσματος βεβαιοτήτων (θρησκευτικών, ηθικών, επιστημονικών), που φτάνει έως και την προγραμματική αμφισβήτηση της δυνατότητας

⁷ Για την έννοια της *δέσμευσης* (commitment) ως κεντρικού άξονα του αυτοπροσδιορισμού και της ταυτότητας, βλ. 1.1.1./Α.

για αντικειμενική γνώση· στον κόσμο της ευέλικτης συσσώρευσης πλούτου και των ευέλικτων εργασιακών δομών της μετα-βιομηχανικής παγκοσμιοποιημένης οικονομίας (μεταφορντική οργάνωση της εργασίας)⁸· της συμπίεσης του χρόνου και του χώρου μέσα από την επικοινωνιακή έκρηξη· ενός κόσμου που παίρνει για όλο και περισσότερους ανθρώπους τα χαρακτηριστικά της κινούμενης άμμου. Από τον κόσμο αυτό δεν εξαιρούνται τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές. Από τους ανθρώπους που βιώνουν τη ρευστοποίηση πολλών σταθερών του κόσμου που γνώριζαν, δεν εξαιρούνται οι εκπαιδευτικοί.

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί ζουν και εργάζονται σ' ένα αντιφατικό εκπαιδευτικό τοπίο, που απειλεί τη διαμόρφωση μιας συνεκτικής επαγγελματικής ταυτότητας, συνθλίβει την επαγγελματική τους ανάπτυξη και, συνακόλουθα, υπονομεύει και τις δυνατότητες για ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Η αντιφατικότητα εκφράζεται με ποικίλους τρόπους. Από τους πιο χαρακτηριστικούς είναι ότι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε νεωτερικούς σχολικούς οργανισμούς, που ελέγχονται από νεωτερικές εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά, παράλληλα, οι περισσότερες διαστάσεις του έργου τους εγγράφουν μετανεωτερικά αιτήματα. Ζητήματα όπως τι είναι γνώση και πώς αποκτάται, ποιες είναι οι δεξιότητες που χρειάζεται ο πολίτης του 21ου αι., και πώς αυτές θα αναπτυχθούν μέσα από τις μαθησιακές εμπειρίες, διαπερνούν –με ρητό ή λανθάνοντα τρόπο– τα προγράμματα σπουδών του 21ου αι. Το σχολείο (προ-)καλείται να υιοθετήσει πρακτικές που προάγουν ένα νέο είδος γνώσης· εκείνο που αντλεί από ποικίλα μετανεωτερικά εννοιολογικά μορφώματα, όπως η πολυφωνία, η διαφορά, οι πολλαπλές οπτικές, οι ταυτότητες που μεταβάλλονται· που αντικρούει δογματικούς ισχυρισμούς αλήθειας και χτίζεται με ενεργητικές και διαβουλευτικές διαδικασίες. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος από τον εκπαιδευτικό μετατοπίζονται –θεωρητικά– από τη μεταβίβαση έτοιμης ακαδημαϊκής γνώσης στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων και εμπειριών, που υποστηρίζουν τη δόμηση της γνώσης, στην ανάπτυξη διαδικασιών που διεγείρουν τη σκέψη αλλά και ευέλικτων ικανοτήτων και δεξιοτήτων συνύπαρξης, συνεργασίας και προσαρμογής. Οι προσανατολισμοί των σύγχρονων προγραμμάτων σπουδών, σε συνδυασμό με τη ρητορική της επαγγελματικής ανάπτυξης, υποδηλώνουν έναν εκπαιδευτικό ικανό να παίρνει κρίσιμες αποφάσεις για τη μάθηση των μαθητών και να συνδιαμορφώνει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, επομένως να ενεργεί ως δρων υποκείμενο και ως επαγγελματίας. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, με τη φαινομενική ενίσχυση της ταυτότητάς του, οι πιέσεις των νεο-φιλελεύθερων εκπαιδευτικών

⁸ Βλ. Usher, 2009.

πολιτικών συρρικνώνουν αυτή την ταυτότητα, ορίζοντας έναν στενό και διεκπεραιωτικό ρόλο για εκείνον: να διαχειρίζεται προδιαμορφωμένα εκπαιδευτικά “πακέτα”, να ελέγχει το εκπαιδευτικό προϊόν, να εκτελεί δηλαδή αποφάσεις που έχουν ήδη ληφθεί· του αποστερούν, λοιπόν, τη δυνατότητα να παίρνει αποφάσεις, άρα να ενεργεί ως δρων υποκείμενο και ως επαγγελματίας.

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι συνήθως επαρκώς προετοιμασμένος για τον “διακηρυγμένο” νέο του ρόλο, ούτε υποστηρίζεται πια από κανονιστικές θεωρίες, για να τον αναλάβει. Πολύ περισσότερο, όταν ο νέος ρόλος εγγράφει την αντίφαση και την αμφισημία που περιγράψαμε. Ένα άλλο ερώτημα, πέρα από το αν ο εκπαιδευτικός είναι προετοιμασμένος να αναλάβει τον νέο ρόλο, είναι αν πείθεται και για τον σκοπό που ο ρόλος αυτός εξυπηρετεί και για τις συνέπειες που θα επιφέρει. Οι ίδιοι οι μετανεωτερικοί προσανατολισμοί δεν θεωρούνται πάντα αθώοι και επωφελείς για την εκπαίδευση, καθώς απηχούν την οικονομική ανταγωνιστικότητα και την προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς. Οι αρχές της αγοράς και των διαχειριστών της φαίνεται να διεισδύουν όλο και περισσότερο στις πολιτικές και τις πρακτικές της εκπαίδευσης (Bernstein, 1996· Τσουκαλάς, 2010).

Οι –συνά αντιρροπες– δυνάμεις που ενεργούν στο νέο αυτό επαγγελματικό τοπίο περιπλέκουν σοβαρά τον αυτοπροσδιορισμό και τη διαμεσολαβητική επιρροή του εκπαιδευτικού στον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών του. Είτε ο εκπαιδευτικός αποδέχεται τους μετανεωτερικούς προσανατολισμούς, είτε τους αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό, είτε τους αρνείται με ιδεολογικά κριτήρια, το σίγουρο είναι ότι χάνει τις σταθερές του ρόλου του και αισθάνεται την ταυτότητά του να απειλείται. Αυτό ενδέχεται να οδηγήσει σε ένα φάσμα αντιδράσεων που περιλαμβάνει: τυφλή υπεράσπιση της υφιστάμενης αντίληψης για την ταυτότητα (“εγώ αυτός ήμουν και αυτός θα παραμείνω”), σπασμωδικές προσπάθειες προσαρμογής στα νέα δεδομένα, ή και στοχαστικές προσπάθειες επαναπροσδιορισμού με στόχο την προσωπική ενδυνάμωση και την ανάληψη της κοινωνικής ευθύνης με νέους όρους.

Όταν, πριν είκοσι χρόνια, ο Hargreaves (1994: 10) διατύπωνε την άποψη ότι “σε μεγάλο βαθμό το μέλλον της διδασκαλίας θα εξαρτηθεί από το πώς θα συνειδητοποιηθούν και θα επιλυθούν αυτές οι χαρακτηριστικές προκλήσεις της μετανεωτερικότητας μέσα στα νεωτερικά μας σχολεία και σχολικά συστήματα”, το διακύβευμα δεν είχε ακόμη αποκαλυφθεί πλήρως. Οι αλλαγές ήταν τότε δυσδιάκριτες, γίνονταν μάλλον διαισθητικά αντιληπτές, ενώ οι συνέπειές τους τόσο στον συνολικό τρόπο αντίληψης και οργάνωσης της πραγματικότητας όσο και στη συγκρότηση του “εγώ”, δεν ήταν προβλέψιμες. Αυτό ήταν ακόμη πιο χαρακτηριστικό στη χώρα μας, η οποία παρακολουθεί μάλλον με καθυστέρηση αρκετών χρόνων τις εξελίξεις. Στην Ελλάδα οι προσεγγίσεις στην επαγγελματική

ανάπτυξη καθώς και την παιδαγωγική/διδασκτική επάρκεια διαγράφουν και μια δική τους, παράλληλη, ιστορία. Μέχρι και το τέλος του 20ού αιώνα, η διδασκαλία υπήρξε αντικείμενο ποικίλων –συχνά υπεραπλουστευτικών– θεωρήσεων, περιγραφών και προδιαγραφών που εμφάνιζαν και χαρακτηριστικά στερεοτυπιών ή “μύθων”: λ.χ., ότι “το παν εξαρτάται από τον δάσκαλο” ή –αντίθετα– ότι ο δάσκαλος δεν είναι παρά μοχλός για την αναπαραγωγή της κυρίαρχης κουλτούρας και των σχέσεων παραγωγής και εξουσίας, άρα “τίποτε δεν εξαρτάται από τον δάσκαλο”⁹. Στην πρώτη δεκαετία του 21ου αι., παρά τη διεθνή πρόοδο στο πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, τις επιμορφωτικές δράσεις που οργανώθηκαν στο πλαίσιο Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων¹⁰, και τις ήσσονος σημασίας μεταρρυθμίσεις του 1998-99 και του 2011, τα Πανεπιστημιακά Τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιμένουν σε έναν μάλλον θεωρητικό προσανατολισμό, ενώ το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συντηρητικό και ανελαστικό¹¹. Η κατάσταση αποτυπώνεται σε συγκλίνοντα ερευνητικά ευρήματα τόσο από το πεδίο της σχολικής πράξης όσο και από αυτό της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Αν δούμε αδρομερώς τι συμβαίνει στα δύο αυτά πεδία, διαπιστώνουμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και η συνακόλουθη παιδαγωγική και διδασκτική του επάρκεια φαίνεται να παραμένουν ζητούμενα, και μάλιστα σ’ ένα νεφελώδες εκπαιδευτικό τοπίο.

Αρχικά, στο πεδίο της σχολικής πράξης: τα Αναλυτικά Προγράμματα, σε ρητορικό επίπεδο, δείχνουν να ενσωματώνουν τη σημασία των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη συνακόλουθη σημασία της ικανότητας του εκπαιδευτικού για αυτόνομες και υπεύθυνες διδασκτικές επιλογές· στην πράξη, όμως, συνεχίζουν να περιορίζουν δραστικά τις πρωτοβουλίες του, και να μην παρέχουν κίνητρα για υιοθέτηση και εφαρμογή νέων καινοτόμων στρατηγικών. Ο πιο δημοφιλής τρόπος διδασκαλίας στα ελληνικά σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παραμένει η επικεντρωμένη στο περιεχόμενο του μαθήματος διάλεξη του καθηγητή, όπου τα γνωστικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα κυριαρχούν –στην πράξη τουλάχισ-

⁹ Μια παρουσίαση μεγάλου φάσματος τέτοιων στερεοτυπιών και μύθων στο Μαυρογιώργος, 1993.

¹⁰ Εννοούμε τα Προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ Α’ και Β’, και ΕΣΠΑ 2007-2013.

¹¹ Για τον θεωρητικό προσανατολισμό των Τμημάτων, βλ.: Γεωργιάδης, 2004· Ξωχέλης, 2005· Σπανός, 2005· Τσάφος, 2008. Ο Σπανός (2005: 15) σχολιάζοντας τα προγράμματα σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής, επισημαίνει ιδιαίτερα τη μεγάλη έμφασή τους στη θεωρία εις βάρος της πράξης. Για την ανελαστικότητα και τους συντηρητικούς προσανατολισμούς του εκπαιδευτικού μας συστήματος, βλ. μεταξύ άλλων: Alahiotis & Karatzia, 2006· Ifanti, 2007· Koustourakis, 2007.

στον-έναντι των κοινωνικών και συναισθηματικών, και όπου η διατήρηση της πειθαρχίας αποτελεί πρωταρχικό ενδιαφέρον της πλειονότητας των εκπαιδευτικών (Ρουλιού, 2007· Saiti, 2007). Διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση αποφεύγονται. Συνήθεις αιτίες στις οποίες η κατάσταση αυτή αποδίδεται είναι ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τάξη, η απουσία της σχετικής κατάρτισης, η ανάγκη για την κάλυψη της ύλης. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται η απουσία ή η φτωχή και αναποτελεσματική λειτουργία *κοινοτήτων μάθησης* μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών (Κάτσικας & Θεριανός, 2008). Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν καλή θεωρητική γνώση των αναγκών των μαθητών τους και των παιδαγωγικών αρχών της αποτελεσματικής διδασκαλίας, ακόμη και όταν είναι, σε κάποιο βαθμό, εκπαιδευμένοι στη χρήση πιο μαθητοκεντρικών διδακτικών στρατηγικών, όλα αυτά δεν φαίνεται να αντικατοπτρίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα που παράγονται στις τάξεις τους (Zounhia et al., 2002).

Στο πεδίο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι διαπιστώσεις ενισχύουν τις προηγούμενες: Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως φαίνεται από ικανό αριθμό ερευνών της τελευταίας εικοσαετίας, εμφανίζονται δυσαρεστημένοι τόσο από την αρχική παιδαγωγική/διδακτική κατάρτισή τους όσο και από την επιμόρφωση. Τονίζουν ιδιαίτερα το χάσμα ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη και δηλώνουν ότι οι πανεπιστημιακές τους σπουδές ελάχιστα επηρεάζουν τις κατοπινές διδακτικές τους επιλογές. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη ως απαραίτητος όρος για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, δεν επιτυγχάνεται ούτε στην πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: αυτή οργανώνεται χωρίς συνεκτική συσχέτιση με το περιεχόμενο σπουδών και δείχνει ανεπαρκής ως προς το να αναδείξει την άμεση αλληλεξάρτηση θεωρίας και πράξης και, επομένως, να οδηγήσει σε κάποιον τύπο αναστοχασμού πάνω στην πράξη με τα εργαλεία της θεωρίας¹². Από την άλλη, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να περιορίζονται στη διεκδίκηση μιας πρακτικά προσανατολισμένης επιμόρφωσης, που θα τους επιτρέψει να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006).

Συμπερασματικά, η πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποζητούν μια επαγγελματική επάρκεια θεμελιωμένη σε θετικιστικές

¹² Για τα προβλήματα που συνδέονται με τον Έλληνα εκπαιδευτικό του 21ου αι., βλ. Χατζηδήμου, 2003· Ξωχέλλης, 2005· Παπαναούμ, 2005· Ματσαγγούρας, 2005. Για το χάσμα ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πράξη, βλ. Γεωργιάδης, 2004· Σπανός, 2005· Τσάφος, 2008, 2010· Φρυδάκη, 2011.

βάσεις, που μεταφράζεται σε δεξιότητες ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας –και κυρίως του εκπαιδευτικού προϊόντος. Αντίθετα, δεν δείχνουν να αποζητούν τη θεμελίωση της επαγγελματικής τους επάρκειας στην ανάπτυξη ενός προσωπικού πλαισίου ερμηνείας για την εκπαίδευση και για τους εαυτούς τους ως δεσμευμένους δρώντες μέσα σ' αυτήν. Δεν δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη, την ενδυνάμωση ή τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας, ώστε να γίνουν τα ενεργά, αυτόνομα και παραγωγικά υποκείμενα που θα συμμετέχουν πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιες αιτίες για την εικόνα αυτή αποδίδονται στην κυρίαρχη κοινωνική και εκπαιδευτική ιδεολογία. Ο εκπαιδευτικός, πριν προλάβει καν να αναρωτηθεί –πολύ περισσότερο, να διαμορφώσει μια αντίληψη– για το ποια θα μπορούσε να είναι η επαγγελματική του ταυτότητα, υιοθετεί ανεπίγνωστα την ταυτότητα που του έχουν προδιαμορφώσει τα ζητούμενα τόσο της κοινωνίας όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος: εκείνη του διαχειριστή, από τον οποίο αναμένεται η αποτελεσματική διεκπεραίωση ενός κεντρικά σχεδιασμένου και τυποποιημένου Αναλυτικού Προγράμματος, και η επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις¹³. Άλλες εξηγήσεις συνδέουν αυτή τη θετικιστική τάση με την εμπειρική πραγματικότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος διεκδικεί αυτό που αναγνωρίζει ως υπαρκτό από την εμπειρία της αρχικής εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής του: την κανονιστική μετάφραση μιας νέας θεωρίας σε συγκεκριμένες πρακτικές, αυτό που συνήθως ονομάζουμε “εφαρμογή” θεωρητικών μοντέλων ή διδακτικών μεθόδων, και μάλιστα γρήγορα, τεχνικά και εργαλειακά στον τύπο του “*διαβάζω τις οδηγίες και μαθαίνω να χειρίζομαι τον υπολογιστή*”¹⁴. Οι συγκεκριμένες εξηγήσεις, κατά τη γνώμη μας, εντάσσονται σε μια ευρύτερη ερμηνευτική υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση ότι η δουλειά τους αλλάζει, μαζί με τον κόσμο μέσα

¹³ Βλ. Apple, 2008, κεφ. 6: *Ποιανού Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι αυτό;*

¹⁴ Για τις ποικίλες εννοιολογήσεις της σχέσης θεωρίας - πράξης και τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών προς την εργαλειακή εκδοχή της σχέσης αυτής, βλ. Eisner, E. W. (1999). *Educational Reform and the Ecology of Schooling*. Στο A. C. Ornstein & L. S. Behar - Horenstein (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum* (403-415) Second Edition. Boston, Allyn & Bacon. / Deng, Z. (2004). The role of theory in teacher preparation: an analysis of the concept of theory application. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32 (2), 143-157 / Φρυδάκη, Ε. (2011), Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξή τους. *Η χάρη θέλει αντίχαρη. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δαναοσσή-Αφεντάκη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής, 535-548. Επίσης: Jarvis (2004 [1983], στο Β. Τσάφος (2010). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί απέναντι στις επιμορφωτικές προκλήσεις. Στο *Πρακτικά του 1ου Τριήμερου Συμποσίου “Το δευτεροβάθμιο σχολείο ως ζωντανός οργανισμός”* (47-52). Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου, 16-18/4/2010: 51.

στον οποίο την ασκούν. Τα νέα ζητούμενα από αυτούς ενσωματώνονται στα προγράμματα σπουδών με τη μορφή ποικίλων και συχνά αντιφατικών απαιτήσεων και μέσα σε ένα συγκείμενο μετανεωτερικού κατακερματισμού. Αναπόφευκτα, αυτά τα ζητούμενα υπόκεινται σε πολλαπλές αναγνώσεις και παράγουν διαφοροποιημένες αντιδράσεις, ανάλογες με τον αντίκτυπο της νέας αυτής κατάστασης στην αντίληψή τους για την ταυτότητά τους, την αυτοεικόνα τους άρα και την επάρκειά τους: άλλοι ανοίγονται στις νέες και ελκυστικές δυνατότητες αυτοπροσδιορισμού, ενώ άλλοι νιώθουν να απειλείται η ταυτότητά τους. Όλοι, όμως, έχουν σε κάποιο βαθμό αποσταθεροποιηθεί.

Η νέα κατάσταση υπήρξε για μας μια πρόκληση με δύο όψεις: την επιστημονική και την κοινωνική-εκπαιδευτική. Η πρώτη όψη της πρόκλησης υπαγόρευσε τη διερεύνηση της ταυτότητας Ελλήνων εκπαιδευτικών –συγκεκριμένα φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης– που εργάζονται στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα: Πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σήμερα ο φιλόλογος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; Ως ειδικό στο γνωστικό του αντικείμενο; Ως διεκπεραιωτή των εντολών της διοίκησης και ελεγκτή του εκπαιδευτικού προϊόντος; Ως δρων υποκείμενο, που μπορεί να προκαλέσει αλλαγή στο περιβάλλον του, όταν αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές του, όταν τις εκθέτει στο βλέμμα και στην κρίση των συναδέλφων του, και ερευνά μαζί τους δυνατότητες βελτίωσης¹⁵; Ως έναν εργαζόμενο εγκλωβισμένο ανάμεσα σε επιταγές επαγγελματικής αυτονομίας και σε επιταγές ευπείθειας, οι οποίες συνυπάρχουν μέσα στα ίδια τα εκπαιδευτικά συστήματα του 21ου αι.; Ως τι άλλο; Η δεύτερη όψη της πρόκλησης υπαγόρευσε την ανάγκη να συνεισφέρουμε στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής αυτο-εικόνας και της ταυτότητάς τους, θεωρώντας ότι αυτή η ενδυνάμωση θα συνεπιφέρει και την παιδαγωγική και διδακτική τους ενδυνάμωση.

Οι δύο όψεις αυτής της πρόκλησης συνιστούν και τη διττή πρόθεση αυτού του βιβλίου: από τη μια, να αναδείξει τις ταυτότητες φιλολόγων που βιώνουν, με ή χωρίς επίγνωση, την αντίφαση ανάμεσα σε επιταγές επαγγελματικής αυτονομίας και ανάπτυξης και σε επιταγές ευπείθειας σ' ένα ολοένα και πιο απαιτητικό, αντικειμενοποιημένο και τεχνο-γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον από την άλλη, να αναδείξει τις διαδικασίες που προάγουν τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής τους ταυτότητας, συνεισφέροντας στην επανάκτηση της αξιοπρέπειας και του κύρους τους ή, καλύτερα, στην οικοδόμηση μια νέας αξιοπρέπειας και ενός νέου κύρους. Το βασικό επιχείρημα του βιβλίου είναι ότι ο μετασχηματισμός και η ενδυνάμωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι

¹⁵ Βλ. σχετικά, *Tharp & Gallimore, 1989· Postholm, 2008· Φρυδάκη, 2010.*

από τους πιο κρίσιμους όρους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη· είναι, επομένως, από τους πιο κρίσιμους όρους για τη βελτίωση της ποιότητας και την επανανοηματοδότηση του εκπαιδευτικού έργου· επομένως, και για την αποδοτική τους διαμεσολάβηση στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών. Η επαγγελματική αυτο-εικόνα και η ταυτότητά τους είναι αναγκαίο να αποβάλουν την ιδιότητα του “παθητικού αγωγού” των άνωθεν επιταγών και να προσεγγίσουν εκείνη των ενεργητικών διαμορφωτών εκπαιδευτικών πρακτικών που αναγνωρίζονται από την εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα ως όροι προσωπικής ενδυνάμωσης, κοινωνικής δικαιοσύνης και ευημερίας.

Σύμφωνα με τη συλλογιστική που προηγήθηκε, το βιβλίο οργανώνεται ως εξής. Το πρώτο μέρος του παρουσιάζει τη θεωρητική πτυχή και τις κεντρικές έννοιες της μελέτης, και αποτελείται από δύο κεφάλαια: Το πρώτο εστιάζει στις έννοιες *ταυτότητα* και *επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού*, οι οποίες προσεγγίζονται σε τρία πλαίσια αναφοράς: α) των ποικίλων θεωριών για την ταυτότητα, β) των τριών μεγάλων ιστορικών παραδειγμάτων (προνεωτερικό, νεωτερικό, μετανεωτερικό), και γ) μιας επισκόπησης πρόσφατων ερευνών. Το δεύτερο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην έννοια *μετασχηματισμός* και στις δυνατότητες της *μετασχηματιστικής μάθησης* να ενδυναμώσει την ταυτότητα. Η έννοια του *μετασχηματισμού* προσεγγίζεται στο πλαίσιο της θεωρίας της *μετασχηματιστικής μάθησης*, μέσα στο οποίο συν-νοηματοδοτείται και η έννοια της *ενδυνάμωσης*. Το δεύτερο μέρος του βιβλίου αποτελεί την ερευνητική πτυχή και στηρίζεται σε ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε με συνεντεύξεις από πενήντα φιλολόγους Γυμνασίων και Λυκείων της Αθήνας, οι οποίοι είχαν αναλάβει τον ρόλο του μέντορα προπτυχιακών φοιτητών του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας το ακαδημαϊκό έτος 2011-12¹⁶. Η έρευνα επιδίωξε να αναδείξει τις ταυτότητες των συμμετεχόντων φιλολόγων, αντλώντας δεδομένα από το πώς οι ίδιοι αυτοπροσδιορίζονται, απαντώντας στις ερωτήσεις μιας ανοιχτής συνέντευξης. Η ανάλυση των δεδομένων έδωσε μια τυπολογία τεσσάρων τύπων εκπαιδευτικής ταυτότητας ή, ακριβέστερα, τεσ-

¹⁶ Το συγκεκριμένο Τμήμα επιχειρεί να εφαρμόσει από το 2010 ένα μοντέλο πρακτικής άσκησης που προσανατολίζεται προς μια ενεργητική/διερευνητική συν-εκπαίδευση φοιτητών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών, με στόχο την ανάπτυξη μιας διαφορετικής επαγγελματικής κουλτούρας στα σχολεία, μέσω του επαναπροσδιορισμού και της ισχυροποίησης της εκπαιδευτικής ταυτότητας τόσο των φοιτητών όσο και των μεντόρων τους. Η εποπτεία των εκπαιδευόμενων φοιτητών στο περιβάλλον του σχολείου (mentoring) θεωρείται ως ένα περιβάλλον πλούσιο σε κίνητρα για αναστοχασμό και για ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας τόσο των μεντόρων όσο και των φοιτητών.

σάρων όψεων της εκπαιδευτικής ταυτότητας, με την έννοια ότι αυτές δεν συνδέονται πάντα με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς: α) τον *Ειδικό του γνωστικού αντικειμένου*, β) τον *Δάσκαλο*, γ) τον *Υπερασπιστή της επικοινωνιακής σχέσης*, και δ) τον *Στοχαστικό συνοδοιπόρο στη μάθηση*.

Οι τύποι της ταυτότητας που προέκυψαν περιγράφονται και ερμηνεύονται, σ' ένα πρώτο επίπεδο, σε συμφωνία με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο απώτερος σκοπός της έρευνας, βέβαια, δεν περιορίζεται στη διερεύνηση των όρων που τις διαμόρφωσαν, αλλά στη συγκρότηση ενός *πλαίσιου αναφοράς για κριτικό στοχασμό και κριτικό-διαλεκτικό λόγο* προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, εκτός από την περιγραφή και την ερμηνεία, η ενότητα κάθε υποκεφαλαίου, που αφιερώνεται σε μια διακριτή ταυτότητα, περιέχει ένα είδος πρότασης, ως προς το τι θα μπορούσε να συνεισφέρει στον μετασχηματισμό και την ενδυνάμωση της συγκεκριμένης ταυτότητας, ενισχύοντας την ικανότητα και τη βούληση των υποκειμένων που τη μοιράζονται, να αναπτύξουν τους δικούς τους σκοπούς και δεσμεύσεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Αυτή είναι και η πρόταση του βιβλίου: η ανάδειξη των όρων και των στρατηγικών που θα επιτρέψουν στους εκπαιδευτικούς να διερωτηθούν για τις μέχρι τώρα παραδοχές τους και να τις μετασχηματίσουν, παράγοντας νέο στοχασμό, νέες παραδοχές και νέες δεσμεύσεις, μέσα σε ομάδες συναδέλφων, αλλά και στις τάξεις με τους μαθητές τους, μέχρι να αναπτύξουν την αίσθηση ότι μπορούν να γίνουν οι ίδιοι συντελεστές διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής τους ζωής και δράσης (Foucault, 1987 [1980]· Zembylas, 2003b)· με άλλα λόγια, μέχρι να ενδυναμώσουν την ταυτότητά τους, ώστε να μπορούν να κάνουν το ίδιο και με την ταυτότητα των μαθητών τους. Οι όροι και οι στρατηγικές δεν προτείνονται θεωρητικά και εξισωτικά· διαφοροποιούνται στον καθένα από τους τέσσερις τύπους της εκπαιδευτικής ταυτότητας, εφόσον “*χτίζονται*” στη βάση του αυτοπροσδιορισμού των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας τις παραδοχές και τους σκοπούς του βιβλίου, θεωρούμε ότι η γνώση μας για την *εκπαιδευτική πράξη καθώς και η δυνατότητα μετασχηματισμού της* περνούν από την ανάδειξη των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, από τις παραδοχές και τις προσδοκίες τους για τον εκπαιδευτικό ρόλο. Το βασικό επιχείρημα που στηρίζει την ανάπτυξη των θέσεών μας μπορεί να διατυπωθεί ως εξής: αυτό που χρειάζονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί του 21ου αι., περισσότερο από άλλους τύπους επιμορφωτικής υποστήριξης, είναι η ανάπτυξη, ο μετασχηματισμός και η ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται στους καιρούς μας όλο και πιο *ευάλωτα κοινωνικά υποκείμενα* (Britzman, 1993), καθώς βιώνουν την ασύμμετρη σχέση ανάμεσα στη θεσμική τους θέση και τον κόσμο των εκπαιδευτικών τους βιωμάτων, αλλά και ανάμεσα

στις αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις από τον ρόλο τους, οι οποίες εκτείνονται από την προδιαγεγραμμένη διαχείριση των εκπαιδευτικών “πακέτων” μέχρι την ανάληψη πρωτοβουλιών που προάγουν την αυτόνομη μάθηση. Η ανάδειξη των ταυτοτήτων συνιστά μια αξιόπιστη αφετηρία για την κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης και, στη συνέχεια, για τη διερεύνηση και τη διαμόρφωση των όρων του μετασχηματισμού της. Η ενδυνάμωση και ο μετασχηματισμός των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών θεωρούνται ως όροι προτεραιότητας, για να κατακτηθούν και να εδραιωθούν συγκεκριμένες και ρεαλιστικές εκπαιδευτικές αλλαγές και –κυρίως– για να νοηματοδοτηθεί εκ νέου η εκπαιδευτική πράξη. Ενδυνάμωση σημαίνει αναδόμηση του εαυτού, μετασχηματισμός του σε μια ενεργό, αυτόνομη και παραγωγική υποκειμενικότητα. Ενδυνάμωση σημαίνει ακόμα μετατόπιση της εστίασης από την ευπείθεια στις επιταγές και τις αξίες της παρούσας κοινωνίας προς την οικοδόμηση των όρων γένεσης μιας επιθυμητής κοινωνίας¹⁷. Ενδεχομένως γεννάται το ερώτημα: πώς απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να ασκήσουν μια *εκπαίδευση ενάντια* (counter education)¹⁸, όταν είναι προϊόντα της ίδιας πραγματικότητας που καλούνται να παλέψουν; μιας πραγματικότητας που διαμορφώνεται από ιδιοτέλειες των σχέσεων ισχύος και τους εντεταλμένους διαμορφωτές της κοινής γνώμης, με εργαλεία τη χειραγώγηση και την ιδεολογική *φυσικοποίηση*; Δεν θα επιθυμούσαμε να προχωρήσουμε σε αυτό το ζήτημα, πέρα από την επισήμανση ότι κάθε εγχείρημα που στοχεύει στην αναδόμηση του εαυτού δεν μπορεί να εξετάζεται ανεξάρτητα από ένα ευρύτερο εγχείρημα που στοχεύει στην κοινωνική αναδόμηση, στο αίτημα της “δίκαιης κοινωνίας”. Όσο αυτό δεν συμβαίνει, και πιο συγκεκριμένα όσο δεν συμβαίνει στο πεδίο της εκπαίδευσης, το μέλλον της διδασκαλίας και της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να προδιαγράφεται μάλλον δυσόιωνα.

¹⁷ Για ακριβέστερο προσδιορισμό του όρου *ενδυνάμωση*, βλ. 2.2.2.

¹⁸ Gur-Zeev, I. (2007). *Beyond the Modern-Postmodern Struggle in Education: Toward Counter Education and Enduring Improvisation*. Rotterdam, Sense Publishers.