

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θεόδωρος Β. Θάνος – Αργύρης Κυρίδης

Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ στην Ελλάδα άρχισε να αναπτύσσεται ως επιστημονικό πεδίο από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και μετά, με τις μελέτες της Ιωάννας Λαμπίρη-Δημάκη¹ και του Κωνσταντίνου Τσουκαλά². Έως τα τέλη του 20ού αιώνα παρουσίασε μια δυναμική, η οποία αποτυπώνεται τόσο στις σχετικές μελέτες και έρευνες όσο και στον δημόσιο λόγο που αναπτύχθηκε σχετικά με τον ρόλο και τις λειτουργίες της εκπαίδευσης. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος ήταν η κοινωνική αναπαραγωγή μέσω της εκπαίδευσης, οι σχολικές διακρίσεις και η εκπαιδευτική ανισότητα.³

Από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 και μετά, η δυναμική της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης άρχισε να κάμπτεται και σταδιακά να μειώνεται η επιρροή της. Βασικοί λόγοι ήταν: (α) Η συνταξιοδότηση μεγάλου αριθμού κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με την περιορισμένη ανανέωση του προσωπικού. (β) Ζητήματα τα οποία «παραδοσιακά» ήταν στο επίκεντρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπως η σχολική αποτυχία, οι κοινωνικές ανισότητες, οι σχολικές και επαγγελματικές διαδρομές κ.ά., άρχισαν να απασχολούν και ερευνητές από άλλους επιστημο-

1. Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (1974). *Προς μίαν Ελληνικήν Κοινωνιολογίαν της Παιδείας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

2. Τσουκαλάς, Κ. (1977). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* (Πρόλογος Ν. Σβορώνος). Αθήνα: Θεμέλιο.

3. Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Πρόλογος Γ. Κουζέλης). Αθήνα: Νήσος. Κυρίδης, Α. (1997). *Η ελληνική εκπαιδευτική ανισότητα και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg. Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική ανισότητα - Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

νικούς κλάδους. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την τάση αρκετών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης να μην αξιοποιούν κοινωνιολογικές θεωρίες στις μελέτες τους αλλά ψυχολογικές, οικονομικές, παιδαγωγικές και άλλες θεωρίες, συνέβαλε στη δημιουργία μιας σύγχυσης σχετικά με τη «φύση» και τον σκοπό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, η ενασχόληση άλλων επιστημών και επιστημονικών κλάδων με παραδοσιακές θεματικές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης δημιούργησε έναν επιστημολογικό «αποπροσανατολισμό», με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια σύγχυση για το θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο αυτής καθεαυτής της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. (γ) Η μετατόπιση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία δίνει έμφαση στην ποιότητα και στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και όχι τόσο στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στον ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης κ.ά.⁴ Ένα από τα παραδοσιακά αντικείμενα έρευνας της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου, με το άνοιγμα του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης⁵ έμοιαζε να έχει «επιλυθεί»⁶.

Η οικονομική κρίση, της οποίας τα πρώτα σημάδια άρχισαν να εμφανίζονται σταδιακά στις αρχές της δεκαετίας του 2000, κορυφώθηκε στα τέλη της δεκαετίας αυτής και επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνίας.⁷ Το γεγονός αυτό επηρέασε καταλυτικά την επιστημονική «παραγωγή», η οποία τοποθέτησε στο επίκεντρο της δυναμικής της τις επιπτώσεις της κρίσης στον άνθρωπο και στην κοινωνία. Έτσι και η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης άρχισε να μελετά την επίδραση της κρίσης στην καθημερινή ζωή των μαθητών, στην εμφάνιση νέων μορφών ανισοτήτων και στην επίταση των υπαρχουσών, τις συνθήκες εκπαίδευσης, τη σχέση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, τη βία, κ.ά.⁸

4. Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2015). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πραγματικότητα και προοπτικές. Στο Θ. Θάνος (επιστ. επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 57-76). Αθήνα: Gutenberg.

5. Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

6. Κυρίδης, Α. (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

7. Θάνος, Θ. (2020). Η επίδραση της κρίσης στην καθημερινή ζωή των φοιτητών. Στο Θ. Καραφύλλης και Ι. Ταταρίδης (επιστ. επιμ.), *Εκπαίδευση. Κρίση και πόλεμοι* (σσ. 404-417). Αθήνα: Τζιόλας.

8. Θάνος, Θ. (2015). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ερευνών απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg.

Οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις θέτουν συνεχώς νέους προβληματισμούς και πεδία μελέτης. Για παράδειγμα, η εισροή προσφύγων και μεταναστών στη χώρα μας και η φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο επανέφεραν το θέμα των κοινωνικών διακρίσεων· η δολοφονία του Γιακουμάκη ανέδειξε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού· τελευταία, η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης λόγω της πανδημίας covid-19 έθεσε στο επίκεντρο ζητήματα νέων μορφών ανισοτήτων, κ.ά. Στον παρόντα συλλογικό τόμο, ο οποίος αποτελείται από έξι θεματικές ενότητες, παρουσιάζονται σύγχρονα θέματα που βρίσκονται στο επίκεντρο του σύγχρονου ενδιαφέροντος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

Στην πρώτη ενότητα με τίτλο «Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες» περιλαμβάνονται κείμενα που αφορούν ένα κλασικό πεδίο ενδιαφέροντος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Παρουσιάζονται διάφορες πτυχές των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση, όπως η ανισότητα κατά τη μετάβαση στην αγορά εργασίας (Νίκος Φωτόπουλος), το ψηφιακό χάσμα (Ιωάννης Ζαφράς), η σχολική αποτυχία (Γεώργιος Φλουρής και Θεόδωρος Θάνος) και το πρόταγμα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 ως πλαίσιο προβληματισμού και ιστορικής συνέχειας (Αθανάσιος Καραφύλλης).

Στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσεται το σύγχρονο ζήτημα της ετερότητας στην εκπαίδευση. Τα κείμενα αναφέρονται στους Ρομά μαθητές και στην κοινωνική δικαιοσύνη (Απόστολος Δαρόπουλος και Κωνσταντίνος Σδρόλιας), στα κοινωνικά στερεότυπα (Νικόλαος Τσουρής) και στους μαθητές με ειδικές ανάγκες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης (Δημήτριος Στεφανίδης).

Η τρίτη ενότητα αφορά την ενιαία εκπαίδευση. Περιλαμβάνονται κείμενα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον στιγματισμό των μαθητών με αναπηρία (Παναγιώτης Γιαβρίμης και Συμεών Νικολιδάκης) και την εκπαίδευση αυτών των μαθητών για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Νικολέττα Κατσιμάρδου, Κωνσταντίνα Γώρου και Σπύρος Σούλης).

Στην τέταρτη ενότητα περιλαμβάνονται κείμενα σχετικά με τη σχολική βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Αναπτύσσονται ο ρόλος της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στην εμπλοκή μαθητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Σπύρος Αραβανής), η εκδήλωση βίας κατά τη διάρκεια αθλητικών δραστηριοτήτων (Χαρίλαος Ζάραγκας και Λάμπρος Καλλιάρης) και η εφαρμογή της διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων (Παναγιούλα Παπαδημητροπούλου, Χρυσούλα Σταματούκου και Κρινιώ Χειλαδάκη).

Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει κείμενα που αναφέρονται στη σχολική γνώση (Θωμάς Μπούνας και Νικόλαος Μπούνας – Έμη Παπαναστα-

σίου) και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Μαρία Σακελλαρίου και Ευθυμία Τσιάρα – Θεοχάρης Ράπτης) και των γονέων (Ευθύμιος Τόλιος και Θεόδωρος Θάνος).

Στην έκτη και τελευταία ενότητα παρουσιάζονται κείμενα που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τα κείμενα αυτά εστιάζουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Θεόδωρος Ελευθεράκης και Σοφία Κοντονασάκη – Νίκος Μιζαντζίδης και Χριστίνα Καρακιουλάφη), στον επαγγελματισμό (Ραφαέλα Μαρουλλέτη, Σταυρούλα Φιλίππου και Σταυρούλα Κοντοβούρκη – Θεόδωρος Κουτρούκης) και στον εκφοβισμό των εκπαιδευτικών (Ελένη Τσικνάκου).

Ευχαριστούμε θερμά τους συγγραφείς για την παραχώρηση των κειμένων, τα οποία εκφράζουν προσωπικές τους απόψεις. Επίσης, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις εκδόσεις Gutenberg για την έκδοση του συλλογικού τόμου.

Θεόδωρος Β. Θάνος, Αργύρης Κυρίδης

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

1.

«Πληθωρισμός» προσόντων, διαδικασίες πρόσληψης και μορφές απασχόλησης στο ελληνικό σχολείο: Κριτική θεώρηση μιας συστημικής μετάλλαξης

ΝΙΚΟΣ ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ*

Περίληψη

ΑΠΟ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ ΤΟΥ 1990 μέχρι σήμερα έχουν αλλάξει πολλά στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και ειδικότερα στις διαδικασίες πρόσληψης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα εμφανίζεται μια διαρκής πίεση για αύξηση προσόντων, με αποτέλεσμα την έντονη κινητικότητα στο πεδίο των μεταπτυχιακών σπουδών αλλά και των προγραμμάτων επιμόρφωσης. Η παρούσα αναφορά αποσκοπεί στην αναψηλάφηση της συζήτησης για το εκπαιδευτικό επάγγελμα αναδεικνύοντας παραδοσιακά και νέα ερωτήματα. Συγκεκριμένα: α) Οι διαδικασίες πρόσληψης, όπως διαμορφώνονται σήμερα, αντανακλούν την επιθυμητή αξιοκρατία και τον απαιτούμενο ορθολογισμό; β) Ο «πληθωρισμός» προσόντων ενισχύει την ποιότητα του επαγγελματικού προφίλ των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών; γ) Σε ποιο βαθμό οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες ανάγκες; δ) Με ποιον τρόπο οι διάφορες μορφές απασχόλησης στο ελληνικό σχολείο επιδρούν στη συγκρότηση μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας; ε) Ποιες τάσεις και κατευ-

* Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου (nfotop@uop.gr nikfot@otenet.gr).

θύνσεις διαγράφονται εν μέσω μιας συγκυρίας που απορρυθμίζει εκ βάθρων τις «παραδοσιακές» συντεταγμένες στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής; Είναι σαφές πως το εκπαιδευτικό επάγγελμα βρίσκεται εν μέσω μιας περιόδου έντονων αλλαγών και μεταβολών οι οποίες συγκροτούν το πλαίσιο μιας συστημικής μετάλλαξης που οφείλουμε να κατανοήσουμε αλλά και να τοποθετηθούμε κριτικά απέναντί της.

Λέξεις-κλειδιά

Εκπαιδευτικό επάγγελμα, προσόντα, επαγγελματική ανάπτυξη.

1. Εισαγωγή

Αναμφίβολα το εκπαιδευτικό επάγγελμα, ακόμα και σήμερα και παρά τη συστηματική του υποβάθμιση, συνεχίζει να αποτελεί μια ελκυστική επαγγελματική επιλογή, γεγονός που τεκμηριώνεται από τα στατιστικά στοιχεία που επιβεβαιώνουν τον υψηλό βαθμό ζήτησης¹. Προφανώς θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς πώς γίνεται πλήθος επιστημόνων να διεκδικούν με ένταση μια επαγγελματική θέση στην εκπαίδευση τη στιγμή που όλοι γνωρίζουμε τις χαμηλές αμοιβές, την υποβάθμιση του κοινωνικού status των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες ένταξης σε καθεστώς πλήρους και μόνιμης απασχόλησης, τις συνθήκες αβεβαιότητας που περιβάλλουν ιδιαίτερα τους νέους εκπαιδευτικούς, το επαγγελματικό stress και τους πολλαπλούς παράγοντες που προκαλούν άγχος και κλίμα μιας διαρκούς εργασιακής ανασφάλειας. Είναι σαφές ωστόσο πως, μέσα στον εργασιακό κυκεώνα που μας περιβάλλει, η εκπαίδευση συνεχίζει να αποτελεί ένα αξιοπρεπές και συμβολικά σημαντικό πεδίο απασχόλησης το οποίο ενέχει μια περιεκτική δυναμική, αφού περιλαμβάνει λειτουργίες όπως η ανθρώπινη επικοινωνία, η εξωστρέφεια, η κοινωνικότητα, η επαφή με τον συνάνθρωπο, ο συγχρωτισμός με τους νέους και τις νέες κ.ά. (Elliott 1975). Τα στοιχεία αυτά αναμφίβολα συμβάλλουν στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού

1. Βλ. σχετικά με πρόσφατα στοιχεία στο πλαίσιο της Προκήρυξης 3ΕΑ/2019 του ΑΣΕΠ (ΦΕΚ 12/24-4-2019 όπως υπάρχει στο https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/289419_aitiseis-3ea/2019-29711-plithos-protimiseon-ekpaideytikon-eae (τελευταία ανάκτηση 7/9/2020) Επίσης βλ. σχ. τις Προκηρύξεις 2ΓΕ/2019 του ΑΣΕΠ (ΦΕΚ 46/24-12-2019 και ΦΕΚ 5/26-2-20 Τεύχος Προκηρύξεων ΑΣΕΠ).

χώρου σε ένα «προνομιακό» πεδίο που ενέχει ισχυρά ερείσματα ιδεολογισμού (Haritos 2004), υπό την έννοια μιας ουσιαστικής και πολύπλευρης προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο, αφού μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών συντελείται ένα σημαντικό μέρος των διαδικασιών κοινωνικής ένταξης και αναπαραγωγής (Demaine 2003).

Αν προστρέξουμε στο παρελθόν και ιδιαίτερα στην εποχή συγκρότησης του νεοελληνικού κράτους, θα διαπιστώσουμε πως το εκπαιδευτικό επάγγελμα συγκαταλέγεται στα βασικά λειτουργήματα που συμβάλλουν στην εδραίωση και τη σφυρηλάτηση μιας κοινωνίας η οποία πασχίζει να κατακτήσει την αυτοκυριαρχία της και, το κυριότερο, να προετοιμάσει τις μελλοντικές γενιές προς την ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία του ελληνικού λαού (Δημαράς 1990). Εν κατακλείδι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, παραδοσιακά, κατείχε μια διακριτή και κοινωνικά αναγνωρισμένη θέση στο πάνθεο των επαγγελματιών και για τον λόγο αυτόν λειτούργησε επιδραστικά στον τρόπο συγκρότησης της ταυτότητας της ελληνικής κοινωνίας, αφού η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης, της κοινής γλώσσας, της πολιτισμικής και θρησκευτικής ομοιογένειας κ.ά. (Αβδελά 1997). Ιδιαίτερα σε εποχές όπου σημαντικά τμήματα του πληθυσμού στην επαρχία αλλά και στα αστικά κέντρα ήταν αναλφάβητα ή με ελάχιστα εκπαιδευτικά προσόντα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοστάτησαν όχι μόνο στην αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού αλλά και στην εδραίωση των αξιών της ισότητας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, προωθώντας το αίτημα εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας.

Το βασικό ζήτημα που ουσιαστικά επιχειρεί να αναδείξει η παρούσα αναφορά συνδέεται με τα προσόντα, τους όρους και τις διαδικασίες πρόσληψης στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, όπως και ο υπότιτλος υπαινίσσεται, βρισκόμαστε σε μια εποχή μετάλλαξης των όρων άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, υπό την έννοια της εμφάνισης μιας έντονης πίεσης για περισσότερα προσόντα, τη στιγμή που οι απαιτήσεις δεν φαίνεται να συνοδεύονται από ανάλογες πρακτικές υποστήριξης. Το γεγονός αυτό διαμορφώνει μια εξαιρετικά αντιφατική πραγματικότητα την οποία θα επιχειρήσουμε να ακτινογραφήσουμε ερμηνευτικά, μέσω μιας σειράς ερωτημάτων τα οποία αντιμετωπίζονται όχι με τη λογική μιας μονοσήμαντης απάντησης που περιέχει την αυθεντία αλλά με τρόπο διασταλτικό, κριτικό και αναλυτικό. Ειδικότερα: α) Οι διαδικασίες πρόσληψης, όπως διαμορφώνονται σήμερα, αντανακλούν

την επιθυμητή αξιοκρατία και τον απαιτούμενο ορθολογισμό; β) Ο «πληθωρισμός» προσόντων ενισχύει την ποιότητα του επαγγελματικού προφίλ των υποψηφίων και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών; γ) Σε ποιο βαθμό οι βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες ανάγκες; δ) Με ποιον τρόπο οι διάφορες μορφές απασχόλησης στο ελληνικό σχολείο επιδρούν στη συγκρότηση μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας; ε) Ποιες τάσεις και κατευθύνσεις διαγράφονται εν μέσω μιας συγκυρίας που απορρυθμίζει εκ βάθρων τις «παραδοσιακές» συντεταγμένες στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής;

2. Διαδικασίες πρόσληψης στη σχολική εκπαίδευση: από την επετηρίδα και τους γραπτούς διαγωνισμούς στα κριτήρια μοριοδότησης

Όπως επισημαίνεται και στην περίληψη του εν λόγω άρθρου, από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα έχουν αλλάξει πολλά στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και ειδικότερα στις διαδικασίες πρόσληψης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κι αυτό γιατί στα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1990 μεταβλήθηκε στη χώρα μας το σύστημα πρόσληψης, το οποίο μέχρι τότε περιλάμβανε το σύστημα της εγγραφής σε επετηρίδα με βασικό κριτήριο πρόσληψης την κατοχή βασικού τίτλου σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Είναι σαφές πως το συγκεκριμένο σύστημα, το οποίο επικράτησε για δεκαετίες, θεωρήθηκε ως το δικαιότερο, αφού διασφάλιζε την ισοτιμία των ενδιαφερομένων για πρόσληψη στη δημόσια εκπαίδευση (η ιδιωτική εκπαίδευση, παρά την ύπαρξη επετηρίδας ιδιωτικών εκπαιδευτικών, διατηρούσε και συνεχίζει να διατηρεί μια εντελώς διαφορετική λογική), γεγονός που έδινε μια σχετική αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για πρόσληψη στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, ιδιαίτερα σε μια περίοδο όπου η πελατειακή κουλτούρα των κομματικών προσλήψεων κυριαρχούσε στον ευρύτερο χώρο του Δημοσίου. Με το πέρασμα των χρόνων η έντονη πίεση για εκπαιδευτική και επαγγελματική (ανοδική) κινητικότητα, το άνοιγμα των εκπαιδευτικών ευκαιριών σε κατηγορίες που για χρόνια ήταν κοινωνικά αποκλεισμένες από την εκπαίδευση, η κοινωνική πίεση για περισσότερη μόρφωση, η μαζικοποίηση του πανεπιστημίου στη βάση μιας λογικής «εκδημοκρατισμού» κ.ά. κατά κοινή ομολογία διαμόρφωσαν μια διαφορετική πραγματικότητα με αποτέλεσμα τον πολ-

λαπλασιασμό των πτυχιούχων και ειδικότερα στις παραδοσιακές «καθηγητικές» και παιδαγωγικές σχολές (οι οποίες εκτός των άλλων μετεξελίχθηκαν από παιδαγωγικές Ακαδημίες σε Πανεπιστημιακά Τμήματα). Αυτό οδήγησε στη διαμόρφωση μεγάλων πινάκων αναμονής όπου η ημερομηνία λήψης πτυχίου με την ημερομηνία πρόσληψης άρχισε εκ των πραγμάτων να θεωρείται πια μια... χρονικά «αγεφύρωτη συνάρτηση». Αυτό προφανώς συνέβη γιατί δεν συσχετίστηκε ποτέ με ορθολογικό τρόπο η προσφορά με την αντίστοιχη ζήτηση, γεγονός που σταδιακά προκάλεσε μια αντικειμενική συμφόρηση. Η πραγματικότητα αυτή, εκτός των άλλων, χρησιμοποιήθηκε ως ένα από τα βασικά επιχειρήματα για την κατάργηση της επετηρίδας, με συνέπεια την καθιέρωση γραπτών ανοικτών διαγωνισμών για πρόσληψη, με βασικά αντικείμενα εξέτασης στοιχεία από τα γνωστικά επιστημονικά αντικείμενα καθώς και στοιχεία που να αποδεικνύουν την παιδαγωγική/διδασκτική (σε θεωρητικό επίπεδο) επάρκεια των υποψηφίων. Ωστόσο, η αλλαγή του συστήματος της επετηρίδας άλλαξε άρδην όχι μόνο τη φιλοσοφία του τρόπου πρόσληψης στα δημόσια σχολεία αλλά και τη δυναμική του χώρου, αφού αναπτύχθηκαν οι γνωστές «βιομηχανίες» οι οποίες, ως συνήθως, περιλάμβαναν φροντιστήρια προετοιμασίας, εγχειρίδια, υποστηρικτικά εκπαιδευτικά υλικά, διαγνωστικά tests κ.ά. Χωρίς να είμαστε σε θέση να επεκταθούμε επαρκώς στις διαφορές που επέφερε η μετάλλαξη του συστήματος της επετηρίδας στο σύστημα των γραπτών διαγωνισμών με την εποπτεία και τον έλεγχο του ΑΣΕΠ, είναι σημαντικό να υπενθυμίσουμε πως στην Ελλάδα ο τελευταίος γραπτός διαγωνισμός για εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας πραγματοποιήθηκε το 2009. Δηλαδή περίπου δέκα χρόνια μετά τον πρώτο (1998) και με άλλους πέντε διαγωνισμούς ενδιάμεσους. Κοιτώντας στο παρελθόν διαπιστώνουμε πως το σύστημα προσλήψεων ακολουθούσε μια «μεικτή τεχνική», επιχειρώντας να συνδυάσει και τις περιπτώσεις της προϋπηρεσίας και του διαγωνισμού, ενώ σε κάποιες ειδικότερες περιπτώσεις προμηθευόταν την κατοχή πτυχίου/πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας². Ειδικότερα, σε μια προσπάθεια να αποδοθεί η απαιτούμενη αναγνώριση σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες στα σχολεία όλης της χώρας, μοριοδοτήθηκε η προϋ-

2. Βλ. σχετικό κείμενο στην επίσημη σελίδα του Υπουργείου όπως είναι αναρτημένη στις 25/11/2009 με θέμα «Σύστημα Πρόσληψης Εκπαιδευτικών» <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=11&cpage=17> (τελευταία ανάκτηση 7/9/2020).

πηρεσία τους ενώ σε διάφορες εποχές διαμορφώθηκαν λίστες αναπληρωτών με 16 μήνες ή με 24 μήνες προϋπηρεσία. Παράλληλα διαμορφώθηκαν και λίστες επιτυχόντων και διοριστέων, λίστες επιτυχόντων και μη διοριστέων, κατάλογοι ωρομίσθιων, πίνακες με κοινωνικά κριτήρια (πολυτεχνία κ.ά.), με αποτέλεσμα στις μέρες μας το νέο σύστημα διορισμών για Μόνιμους και Αναπληρωτές Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης να περιλαμβάνει κριτήρια όπως³:

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΠΡΟΣΟΝΤΑ (120 μονάδες κατ' ανώτατο όριο)
Βαθμός βασικού τίτλου σπουδών και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
Μεταπτυχιακοί - Διδακτορικοί τίτλοι: Διδακτορικό δίπλωμα / Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών τουλάχιστον ενός ακαδημαϊκού έτους / Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών τουλάχιστον ενός ακαδημαϊκού έτους
Ξένη γλώσσα: Άριστη γνώση ξένης γλώσσας / πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας / ή καλή γνώση ξένης γλώσσας
Πιστοποιημένη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή Α' επιπέδου και επιμόρφωση ΑΕΙ ή άλλου φορέα του δημόσιου τομέα, που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, διάρκειας τουλάχιστον τριακοσίων (300) ωρών, που πραγματοποιήθηκε σε χρονικό διάστημα τουλάχιστον επτά μηνών
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία έως και 120 μήνες
Κοινωνικά κριτήρια: Αριθμός τέκνων, αναπηρία πενήντα τοις εκατό (50%) και άνω του υποψηφίου ή του/της συζύγου, εφόσον ο έγγαμος βίος έχει διαρκέσει τουλάχιστον τέσσερα (4) έτη, ή τέκνου

Αναμφίβολα, η πλήρης και εμπεριστατωμένη παρουσίαση της εξέλιξης του συστήματος πρόσληψης των εκπαιδευτικών προφανώς και αποτελεί έργο και συστηματική έρευνα των ιστορικών της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο επιλέξαμε ορισμένες όψεις του συστήματος αυτού, προκειμένου να αναδείξουμε πώς επηρεάζονται τα προσόντα και γενικότερα τα πεδία δεξιοτήτων που η άσκηση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος απαιτεί.

Είναι σημαντικό λοιπόν να αναπτυχθεί ένας γόνιμος προβληματισμός και για τον λόγο αυτό θέτουμε μια σειρά από ερωτήματα όπως τα εξής: Ποιες ανάγκες και ποιες «επιταγές» επέβαλαν τον μετασχηματισμό του συστήματος πρόσληψης από την επετηρίδα στους γρα-

3. Βλ. ενδεικτικά σχετικό ΦΕΚ προκήρυξης file:///C:/Users/user/Desktop/document.pdf (τελευταία ανάκτηση 7/9/2020).

πτούς διαγωνισμούς και στη συνέχεια στη μοριοδότηση επιμέρους κριτηρίων; Μια θεωρητικώς «αυτονόητη» απάντηση θα μπορούσε να υποδείξει την ανάγκη για βελτίωση, εκσυγχρονισμό, διασφάλιση της ποιότητας, ενίσχυση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, ευθυγράμμιση με τις διεθνείς τάσεις κ.λπ. Είναι σαφές πως σε επίπεδο δημόσιας ρητορικής τα επιχειρήματα αυτά αναδείχθηκαν και συνεχίζουν να προβάλλονται σε βασικές κατηγορίες ανάλυσης και τεκμηρίωσης των πολιτικών και πρακτικών που θεσμοθετούνται, διαπίστωση που συνδέεται ευθέως με τη γενικότερη φιλοσοφία που διέπει τη στρατηγική και τον προσανατολισμό της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνή κλίμακα. Ωστόσο, πέρα από αυτές τις αναφορές, εμπλέκονται και μια σειρά άλλων ζητημάτων που συνδέονται (έστω και προσχηματικά) με κοινωνικά αιτήματα όπως η ανάγκη για ισοτιμία, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα ευκαιριών κ.ά., αφού απαραίτητη προϋπόθεση ισοπολιτείας παραμένει η αυτονόητη αξιοκρατική διεκδίκηση μιας θέσης στην απασχόληση. Είναι όμως όλες αυτές οι «αυτονόητες» προϋποθέσεις οι βασικοί λόγοι μετασχηματισμού και μετάλλαξης του τρόπου πρόσληψης στα ελληνικά σχολεία;

Αναμφίβολα οφείλουμε να επισημάνουμε, τουλάχιστον σε εύρος τριών δεκαετιών, βασικές όψεις των εξελίξεων αλλά και των αλλαγών όχι μόνο στον τόπο μας αλλά διεθνώς και ειδικότερα στο πεδίο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Σταμέλος και Βασιλόπουλος 2004). Ουσιαστικά οφείλουμε να εστιάσουμε στις αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση στο πεδίο της εκπαίδευσης αφού η ανάδειξη του Λόγου της αγοράς σε ηγεμονεύουσα ρυθμιστική δύναμη επέδρασε καταλυτικά στον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση όφειλε να λειτουργήσει (Furia, Castagna, Mattoscio & Scamuffa 2010). Εν κατακλείδι, μέσα με μια τέτοια δομική μετασχηματιστική διαδικασία το συστατικό μέρος που ονομάζεται «εκπαιδευτικοί» –δηλαδή το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης– δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστο και αλώβητο. Υπό την έννοια αυτή, αναδύθηκαν με επιδραστικό τρόπο οι απαιτήσεις μιας διεθνούς αγοράς εργασίας που επέβαλε ουσιαστικά την προσαρμογή του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης σε συνθήκες έντονης κινητικότητας, ρευστότητας, διαρκούς προσαρμογής, ευελιξίας, έντασης στις διαδικασίες απόκτησης και μετάδοσης της γνώσης κ.ά. Ιδιαίτερα σε μια περίοδο υψηλών «ψηφιακών ταχυτήτων και μεταβολών» οι διαδικασίες αυτές φαντάζουν πια απολύτως φυσιολογικές, τη στιγμή που σε παγκόσμιο επίπεδο ο παράγοντας ανθρώπινο

κεφάλαιο αναδείχθηκε σε βασικό μοχλό ανάπτυξης και οικονομικής ευημερίας, γεγονός που επέβαλε την αντιμετώπισή του με όρους τεχνοκρατικούς (Mansell 2002). Το ανθρώπινο δυναμικό πια καλείται να λειτουργεί ευέλικτα, να αντιδρά ταχύτατα και χωρίς καθυστερήσεις, να μετακινείται, να επαναπροσδιορίζεται και να επανατοποθετείται διαρκώς και, το κυριότερο, να αποδίδει περισσότερο από όσο κοστίζει. Αναντίρρητα οφείλουμε να δούμε τη μετεξέλιξη του συνόλου της εκπαίδευσης σε σχέση με τις αλλαγές που επιβλήθηκαν στην οικονομία και, το κυριότερο, δούμε τις προκλήσεις, τους στόχους και τις προσδοκίες που ο Λόγος της αγοράς διαμόρφωσε ως ρυθμιστικό πλαίσιο εντός του οποίου το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης καλείται πια να λειτουργήσει (Lakes, & Carter 2011). Αποτελεσματικότητα, οικονομική αποδοτικότητα, αξιολόγηση, ανταποδοτικότητα, επιτελεσματικότητα, ευελιξία, διά βίου εκπαίδευση, κινητικότητα κ.ά. αποτελούν έννοιες-κλειδιά γύρω από τις οποίες αναπτύσσονται πρακτικές, ρυθμίσεις, στρατηγικές και πολιτικές που επιχειρούν τον μετασχηματισμό του ανθρώπινου δυναμικού σε νέα δύναμη παραγωγής πλούτου στο διεθνές στερέωμα. Αναμφίβολα λοιπόν, όπως προαναφέρθηκε, το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστο από μια τέτοια, δομικού τύπου, μετασχηματιστική διαδικασία σε όλο το εύρος της διεθνούς οικονομίας (Brown, Lauder, Ashton, Yingje & Vincent-Lancrin 2008).

Στο σημείο αυτό εγείρεται ένα σημαντικό ερώτημα. Κατάφερε ο χώρος της ελληνικής εκπαίδευσης να αφομοιώσει τους διεθνείς μετασχηματισμούς με τρόπο δημιουργικό και εθνικά καινοτόμο ή πιέστηκε να ακολουθήσει παθητικά προδιαγραφές και πρότυπα μιας ευρωπαϊκής στρατηγικής η οποία, ιδίως μετά τη Συνθήκη της Λισαβόνας, αποτυπώθηκε στο αίτημα ανάδειξης της ευρωπαϊκής οικονομίας ως της πιο ανταγωνιστικής στο πεδίο της παγκοσμιοποίησης (European Council 2000); Αναμφίβολα η πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης επέδρασε καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκαν οι διαδικασίες πρόσληψης, ένταξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού όχι μόνο στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης αλλά σε ολόκληρο το φάσμα των επαγγελματών και ειδικότερα των εργασιακών σχέσεων (Brown & Lauder 2009).

Κατά τη γνώμη μου η χώρα μας κινήθηκε στις παρυφές της στρατηγικής που χάραξε η ευρωπαϊκή περιοχή (Ζμας 2009), χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζει έγκαιρα τις ευρωπαϊκές επιταγές

σε εθνικές προτεραιότητες με τρόπο που να καλύπτονται οι ουσιαστικές εκπαιδευτικές ανάγκες του τόπου. Ταυτόχρονα στους κύκλους της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ενισχύθηκε η συζήτηση για αυτό που αποκαλούμε «επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών» (Carr 1992, Ball 2005, Beck & Young 2005, Biesta 2015) την ίδια στιγμή που τόσο η έρευνα όσο και οι πρακτικές που αναπτύχθηκαν γύρω από το ζήτημα αυτό εγείρουν αντιδράσεις ή επικρίνονται για ασάφεια, ιδεολογική μονομέρεια καθώς και για την απουσία μιας ισχυρής θεωρητικής θεμελίωσης που να δημιουργεί ένα σαφές επιστημολογικό υπόβαθρο.

Ας δούμε όμως ευσύνοπτα μερικές από τις τάσεις που επικράτησαν σε διεθνές επίπεδο διαμορφώνοντας ένα εντελώς διαφορετικό σκηνικό σε σχέση με την περίοδο όπου η εργασία «ρυθμίστηκε» στον μεταπολεμικό κόσμο της Δύσης. Συγκεκριμένα: α) Αμφισβητείται ευθέως το δικαίωμα στη μόνιμη και πλήρη απασχόληση. Η έννοια της μονιμότητας γίνεται συνώνυμη της αντιπαραγωγικότητας και υποδεικνύεται ως εκείνη η διάσταση που ευθύνεται για τη χαμηλή αποδοτικότητα και ανταγωνιστικότητα των υπηρεσιών του Δημοσίου. β) Απαξιώνεται διαρκώς ο χαρακτήρας των δημόσιων αγαθών και υπηρεσιών και, κατά συνέπεια, των πολιτικών που τα υπηρετούν. Ειδικότερα, επιχειρείται η μονομερής σύνδεση της έλλειψης ποιότητας με τα δημόσια ιδρύματα, ενώ καταγγέλλεται συλλήβδην η προσφορά αγαθών και υπηρεσιών από τη δημόσια σφαίρα. γ) Μεθοδεύεται διαρκώς η πίεση για περισσότερη ευελιξία και απορρύθμιση των εργασιακών σχέσεων, γεγονός που επηρεάζει ευθέως τις συλλογικές συμβάσεις εργασίας, ενώ συνάμα η ελαστική εργασία προτάσσεται ως αντίδοτο στην αντιπαραγωγικότητα, την αναποτελεσματικότητα και την έλλειψη ποιότητας. δ) Καλλιεργείται η αποδυνάμωση κάθε είδους και μορφής συλλογικότητας μέσα στο εργασιακό περιβάλλον, προτάσσοντας ως ελκυστικές λύσεις τη σύναψη ατομικών συμβάσεων εργασίας και ειδικότερα την απουσία ισχυρών συλλογικών οργάνων στην εκπροσώπηση οργανωμένων συμφερόντων. Αυτό ενισχύεται και από τον κατακερματισμό των εργασιακών σχέσεων, μέσα από την ανάδυση πολλών και διαφορετικών επισφαλών θέσεων και τύπων απασχόλησης σε ένα πεδίο όπου ευδοκιμεί η αβεβαιότητα, η έλλειψη αλληλεγγύης, ο ανηλεής ανταγωνισμός, η υποτίμηση των συλλογικών κεκτημένων, η αίσθηση του «όλοι εναντίον όλων και ο καθένας μόνος του» κ.ά. ε) Αναδεικνύεται μονομερώς και επιτακτικά το αίτημα της διά βίου μάθησης και της συνε-

χούς κατάρτισης/επιμόρφωσης σε όλο το εργασιακό φάσμα. Αναμφίβολα, οι εξελίξεις στους τομείς της τεχνολογίας και των επιστημών είναι ραγδαίες, γεγονός που επέδρασε αποφασιστικά στην επιτακτική ανάγκη για επικαιροποίηση και ανανέωση των γνώσεων σε όλα τα πεδία, με συνέπεια την ανάδειξη της διά βίου μάθησης ως βασικού μοχλού της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας των σύγχρονων οικονομιών. Ωστόσο, η μονομερής και «παραμορφωτική» σύνδεση της διά βίου μάθησης με την αγορά εργασίας απονευρώνει την ευρύτερη δυναμική της αλλά και τον εποικοδομητικό της ρόλο στην υπόθεση της ανθρώπινης χειραφέτησης (Grace 2013).

Αναμφίβολα, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε άλλες κρίσιμες και ουσιαστικές όψεις των αλλαγών που επήλθαν στο πεδίο της απασχόλησης και στον τρόπο με τον οποίο το ανθρώπινο δυναμικό γίνεται αντικείμενο διαχείρισης κατά τη φάση της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης. Ωστόσο, η εν λόγω στρατηγική, όπως προαναφέρθηκε, επηρέασε ευθέως τον τρόπο θεώρησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού στο πεδίο της εκπαίδευσης και κυρίως στους τρόπους επιλογής των εκπαιδευτικών. Οφείλουμε λοιπόν, ανοικτά και χωρίς προκαταλήψεις, να αποτιμήσουμε κριτικά τις εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών και να αναρωτηθούμε ανοικτά για μια σειρά ζητήματα που προφανώς είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστούν με συστηματικό τρόπο και το κυριότερο διεπιστημονικά. Η κατάργηση της επετηρίδας βελτίωσε την ποιότητα των προσλήψεων στην εκπαίδευση; Η καθιέρωση των γραπτών διαγωνισμών βελτίωσε την ποιότητα των «εισροών» ανθρώπινου δυναμικού στα σχολεία; Η μοριοδότηση μιας σειράς κριτηρίων όπως η προϋπηρεσία, το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας, τα μεταπτυχιακά και οι διδακτορικές σπουδές, η επιμόρφωση, οι ξένες γλώσσες οδήγησαν στο επιθυμητό επίπεδο και προφίλ εκπαιδευτικών; Οι κυρίαρχες θεσμικές διαδικασίες πρόσληψης, ένταξης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού κατάφεραν να αντιστοιχούν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας; Καλύπτουν με επάρκεια τις διεθνείς προδιαγραφές άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος; Εκπληρώνουν τις απαιτήσεις ποιότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, ισοτιμίας και αξιοκρατίας; Συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την πρόοδο του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε μια εποχή παρατεταμένης κρίσης και υποβάθμισης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος;

3. Μορφές και «παραλλαγές» απασχόλησης στη σχολική εκπαίδευση: η άνοδος ενός ανεκδιήγητου κατακερματισμού με φόντο τον «πληθωρισμό προσόντων»

Όπως ήδη αναφέρθηκε, αυτό που εντοπίζεται ως γενική τάση στο πεδίο της απασχόλησης είναι μια συστημική μετάλλαξη των όρων πρόσληψης, ένταξης και ανάπτυξης του εργατικού δυναμικού στο πεδίο της απασχόλησης, στοιχείο που καθορίστηκε από τις γενικότερες εξελίξεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και ειδικότερα στη φάση ηγεμονίας του νεοφιλελεύθερου οικονομικού και κοινωνικού προτάγματος (Dale 2000). Οι εξελίξεις αυτές επέδρασαν αποφασιστικά στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με συνέπεια σημαντικές ανακατατάξεις στους τρόπους και στις διαδικασίες πρόσληψης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Ειδικότερα στην πατρίδα μας μεταβήκαμε, από μια εποχή όπου ο τίτλος σπουδών ήταν το βασικό κριτήριο πρόσληψης, σε μια φάση όπου ενδημεί ένας άνευ προηγουμένου πληθωρισμός απαιτούμενων προσόντων, στοιχείο που στο πλαίσιο της παρούσας αναφοράς επιλέγουμε να αναδείξουμε. Το κυριότερο είναι πως το στοιχείο αυτό, εκτός από εύλογα ερωτήματα, μας θέτει σοβαρά διλήμματα αλλά και έντονες ανησυχίες για το πώς θα εξελιχθεί εντέλει το ζήτημα της επιλογής του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Είναι σαφές πως σε μια εποχή ταχύτατων αλλαγών σε όλα τα πεδία των επιστημών και της τεχνολογίας, δεν θα μπορούσε να παραμείνει στατικός και ανέπαφος ο χώρος της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα του ανθρώπινου δυναμικού που τον στελεχώνει. Αυτό είναι ιδιαίτερα κρίσιμο να κατατεθεί προκειμένου να μη δοθεί η εντύπωση πως η «στατικότητα» και οι παραδοσιακές πρακτικές αποτελούν τις πλέον ενδεδειγμένες στρατηγικές σε περιόδους «απορρύθμισης» ή έντονων μεταβολών. Προφανώς όχι, κι αυτό γιατί σε πολλές περιπτώσεις επιχειρείται η επίκληση ενός ρομαντικού φαντασιακού που αναδεικνύει το παρελθόν σε συνθήκη ορθότητας και ενδεχομένως τελειότητας. Ωστόσο, είναι σημαντικό να δούμε από την εποχή της επετηρίδας μέχρι σήμερα τι έχει μεσολαβήσει, ποιες τάσεις και μεταβολές καταγράφονται και πώς εντέλει οφείλουμε να παρέμβουμε ορθολογικά και τεκμηριωμένα με σκοπό την επωφελέστερη δυναμική του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Εν κατακλείδι, στο ερώτημα αν το βασικό πτυχίο από μόνο του αρκεί για την πρόσληψη στο ελληνικό σχολείο, δεν είναι εύκολο να απαντήσουμε θετικά ή αρνητικά αν δεν αναφερθούμε στο περιεχόμενο των βασικών

σπουδών, στα αναλυτικά τους προγράμματα, στη σχέση τους με τις εξελίξεις στην παιδαγωγική και στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς και σε μια σειρά άλλων παραμέτρων που συνθέτουν σήμερα το επίπεδο σπουδών κ.ά. Είναι λοιπόν ιδιαίτερα κρίσιμο να εξετάσουμε το αν και κατά πόσο τα σημερινά ιδρύματα τα οποία προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς είναι σε θέση να διαμορφώσουν ένα ισχυρό επαγγελματικό προφίλ που να συνδέεται με τις διευρυμένες, σύνθετες και πολλαπλές απαιτήσεις των σύγχρονων σχολείων. Επομένως, η κατάργηση της επετηρίδας αμφισβήτησε από τη μια τη «διαχρονική» αξιοπιστία του βασιικού τίτλου σπουδών προβάλλοντας το ζήτημα της επικαιροποίησης, αφού σε πολλές περιπτώσεις η ημερομηνία αποφοίτησης με την ημερομηνία πρόσληψης ήταν χρονικά αγεφύρωτη στη διάρκεια ενός κα-νονικού επαγγελματικού βίου. Αυτό βέβαια θα μπορούσε να είχε αποφευχθεί αν υπήρχε ένας ορθολογικότερος προγραμματισμός μεταξύ προ-σφοράς και ζήτησης ή έστω αν οι προσλήψεις κινούνταν στα ίδια επί-πεδα με τις συνταξιοδοτήσεις. Στη συνέχεια οι γραπτοί διαγωνισμοί ήρ-θαν ως απάντηση στο ζήτημα της τεράστιας χρονικής απόστασης μετα-ξύ αποφοίτησης και διορισμού ενώ το κυριότερο, κατά τη γνώμη μου, ήταν πως επιχείρησαν να εδραιώσουν ιδεολογικά την αξιοπιστία και την αμεροληψία ενός συστήματος που προσπαθούσε να ελέγξει, αντι-κειμενικά και στην ώρα τους, τις γνώσεις των υποψήφιων εκπαιδευτι-κών σε θέματα επιστημονικής επάρκειας και σε ζητήματα παιδαγωγι-κών θεωριών, διδακτικής και πρακτικών. Με άλλα λόγια, οι γραπτοί διαγωνισμοί σε επίπεδο ρητορικής και πρακτικής έρχονται να θεμελιώ-σουν την ανάγκη εκσυγχρονισμού ενός παραδοσιακού/αναχρονιστικού συστήματος επιλογής, να ανοίξουν τις πόρτες στους νεότερους, να δια-μορφώσουν όρους ανταγωνιστικότητας και να ενισχύσουν την απαιτού-μενη ποιότητα στην επιλογή των καταλληλότερων. Ωστόσο και εδώ εντο-πιζόταν ένα κενό, αφού οι γραπτές εξετάσεις άφηναν απέξω στοιχεία της προσωπικότητας και της γενικότερης συγκρότησης των εκπαιδευ-τικών, μιας και κανείς δεν μπορούσε να διαπιστώσει αν κάποιος, πα-ρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο κατάφερε να ανταποκριθεί, θα μπο-ρούσε σε πρακτικό επίπεδο να επιτελέσει το εκπαιδευτικό του έργο. Τα προβλήματα όμως της διά ζώσης συνέντευξης, όπως γνωρίζουμε όλοι, είναι πολλά και ειδικότερα σε μαζική κλίμακα η απόπειρα αξιολόγη-σης της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού μάλλον περισσότερα προ-βλήματα θα δημιουργούσε από όσα υποθετικά θα έλυνε. Στην πορεία, η επιδείνωση της οικονομικής κρίσης, οι περικοπές προσωπικού, η δια-

θεσιμότητα, οι συγχωνεύσεις οι καταργήσεις τμημάτων κ.ά. επέφεραν ένα σημαντικό πλήγμα στον χώρο της εκπαίδευσης, με συνέπεια η απουσία μόνιμων προσλήψεων για αρκετά έτη να οδηγήσει σε έναν συνδυασμό κριτηρίων μοριοδότησης με σημαντικό το προσόν της προϋπηρεσίας αλλά και των επιπρόσθετων προσόντων όπως το δεύτερο πτυχίο, οι μεταπτυχιακές σπουδές, τα σεμινάρια επιμόρφωσης κ.ά.

Καθώς φτάσαμε σε αυτό το σημείο, παρατηρείται μια έντονη πίεση για περισσότερα προσόντα τόσο στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όσο και στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, γεγονός που ερμηνεύεται με πολλαπλούς τρόπους. Αν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί επιζητούν προσόντα για τη διεκδίκηση μιας θέσης, οι ήδη υπηρετούντες τα επιζητούν τόσο για τη θωράκιση της επαγγελματικής τους θέσης όσο και για τη δυνατότητα ανέλιξής τους (π.χ. κρίσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και στελεχών εκπαίδευσης). Η τάση αυτή, ωστόσο, συνδέεται με την ενσυνείδητη προσήλωση στις αρχές και στη φιλοσοφία της διά βίου μάθησης ή συνδέεται με το αγχογόνο συναίσθημα που προκαλεί η γενικευμένη ανασφάλεια; Είναι σαφές πως τα κίνητρα της τάσης για απόκτηση προσόντων θα πρέπει να διερευνηθούν και, το κυριότερο, να συσχετιστούν με τις ουσιαστικές ανάγκες του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Ωστόσο, μπορούμε με βεβαιότητα να επισημάνουμε πως η γενικευμένη τάση για περισσότερα προσόντα στον χώρο των εκπαιδευτικών εμφανίζεται για λόγους που σχετίζονται με την κρίση την οποία έχει υποστεί ο εκπαιδευτικός κλάδος από τα συνεχή πλήγματα που δέχθηκε την περίοδο των μνημονίων, όταν χιλιάδες εκπαιδευτικοί τέθηκαν σε διαθεσιμότητα όταν ακόμα και μια διευρυμένη μερίδα των συστημικών ΜΜΕ λοιδορούσε με κάθε μέσο τούς εκπαιδευτικούς, το έργο και την αποστολή τους. Αναμφίβολα, ο χώρος δέχθηκε ισχυρές πιέσεις μέσα από περικοπές δικαιωμάτων (π.χ. εκπαιδευτικές άδειες), μειώσεις μισθών αλλά και θέσεων εργασίας λόγω καταργήσεων και συγχωνεύσεων σχολικών μονάδων καθώς και λόγω μείωσης διορισμών ή κάλυψης των κενών στα σχολεία της χώρας.

Στις μέρες μας λοιπόν βλέπουμε καθημερινά σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών να επιδίδεται σε ένα άνευ προηγουμένου κυνήγι εκπαιδευτικών προσόντων σε όλο το φάσμα της τυπικής και τη μη τυπικής εκπαίδευσης, με κύριο σκοπό τη συσσώρευση πιστοποιημένων τίτλων και διπλωμάτων τα οποία μοριοδοτούνται στις αξιολογήσεις ένταξης αλλά και ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Θα μπορούσε κανείς να επαινέσει τη συγκεκριμένη τάση και, το κυριότερο, να την ενθαρρύνει.

Ποιο εκπαιδευτικό σύστημα δεν θα ήθελε οι εκπαιδευτικοί του να σπουδάσουν διαρκώς και να βελτιώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους; Ωστόσο, η τάση αυτή αντανακλά πράγματι ουσιαστικά κίνητρα μάθησης; Ανταποκρίνεται στην επιθυμία για αυτοβελτίωση; Ποια είναι η στάση της επίσημης πολιτείας απέναντι στην τάση αυτή; Ποιος πληρώνει το κόστος και πώς αυτό επιμερίζεται ανάμεσα σε κράτος και πολίτες; Υπάρχει μια συντεταγμένη στρατηγική μάθησης ή πρόκειται για ένα κυνήγι χωρίς προσανατολισμό; Τα προσόντα και οι δεξιότητες που αντιστοιχούν σε αυτά δομούνται σε μια λογική ή συσσωρεύονται με τρόπο μηχανιστικό, αυτοσχέδιο και αδόμητο; Η γνώση αποκτά μια ουσιαστική προοπτική αυτοανάδειξης δυνατοτήτων και χειραφέτησης μέσα στον επαγγελματικό βίο ή μετατρέπεται σε εργαλειώδη μετατροπέα μορίων; Πότε θεωρείται ένα επίπεδο εκπαίδευσης κατάλληλο και σε ποιες περιπτώσεις ενδεχομένως να αποτελεί αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη;

Είναι προφανές πως αυτά και άλλα ερωτήματα διαμορφώνουν το περίγραμμα ενός ερμηνευτικού πλαισίου ανάλυσης το οποίο οφείλουμε να αντιμετωπίσουμε κριτικά, χωρίς ιδεολογικές παρορμήσεις και το κυριότερο με ορθολογική διάθεση. Κι αυτό γιατί στις μέρες μας διαισθανόμαστε ολοένα και περισσότερο την εδραίωση μιας πραγματικότητας όπου οι εκπαιδευτικοί μάλλον εμφανίζονται εγκλωβισμένοι. Ενώ από τη μια πλευρά οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μας συστημάτων γίνονται ολοένα και περισσότερο πιεστικές, η επίσημη πολιτεία μεταβιβάζει διαρκώς μεγαλύτερο βάρος στις πλάτες των εκπαιδευτικών, επικαλούμενη το αίσθημα της ατομικής ευθύνης απέναντι στη μάθηση και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Κατά συνέπεια παρατηρούμε τους εκπαιδευτικούς να επιδίδονται σε ένα «κυνήγι απόκτησης προσόντων» που σε πολλές περιπτώσεις: α) δεν σχετίζεται με τις ουσιαστικές ανάγκες των σχολείων και της ίδιας της εκπαίδευσης, β) δεν συναρθρώνεται με τον προηγούμενο επιστημονικό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο (ελλείπει συμβουλευτικής, προγραμματισμού και προσανατολισμού στο πεδίο της σταδιοδρομίας, γ) δεν συνδέεται με μια στρατηγική σχεδιασμού που να περιλαμβάνει τη δομική συσχέτιση των βασικών σπουδών με τις μεταπτυχιακές καθώς και τις ανάγκες των αναλυτικών προγραμμάτων του ελληνικού σχολείου, δ) λαμβάνει χώρα μέσω αδόμητων και ασυνάρτητων διαδρομών, αφού οι ενδιαφερόμενοι αναζητούν τα προσόντα εκεί όπου τους οδηγεί η συγκυρία της επαγγελματικής απορρόφησης. Αυτό διαφαίνεται από τις εξάρσεις ζήτησης σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα που κατά καιρούς αναδεικνύο-