Το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού στον λόγο της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών και η Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία

Μαρία Μήτση-Αναγνώστου*

Περιληψη

Η ανάγκη προώθησης συστημικών αλλαγών στον τομέα της εκπαίδευσης, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, συνδέεται με μια σαφή στροφή, ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα, προς ένα ικανοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης, προσανατολιζόμενο στην ανάγκη για συνεχή και δια βίου μάθηση. Πρόκειται για την ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου, της λεγόμενης «Καθολικά Παιαγωγούμενης Κοινωνίας», που βασίζεται στην «καταρτισιμότητα», την ανάπτυξη, δηλαδή, της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, αξιοποιώντας τους μηχανισμούς συμβολικού ελέγχου, τις λεγόμενες «τεχνολογίες του εαυτού». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, όπως καταδεικνύει ο αναπτυσσόμενος, ιδιαίτερα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, επιστημονικός και θεσμικός λόγος γύρω από την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Βασιζόμενη μεθοδολογικά στην κριτική βιβλιογραφική έρευνα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την ιδιαίτερη σημασία που αποκτά σήμερα ο λόγος της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών για το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού, όπως αυτό αναπλαισιώνεται στο συγκείμενο της Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας του Bernstein.

Λέξεις κλειδιά: *κατασκευή εκπαιδευτικού υποκειμένου, καταρτισιμότητα, δια βίου μάθηση, επιτελεστικότητα, κυβερνησιμότητα, Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία*

* Εκπαιδευτικός, Δρ. ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Ως συνέπεια των ραγδαίων εξελίξεων στον τομέα της τεχνο-επιστήμης και του διαδικτύου η γνώση σήμερα είναι προσβάσιμη σε όλους και από παντού, ενώ συγχρόνως, εξαιτίας της *παγκοσμιοποίησης* (Hill 2005· Robertson & Sorensen 2017) και της επικράτησης του *νεοφιλελευρισμού* (Olssen 2006· Thorsen 2010· Patrick 2013), ως νέου πολιτικού προτάγματος, καθίσταται εμπορεύσιμο και αναλώσιμο προϊόν, η αξία του οποίου αρχίζει να φθίνει από τη στιγμή της παραγωγής του. Την ίδια στιγμή το άτομο εξωθείται σε μια διαρκή αναζήτηση της νέας γνώσης με αποτέλεσμα την *επιχειρηματικοποίηση* του ίδιου του εαυτού του (*entrepreneurialization of the self*: Rose 1996 όπ. αναφ. Brenner, Peck & Theodore 2010, 199), μέσω μιας διαδικασίας μετασχηματισμού του σε «κεφάλαιο» εμπορεύσιμο και αναλώσιμο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις αυξανόμενες προκλήσεις των *καθοδηγούμενων από τη γνώση οικονομιών* (*knowledge driven economies*) (Spring 1998· Burton-Jones 1999· Bonal 2003).

Ως άμεσο επακόλουθο των μεταβολών αυτών προκύπτει η συνειδητοποίηση της ανάγκης για την προώθηση συστημικών αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης. Στις νέες προκλήσεις της *κοινωνίας της γνώσης* (Lyotard 1984˙ Stehr 1994˙ Hargreaves 2003) ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει, πλέον, ως πολίτης, ως επιστήμονας και ως επαγγελματίας, την προσωπική υποχρέωση όχι μόνο να «αλλάξει» ο ίδιος, προκειμένου να ενισχύσει την αξία του ως «*ανθρώπινου κεφαλαίου*» και να διασφαλίσει τη θέση του μέσα σε ένα περιβάλλον αστάθειας, ρευστότητας και αβεβαιότητας, αλλά κυρίως να αποτελέσει ο ίδιος παράγοντα προώθησης της εκπαιδευτικής αλλαγής: μιας αλλαγής βασιζόμενης σε ένα νέο μοντέλο εκπαίδευσης, που δίνει έμφαση στις *ικανότητες* και στη *δια βίου μάθηση*. Πρόκειται για τη λεγόμενη «*Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία*» (*Totally Pedagogised Society*) στην οποία αναφέρθηκε ο Bernstein στις αρχές του 21ου αιώνα, κάνοντας λόγο για μια νέα παιδαγωγική, μια «*ανοιχτή και χωρίς τέλος διαδικασία μάθησης*» (Singh 2015b, 493), στο πλαίσιο της οποίας το άτομο θα πρέπει «*να καθιστά τον εαυτό του διαθέσιμο για επανεκπαίδευση (re-education) και συνεχή κατάρτιση (re-trainability)*».

Λαμβάνοντας υπόψη τον κομβικό ρόλο της «*καταρτισιμότητας*» *(trainability)*, ως κινητήριας δύναμης στη διαδικασία «κατασκευής» υποκειμενικοτήτων (*subjectification*) που διενεργείται στο συγκείμενο (*context*) της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*, η μελέτη επιχειρεί μια ανα-πλαισί-

ωση (*re-contextualisation*) του νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού, όπως αυτό αποκρυσταλλώνεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, ιδιαιτέρως του ΟΟΣΑ.

Για τον σκοπό αυτό η μελέτη, βασιζόμενη στην κριτική βιβλιογραφική έρευνα, αναλύεται σε δύο κύριους άξονες ως εξής: Σε μια πρώτη ενότητα γίνεται αναφορά στα κύρια χαρακτηριστικά, τις ικανότητες και τα προσόντα που συνθέτουν το νέο επαγγελματικό *profil* του εκπαιδευτικού, όπως αυτό αποτυπώνεται στον *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών. Για τη θεωρητική τεκμηρίωση αξιοποιείται η εννοιολογική γραμματική του P. Bourdieu και του M. Foucault, δίνοντας έμφαση στη διαμεσολάβηση των λεγόμενων «*τεχνολογιών του εαυτού*» (*technologies of the self*), της *επιτελεστικότητας* (*performativity*) και της *κυβερνησιμότητας* (*governmentality*), στη διαδικασία «κατασκευής» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας* του Bernstein, με έμφαση στην έννοια της «*καταρτισιμότητας*». Η κατανόηση των βαθύτερων προεκτάσεων και της σημασίας που φαίνεται να αποκτά σήμερα ο *λόγος* γύρω από την ανάγκη αναδιαμόρφωσης του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού επιχειρείται, εδώ, σε συνάρτηση με τη διερεύνηση του ρόλου, τον οποίο καλείται να αναλάβει το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο στο πλαίσιο της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*.

1. Το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού και η «κατασκευή» του εκπαιδευτικού υποκειμένου στον *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών

Στη Σύνοδο που πραγματοποιείται στη Λισαβόνα το 2000 τα κράτη-μέλη της Ε.Ε. θέτουν τον *νέο στρατηγικό στόχο* για την επόμενη δεκαετία, σύμφωνα με τον οποίο η Ευρώπη επιδιώκει «*να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, 2). Παράλληλα διακηρύσσεται ότι «*οι άνθρωποι είναι το πολυτιμότερο κεφάλαιο της Ευρώπης και πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο των πολιτικών της Ένωσης. Η επένδυση στον άνθρωπο (…) θα έχει ζωτική σημασία για τη θέση της Ευρώπης στην οικονομία της γνώσης*» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, σημ. 24).

Αναδύεται, έτσι, ένας νέος τύπος κεφαλαίου, του «*ανθρώπινου κεφαλαίου*» (*human capital*) που συνδέεται, αντίστοιχα, με την ανάδειξη ενός νέου τύπου ανθρώπου, του λεγόμενου *homo entrepreneur*: «*Αυτό το κεφάλαιο*», όπως σημειώνει ο Foucault «*συγκροτείται από δύο συστατικά: από μια εγγενή φυσικο-γενετική προδιάθεση και από το σύνολο των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί ως αποτέλεσμα «επενδύσεων» σε αντίστοιχα ερεθίσματα: ανατροφή, εκπαίδευση, κατάρτιση(…)*». Σε ένα τέτοιο μοντέλο, όπως συμπληρώνει ο Foucault, «*τα άτομα καθίστανται αυτόνομοι επιχειρηματίες με πλήρη υπευθυνότητα για τις προσωπικές τους αποφάσεις, όσον αφορά στις επενδύσεις τους, που αποσκοπούν στην παραγωγή πλεονασματικής αξίας. Γίνονται δηλαδή επιχειρηματίες του εαυτού τους (entrepreneurs of themselves) (Lecture 14 March 1979; Gordon 1991: 44).*» (Lemke 2001, 199).

Μέσα στο περιγραφόμενο εννοιολογικό πλαίσιο, της «*επιχειρηματικής κουλτούρας*» και του ιδεότυπου του «*επιχειρηματία του εαυτού*», με το οποίο συνυφαίνεται ο στρατηγικός στόχος της Ε.Ε., αρθρώνεται ο *λόγος* γύρω από την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, δεδομένου ότι «*οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πιο πολύτιμο πόρο, ο οποίος είναι διαθέσιμος στα σχολεία (…)*. Συνεπώς, «*μια επένδυση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και στον συνεχόμενο επαγγελματισμό του είναι ζωτικής σημασίας*» (OECD 2001· 2005 όπ.αναφ. Ingvarson & Rowe 2007, 2). Η επένδυση στην ποιότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού συνδέεται με το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον νέο ρόλο που αυτός καλείται να αναλάβει, σύμφωνα με τις προωθούμενες, βάσει της *ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας,* αλλαγές, όπως δηλώνεται με σαφήνεια στο Συμβούλιο Παιδείας, στο πλαίσιο του οποίου «*οι Υπουργοί Παιδείας έχουν αναλάβει τρεις φορές (Ευρωπαϊκή Ένωση 2007, 2008, 2009) τη δέσμευση να βελτιώσουν εξ ολοκλήρου τη συνέχεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*» (European Commission 2013, 8), δεδομένου ότι «*οι εκπαιδευτικοί είναι οι πλέον σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων*». Ως εκ τούτου, «*μεγάλη φροντίδα και προσοχή πρέπει να αποδοθεί στον καθορισμό του απαιτούμενου προφίλ των μελλοντικών εκπαιδευτικών*» (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009 όπ. αναφ. European Commission 2013, 8).

Η ανάγκη σχεδιασμού ενός νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού αναδεικνύεται σε ύψιστη προτεραιότητα της Ε.Ε. καθώς συνδέεται άμεσα με τον στρατηγικό της στόχο για την επίτευξη ποιοτικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που θα επιτρέψουν την αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας της Ένωσης. Θα πρέπει να σημειωθεί, εδώ, ότι ένας επανακαθορισμός του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού συνιστά

στην πραγματικότητα μια νέα περιγραφή θέσης, ως προς το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Συγχρόνως, η επιχειρούμενη αναπλαισίωση του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού αντανακλά έναν αναπροσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, προς νέες κατευθύνσεις και προοπτικές με στόχο την επίτευξη ποιοτικών αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ο αναπροσανατολισμός αυτός εκδηλώνεται, ως *λόγος* και ως *πολιτική πρακτική*, με τη μετάβαση από την έννοια της «*δεξιότητας*» (*skill*) και των «*δεξιοτήτων της ζωής*» (*life skills*: UNESCO 2002a) στην έννοια της «*ικανότητας*» (*competence*), η οποία καθιερώνεται στον επίσημο *λόγο* της Ε.Ε. από το 2003 και συνδέεται με την προώθηση, ήδη από τη δεκαετία του '90, ενός «*ικανοκεντρικού μοντέλου εκπαίδευσης*» (*competence-based:* OECD 2001 DeSeCo· COM 2004· 2005a). Παράλληλα, προβάλλεται η έννοια της *δια βίου μάθησης* (OECD 1996· UNESCO 2002a· COM 2005a· Συμβούλιο της Ε.Ε. 2006) σε συνάρτηση με την οποία επαναπροσδιορίζεται η έννοια της *ικανότητας,* η οποία ορίζεται πλέον «*ως ένας συνδυασμός δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων και περιλαμβάνει την προδιάθεση του ατόμου να μαθαίνει, καθώς επίσης να γνωρίζει το πώς να μαθαίνει*» (European Commission 2003, 10). Πλέον, αυτό που προέχει δεν είναι απλά το περιεχόμενο των γνώσεων που αποκτούν τα άτομα και η σημαντικότητα αυτών των γνώσεων, αλλά «*το να γνωρίζουν πώς και πότε να κάνουν χρήση αυτής της γνώσης, και ίσως το πιο σημαντικό να αποκτούν ή να αναπτύσσουν περαιτέρω την προδιάθεση να μαθαίνουν*» (European Commission 2003, 10). Με άλλα λόγια, *η ικανότητα να μαθαίνει* κανείς, συνυφαίνεται με την καθαυτό διαδικασία της *δια βίου μάθησης*.

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, ότι σε αυτήν ακριβώς τη βάση, της ανάπτυξης της ικανότητας του μανθάνειν σε όλη τη διάρκεια του βίου, τοποθετείται τόσο ο σχεδιασμός ενός νέου μοντέλου εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στις *ικανότητες* (*ακαδημαϊκές*, *εργασιακές* και *εγκάρσιες*: COM 2005a· Συμβούλιο της Ε.Ε. 2006· COM 2009), όσο και η ανάγκη επανακαθορισμού, σύμφωνα με τη διακήρυξη της Ε.Ε. (COM 2009 όπ. αναφ. European Commission 2013, 8), του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού. Άμεσο επακόλουθο: η συγκρότηση ενός νέου ευρωπαϊκού πλαισίου προσόντων και ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, το οποίο υπαγορεύεται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ατζέντα με στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης γύρω από τα χαρακτηριστικά και τις προδιαγραφές που θα πρέπει να συνθέτουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα σήμερα.

1.1. Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και Ικανοτήτων του Εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που δημοσιεύτηκε το 2005 με τίτλο: «*Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*» προσδιορίζεται η εργασία των εκπαιδευτικών, η οποία αναλύεται σε τρεις ευρύτερους τομείς *ικανοτήτων*, ως εξής: «*α) εργασία μαζί με άλλους, β) εργασία με τη γνώση, τεχνολογία και πληροφορία και γ) εργασία μέσα και μαζί με την κοινωνία*» (Caena 2011, 4). Ως συνέπεια του πολυσύνθετου χαρακτήρα της εργασίας των εκπαιδευτικών, κρίθηκε απαραίτητος ένας σαφέστερος προσδιορισμός του εύρους του περιεχομένου του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, το οποίο χαρακτηρίστηκε ως ένα επάγγελμα: α) «***με υψηλά προσόντα***», β) «***δια βίου μάθησης***», δεδομένου ότι «*οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ώστε να συνεχίσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους*», γ) «*χαρακτηρίζεται από* ***κινητικότητα***», καθώς «*οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να εργαστούν ή να σπουδάσουν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες για σκοπούς επαγγελματικής ανάπτυξης*» και δ) «*βασίζεται στη* ***σύμπραξη***», λαμβάνοντας υπόψη ότι «*τα ιδρύματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών οργανώνουν τις εργασίες τους συνεργαζόμενα, στο πλαίσιο συμπράξεων, με σχολεία, τοπικά εργασιακά περιβάλλοντα, παρόχους κατάρτισης με βάση την εργασία και άλλους ενδιαφερομένους.*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2007, 13).

Ακολούθως, στο κείμενο που δημοσίευσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2013, με θέμα «*Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. *Education and Training*», επιχειρείται η ταξινόμηση των επαγγελματικών προσόντων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών σε τρεις κύριες κατηγορίες: α) *γνώσεις και αντιλήψεις* (*knowledge and understanding*), β) *επαγγελματικές δεξιότητες* (*skills*) και γ) *προδιαθέσεις* (*dispositions*), στις οποίες περιλαμβάνονται οι *πεποιθήσεις* (*beliefs*), οι *στάσεις* (*attitudes*), οι *αξίες* (*values*) και οι *δεσμεύσεις* (*commitments*) των εκπαιδευτικών (European Commission 2013, Annex: 1 aspects of competence, 45-46).

Όπως παρατηρεί η Caena (2011, 8), ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τρίτη κατηγορία, των *προδιαθέσεων*, οι οποίες αναλύονται σε «*πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και δεσμεύσεις εστιασμένες στην πράξη*». Πρόκειται για την πλέον «*προκλητική*», όπως συμπληρώνει η μελετήτρια, «*περιοχή ως προς το να προσδιοριστεί, εξαιτίας της ασαφούς φύσης των κριτηρίων για τον καθορισμό και την εκτίμηση της παρουσίας των προδιαθέσεων και στάσεων για τη διδασκαλία*». Η δυσκολία προσδιορισμού του ειδικότερου τομέα των *προδιαθέσεων* συνδέεται, ουσιαστικά, με την δυσκολία συσχέτισής τους με

συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα ή διδακτικές πρακτικές, καθώς δεν πρόκειται για γνώσεις ή δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να διδαχθούν στο πλαίσιο συγκεκριμένων μαθημάτων, αλλά καλλιεργούνται «*στην πράξη*», δηλαδή μέσα από πρακτικές που το ίδιο το άτομο, εν προκειμένω ο εκπαιδευτικός, καλείται να αναπτύσσει σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, στο πλαίσιο μιας διαδικασίας διαρκούς αυτοβελτίωσης.

Η ανάγκη συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (COM 2004, 18· OECD 2005) συναρθρώνεται με τη διττή σχέση *ποιότητας-αποτελεσματικότητας*, δεδομένου ότι η «*ποιότητα του εκπαιδευτικού*» προβάλλεται στον θεσμικό *λόγο* της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ ως «*η σπουδαιότερη μεταβλητή του σχολείου που επηρεάζει τα επιτεύγματα των μαθητών*» (OECD 2005, 2). Χρειαζόμαστε, με άλλα λόγια, εκπαιδευτικούς που να είναι ικανοί να επιφέρουν ποιοτικά αποτελέσματα, τα οποία θα πρέπει να καθίστανται ορατά μέσα από τα μαθησιακά αποτελέσματα και τις επιδόσεις των μαθητών/τριών. Αναφερόμαστε, επομένως, σε δείκτες (*standards*) και κριτήρια (*indicators*) μέτρησης της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία αποτιμάται βάσει των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη σχέση: «*ποιότητα εκπαιδευτικού*» - «*επιδόσεις μαθητών*» και η οποία συνεπάγεται την ανταμοιβή βάσει της μετρήσιμης αξίας. Μέσα από την αποτίμηση του *τι γνωρίζουν* και *τι μπορούν να κάνουν* οι εκπαιδευτικοί προκύπτει ο βαθμός της αποτελεσματικότητάς τους, η οποία αποτιμάται και συνακόλουθα ανταμείβεται με όρους *επιτελεστικότητας*.

Έτσι γίνεται αντιληπτό ότι *ποιοτικός* εκπαιδευτικός είναι ο *επιτελεστικός* εκπαιδευτικός, ο οποίος αναδεικνύεται, σύμφωνα με τον Perryman (2006, 152) σε «*μετρήσιμο παράγοντα*», διατύπωση η οποία αποκτά διττό νόημα και περιεχόμενο, στη βάση της επιτελεστικής αξίας του υποκειμένου. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, ως άμεσα εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελεί έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες μέτρησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, ενώ συγχρόνως καθίσταται ο ίδιος μετρήσιμη αξία, που «βαραίνει» ιδιαίτερα στη χάραξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και συνεπώς κατέχει κεντρική θέση στη διαμόρφωση της νέας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής ατζέντας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Ball (2003, 217) θα διατυπώσει την άποψη ότι: «*οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να σκέφτονται τον εαυτό τους σαν άτομα που υπολογίζουν στον εαυτό τους, «προσθέτουν αξία» στον εαυτό τους, βελτιώνουν την παραγωγικότητά τους, προσπαθούν για την αριστεία και βιώνουν μια ύπαρξη υπολογισμού. Είναι «επιχειρηματικά υποκείμενα» (enterprising subjects), που ζουν τις ζωές τους όπως «ένας επιχειρηματίας*

του εαυτού» (an enterprise of the self) (Rose 1989)». Από την άλλη πλευρά «*οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να προετοιμάζουν τους μαθητές για μια κοινωνία και μια οικονομία, στο πλαίσιο της οποίας θα αναμένονται να είναι αυτο-κατευθυνόμενα μανθάνοντα υποκείμενα, ικανά και κινητοποιούμενα να συνεχίζουν να μαθαίνουν καθόλη τη διάρκεια της ζωής τους*» (OECD 2005, 2). Στο πλαίσιο, δηλαδή, του καθορισμού της έννοιας της *ποιοτικής διδασκαλίας* και του *ποιοτικού εκπαιδευτικού*, έννοιες οι οποίες προβάλλονται ως παράγοντες «*ζωτικής σημασίας*» στον *λόγο* του ΟΟΣΑ (2005, 2), αρθρώνεται παράλληλα ο *λόγος* γύρω από το τι αναμένουμε ως κοινωνία από τους εκπαιδευτικούς σήμερα: να προετοιμάσουν τους αυριανούς πολίτες των *κοινωνιών και οικονομιών της γνώσης*, κατά τρόπο ώστε οι τελευταίοι να εσωτερικεύσουν την ανάγκη για διαρκή μάθηση.

Η προσδοκία της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς συμπλέκεται, εν προκειμένω, με την μετέπειτα προσδοκία της από τους μαθητές-πολίτες του αύριο, οι οποίοι θα πρέπει να έχουν διαμορφωθεί ως αυτόνομα και αυτοπροσανατολιζόμενα μανθάνοντα υποκείμενα (*self-directed learners*). Μπορούμε επομένως, να διακρίνουμε, στο σημείο αυτό, μια σαφή αναφορά του ΟΟΣΑ στην ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου (ποιοτικού) εκπαιδευτικού υποκειμένου: ενός υποκειμένου το οποίο «κατασκευάζεται» τώρα, με τα *κριτήρια* και τους *δείκτες* που του υποδεικνύουμε, στο πλαίσιο του ασκούμενου *συμβολικού ελέγχου*, αλλά προβάλλεται στο εγγύς μέλλον μέσα από τη συμβολή του στην «κατασκευή» μιας κοινωνίας που θα έχει την *ικανότητα* να αυτο-κατευθύνεται προς μια διαρκή πορεία εκ-μάθησης.

Κάνοντας λόγο για άσκηση *συμβολικού ελέγχου* αναφερόμαστε, ουσιαστικά, στην έννοια της *κυβερνησιμότητας* (Foucault 1979, 5-21 όπ. αναφ. McKay & Garratt 2013, 746), η οποία σε συνάρτηση με την *επιτελεστικότητα*, συνυφαίνεται στην εννοιολογική γραμματική του Foucault με τις λεγόμενες *τεχνολογίες του εαυτού*, της καθοδήγησης δηλαδή της συμπεριφοράς (*conduct of conduct:* Foucault 2002a, 341 όπ. αναφ. McKay & Garratt 2013, 746), στο πλαίσιο της ασκούμενης *βιοπολιτικής* εξουσίας (*biopolitics:* Foucault 1974: Gallo 2017, 693). «*Τέτοιου είδους τεχνολογίες επιφέρουν ένα διακριτό αποτέλεσμα*», όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι McKay & Garratt (2013, 735), «*ένα μέσο ορθής κατάρτισης» (Foucault 1977, 170-194), που λειτουργεί πάνω σε, και μέσα σε, ένα δίκτυο παρόχων και χρηστών των υπηρεσιών, δημιουργώντας ένα πλαίσιο συνεχούς παρατήρησης, εξέτασης και αδιάκοπης ταξινόμησης και ρύθμισης*». Ο *λόγος* αφορά στις λεγόμενες πρακτικές *αυτο-διεύθυνσης* (*self-steering practices:* Gobby 2013, 277), *αυτο-ρύθμισης* (*self-regulation*: Ball & Olmedo 2013, 89) ή *αυτο-διαμόρφωσης*

(*self-formation*: Ball 2019, 3), μέσω των οποίων συγκροτείται η έννοια του *αυτο-κυβερνώμενου υποκειμένου* (*self-governing individual*) (Gobby 2013, 277). Μια έννοια, η οποία αποκτά δυναμική υπόσταση εντασσόμενη στη λογική της *επιτελεστικότητας* (*rationality of performativity*: Singh 2015a, 775), η οποία αναδεικνύεται ως το *κοινό αίσθημα* (*common sense*) το οποίο προβάλλεται ως το «*λογικά ορθό και επιθυμητό*» (Ball & Olmedo 2013, 89).

Πρόκειται, με άλλα λόγια, για τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αξιοποιούν την *ελευθερία* τους, προκειμένου να ασκήσουν επίδραση στο κοινωνικό τους περιβάλλον, υποκειμενικοποιώντας τον εαυτό τους, κατά τρόπο ώστε να καθίστανται καθοδηγητές των υποκειμενικοτήτων των άλλων. Στη βάση αυτή ο Ball (2019, 10) θα εξηγήσει περαιτέρω ότι η διαδικασία *διακυβέρνησης του εαυτού* και συνακόλουθα «κατασκευής» του υποκειμένου προβάλλεται ως άμεσα συνυφασμένη με την τάση του ατόμου, «*την προδιάθεση, για ανάληψη σταθερής δράσης προς την αλλαγή, στο πλαίσιο μιας χωρίς τέλος αναζήτησης της αυτονομίας. Ο εαυτός καθίσταται «αυτόνομος» μόνο μέσα από «συγκεκριμένες δυνατότητες που παρουσιάζονται ως προσκλήσεις για την άσκηση της ελευθερίας» (Bemauer and Rasmussen, 1994: 71).*». Πρόκειται για την ανάδειξη ενός νέου τρόπου του ζην, μέσα από την καλλιέργεια της «*τέχνης της εθελοντικής υπαγωγής του εαυτού*» (Foucault, in Rabinow 1987, 108, 32 όπ. αναφ. Ball 2019, 10) στις περιγραφόμενες «*πρακτικές ελευθερίας*».

Ο ρόλος της *επιτελεστικότητας* και της *κυβερνησιμότητας,* επομένως, ως *τεχνολογιών του εαυτού* και εργαλείων «*εθελοντικής υπαγωγής του εαυτού*» που διενεργείται στο πλαίσιο της *υποκειμενικοποίησης*, καθίσταται σαφέστατα εμφανής στην περίπτωση της «κατασκευής» του εκπαιδευτικού υποκειμένου, όπως αυτό συγκροτείται στον θεσμικό *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο ασκείται ο συμβολικός αυτός έλεγχος, μέσω του οποίου προωθείται η πολιτική επί του βίου των ατόμων (*βιο-πολιτική*), εν προκειμένω των εκπαιδευτικών, αποτελεί το Πρόγραμμα TALIS του ΟΟΣΑ.

1.2. Το Πρόγραμμα TALIS ως μηχανισμός άσκησης συμβολικού ελέγχου στην «κατασκευή» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου

Το Πρόγραμμα TALIS (Teaching and Learning International Survey) αποτέλεσε την πιο ουσιαστική εξέλιξη της επιχειρηματολογίας του ΟΟΣΑ αναφορικά με την άσκηση εξουσίας σε θέματα *ποιότητας* των εκπαιδευτικών

(OECD 2009, 3). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD 2009, 3), το πρόγραμμα TALIS «*προσφέρει την πρώτη διεθνή συγκριτική προσέγγιση σχετικά με τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης, παρέχοντας πρωτοποριακές πληροφορίες σχετικά με ορισμένους από τους παράγοντες που κρύβονται πίσω από τις διαφορές ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) του ΟΟΣΑ. Αποσκοπεί στο να βοηθήσει τα κράτη να αναθεωρήσουν και να αναπτύξουν πολιτικές προκειμένου να καταστήσουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα περισσότερο ελκυστικό και αποδοτικό*». Πρόκειται, με άλλα λόγια, για ένα «*μεγάλο πρόγραμμα διακυβέρνησης*», όπως χαρακτηριστικά θα επισημάνει η Robertson (2012, 8), σχεδιασμένο να λειτουργήσει ως «*εργαλείο πολιτικής διακυβέρνησης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών συστημάτων*».

Κεντρική στόχευση, επομένως, του ΟΟΣΑ μέσω της εφαρμογής του προγράμματος TALIS, όπως παρατηρούν οι Berkovich & Benoliel (2018, 4), είναι «*να εμβαθύνει στην κατανόηση των προσεγγίσεων και πολιτικών που μπορούν να αξιοποιηθούν για να βοηθήσουν τα κράτη να διαμορφώσουν ποιοτικούς εκπαιδευτικούς*». Συνακόλουθα, οι επανειλημμένες στα κείμενα του ΟΟΣΑ, και ιδιαίτερα στις εκθέσεις του TALIS, αναφορές στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στον χαρακτηρισμό του ως επαγγέλματος «*ιδιαίτερα υψηλών απαιτήσεων*» και «*υψηλής ποιότητας*» (Schleicher 2011, 10) ερμηνεύεται στο πλαίσιο του επιχειρούμενου *συμβολικού ελέγχου* και της κριτικής που ασκείται εκ μέρους του Διεθνούς Οργανισμού, όπως προκύπτει μέσα από τη συχνή χρήση λέξεων και φράσεων που δηλώνουν ανάγκη για διαρκή βελτίωση και «διόρθωση» των παρατηρούμενων προβλημάτων και ελλείψεων (OECD 2005, 1-2· OECD 2009, 9· OECD 2019). Η δομή των κειμένων αυτών καταδεικνύει την ανάπτυξη ενός «ρυθμιστικού» *λόγου*, ο οποίος προάγεται εξειδικευμένα, πλέον, μέσω του TALIS, έναντι του παραδοσιακά «αντιστασιακού» (με την έννοια ότι αντιστέκεται στην προωθούμενη αλλαγή) *λόγου* των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρουσιάζονται ως το «*εμπόδιο που πρέπει να μεταρρυθμιστεί*» (Berkovich & Benoliel 2018, 7) και η προβληματική κατάσταση που θα πρέπει άμεσα να θεραπευτεί.

Το μήνυμα του ΟΟΣΑ συνοψίζεται ρητά ως εξής: «*Για να οικοδομήσουμε τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών θα πρέπει τόσο εκείνοι που παράγουν εκπαιδευτική πολιτική όσο και το ίδιο το επάγγελμα να προσδιορίσουν με σαφή και περιεκτικό τρόπο τι περιμένουμε από τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν και να είναι ικανοί να πράξουν*» (Schleicher 2016, 5). Ο *λόγος* αφορά στην ανάγκη ενός σαφέστερου επαναπροσδιορισμού του πλαισίου

προσόντων και ικανοτήτων για τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα συνιστά ένα σαφές μήνυμα που απευθύνει ο ΟΟΣΑ σε διττή κατεύθυνση, τόσο προς τα εθνικά κράτη και τους δημιουργούς εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και προς τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Καθίσταται, έτσι, αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο η άσκηση του *ελέγχου* που επιχειρείται, βάσει των στοιχείων του Προγράμματος TALIS, προβάλλεται μέσα από τον *λόγο* του ΟΟΣΑ ως εργαλείο «διακυβέρνησης», το οποίο προσφέρεται εδώ προκειμένου να αξιοποιηθεί για την απαιτούμενη αναπλαισίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος.

Στην ανάγκη ενός τέτοιου επαναπροσδιορισμού των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού σήμερα εστιάζει, με έμφαση, η έκθεση του TALIS για το 2018, σύμφωνα με την οποία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αναλύεται σε πέντε βασικούς πυλώνες, ως εξής: α) στις γνώσεις και ικανότητες που απαιτούνται για τη διδασκαλία, β) στις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, γ) στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών, δ) στους βαθμούς υπευθυνότητας και αυτονομίας των εκπαιδευτικών και σχολικών ηγετών και ε) στο κύρος και την κοινωνική αξία του επαγγέλματος. Οι πέντε αυτοί πυλώνες, στους οποίους θεμελιώνεται η οικοδόμηση του νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού, υποδεικνύουν συγχρόνως τις αυξανόμενες *προσδοκίες-απαιτήσεις*, τις οποίες οι σύγχρονες *κοινωνίες και οικονομίες της γνώσης* εγείρουν έναντι του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (OECD 2019, 26). Ανάμεσα σε αυτά που προβάλλονται ιδιαίτερα ως απαιτούμενα, πλέον, από τους εκπαιδευτικούς τονίζεται η *ικανότητά* τους «(…)*να καθίστανται δια βίου εκπαιδευόμενοι και να ωριμάζουν αναπτυσσόμενοι μέσα στο επάγγελμά τους(…)προκειμένου να εξασφαλίσουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.*».

Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί σήμερα απαιτείται να έχουν αναπτύξει τα συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά ως προς το επαγγελματικό τους profil, ώστε να είναι ικανοί, όχι μόνο να καθίστανται οι ίδιοι δια βίου εκπαιδευόμενοι, μεθοδεύοντας την επαγγελματική τους βελτίωση μέσα από διαδικασίες αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου, αναπτυσσόμενοι, δηλαδή, επαγγελματικά με όρους *επιτελεστικότητας* και *κυβερνησιμότητας*, αλλά να εξασφαλίζουν την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών τους, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας δια βίου εκ-παιδευόμενης: ικανής, δηλαδή, να μαθαίνει μέσα από μια συνεχή διαδικασία εκ-μάθησης και καθοδήγησης της συμπεριφοράς (*conduct of conduct*) που βασίζεται στην πλήρη και καθολική αξιοποίηση των προαναφερόμενων «*τεχνολογιών του εαυτού*».

1.3. Το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο ως η συμπύκνωση του μανθάνοντος, του επιτελεστικού και του αυτοκυβερνώμενου υποκειμένου

Ο αναπτυσσόμενος ευρωπαϊκός και διεθνής θεσμικός *λόγος* γύρω από την ανάγκη αναθεώρησης των χαρακτηριστικών που συνθέτουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα συνδέεται, όπως παρατηρούμε, με την ανάγκη συγκρότησης ενός «*νέου είδους εκπαιδευτικού*» (Ball 2003, 223), ο οποίος θα διαθέτει την κυρίαρχη «*ικανότητα να αλλάζει*» (Ball 2009, 206-207). Επιχειρώντας, εδώ, μια γενική ταξινόμηση των επιμέρους χαρακτηριστικών, στα οποία συνίσταται η «κατασκευή» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, όπως αυτό προβάλλεται μέσα από τον ευρωπαϊκό και διεθνή θεσμικό *λόγο*, προβαίνουμε στις ακόλουθες επισημάνσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο πλαίσιο ενός προσανατολιζόμενου στις *ικανότητες* εκπαιδευτικού μοντέλου, η *ικανότητα*, ορίζεται ως η «*δυνατότητα του μανθάνοντος υποκειμένου να κινητοποιεί με τον κατάλληλο τρόπο μια σειρά από κατάλληλους πόρους εσωτερικούς(...) και εξωτερικούς(...) ως προς αυτόν/αυτήν, προκειμένου να επιτύχει την επίλυση μιας σειράς προβλημάτων*» (Tchibozo 2010, 194), αντιλαμβανόμαστε τον κομβικό ρόλο, τον οποίο καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός, ως *μανθάνον υποκείμενο* που συγκροτεί την υποκειμενικότητά του μέσα από τις ικανότητες, τις οποίες αναπτύσσει στο πλαίσιο πολύπλοκων προβληματικών καταστάσεων.

Χαρακτηριστικός και στην περίπτωση αυτή είναι ο *λόγος* του ΟΟΣΑ. Συγκεκριμένα, στο κείμενο που δημοσιεύτηκε υπό την επιμέλεια του Schleicher το 2016, με τίτλο: «*Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World, International Summit of the Teaching Profession*» ο εκπαιδευτικός καλείται να αναπτύξει νέους τρόπους εκμάθησης όχι μόνο γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν το γνωστικό του αντικείμενο ή τις παιδαγωγικές του γνώσεις, αλλά πολύ περισσότερο να αναπτύξει δεξιότητες που αφορούν σε μια ολιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, με έμφαση στην ικανότητα *επίλυσης προβλημάτων* (*problem-solving skills*). Το ενδιαφέρον στρέφεται, δηλαδή, στην ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου που συγκροτείται ως η «ενότητα του πολλαπλού»: του εκπαιδευτικού, ο οποίος διαθέτει πολλές γνώσεις, πολλές δεξιότητες, πολλές ικανότητες, οι οποίες θεμελιώνονται στην κυρίαρχη *προδιάθεση* για μάθηση, για διαρκή αναβάθμιση, επικαιροποίηση και πιστοποίηση γνώσεων, ικανοτήτων και προσόντων. Και όλα αυτά, δεδομένης της πολυπλοκότητας του προβλη-

ματικού πλαισίου (context) που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο και κατ΄ επέκταση το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Από την άλλη πλευρά, η σπουδαιότητα που αποκτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο, αναδεικνύοντάς τον, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, ως τον «*πολυτιμότερο διαθέσιμο πόρο*» (OECD 2001· 2005 όπ.αναφ. Ingvarson & Rowe 2007, 2), σχετίζεται, όπως έχει επισημανθεί, με τη βελτίωση της *ποιότητας* του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, η οποία με τη σειρά της προάγει την *ανταγωνιστικότητα*, η αύξηση της οποίας αποτελεί στρατηγικό στόχο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, παρ. 5). Η ανάγκη προώθησης των απαραίτητων αλλαγών για τη συγκρότηση του *επιτελεστικού εκπαιδευτικού υποκειμένου* προβάλλεται σαφέστατα μέσα από τον έντονα προτρεπτικό *λόγο* του ΟΟΣΑ, σύμφωνα με τον οποίο ««*τα σχολεία σήμερα, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, απαιτούνται να μαθαίνουν ταχύτερα, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να γίνουν «εργαζόμενοι της γνώσης» για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των αυξανόμενων πιέσεων ενός ραγδαίως μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος*.» (Kools & Stoll 2016, 10).

Το ευρύτατο σύνολο των ικανοτήτων (*ακαδημαϊκών*, *εργασιακών* και *εγκάρσιων*) που καλείται να αναπτύξει ο εκπαιδευτικός θεμελιώνεται, όπως διαπιστώνουμε, στη βάση μιας νέας λογικής, της «*λογικής της επιτελεστικότητας*», η οποία κινητοποιεί τον μηχανισμό *αλλαγής της νοοτροπίας* και εξωτερικεύεται με τη δέσμευση που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να «*δημιουργεί τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμεί*» (Singh 2015a, 375): να είναι δηλαδή *αποτελεσματικός* ως προς την *επιτέλεση* του εκπαιδευτικού του έργου.

Ανάληψη δέσμευσης, ωστόσο, σημαίνει επίγνωση της προσωπικής ευθύνης για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου, τον οποίο θέτει ο εκπαιδευτικός, μετασχηματιζόμενος σε *επιχειρηματία του εαυτού*, αξιοποιώντας τους μηχανισμούς *αυτορρύθμισης* και *αυτοελέγχου* μέσα από μια διαδικασία συνεχούς *αυτοβελτίωσης*. Η σύνδεση με τους *μηχανισμούς* και τις *τεχνολογίες πειθαρχίας* του Foucault είναι προφανής, καθώς εδώ βρίσκουν την πλήρη εφαρμογή τους στη διαδικασία «κατασκευής» του *αυτοκυβερνώμενου εκπαιδευτικού υποκειμένου*. Έτσι, ο δάσκαλος, ως φουκωϊκός *teacherpreneur*, είναι αυτός ο οποίος μετασχηματίζει τον εαυτό του, αξιοποιώντας τις «*τεχνολογίες του εαυτού*» και τους «μηχανισμούς» άσκησης συμβολικού ελέγχου, όπως είναι το Πρόγραμμα TALIS του ΟΟΣΑ, προκειμένου να καταστεί ο ίδιος αξιοποιήσιμος «*παράγοντας*», «*εργαλείο*» και «*τεχνολογία*» καθοδήγησης της συμπεριφοράς και συνακόλουθα με-

τασχηματισμού της ταυτότητας των άλλων, δηλαδή των μαθητών/τριών του, ως *αυτο-ρυθμιζόμενων* και *αυτο-κυβερνώμενων* υποκειμενικοτήτων σε μια πορεία διαρκούς (ανα)πλαισίωσης και (ανα)κατασκευής της γνώσης και της μάθησης.

Το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο, επομένως, όπως αυτό συγκροτείται και προβάλλεται μέσα από τον *λόγο* της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, συνίσταται στη συμπύκνωση του *μανθάνοντος*, του *επιτελεστικού* και του *αυτοκυβερνώμενου* υποκειμένου. Το πλέον ενδιαφέρον, ωστόσο, έγκειται στην αναζήτηση της βαθύτερης σημασίας του αναπτυσσόμενου *λόγου* γύρω από την επιτακτική ανάγκη αναθεώρησης και ανακατασκευής του επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού, βάσει των συγκεκριμένων προδιαγραφών. Τη σημασία αυτή, στην οποία συνίσταται και το διακύβευμα της «κατασκευής» του εκπαιδευτικού υποκειμένου, θα πρέπει να εξετάσουμε μέσα από τον ειδικότερο ρόλο που το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο καλείται να αναλάβει σήμερα.

2. Ο ρόλος του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου στην Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία

Η διαδικασία της *υποκειμενικοποίησης* (*subjectification*) του εκπαιδευτικού συνδέεται, όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω, με μια διαδικασία *δια βίου μάθησης* (Bourdieu 1977 όπ.αναφ. Warwick et al. 2017, 106), ως συνέπεια των ραγδαίων αλλαγών που πραγματοποιούνται εξαιτίας της *παγκοσμιοποίησης* και της ανάπτυξης των *καθοδηγούμενων από τη γνώση οικονομιών*. Οι παράγοντες αυτοί, όπως χαρακτηριστικά παρατηρούν οι Bonal & Rambla (2003, 171), είναι ορισμένοι από εκείνους που μπορούν να αλλάξουν τόσο το περιεχόμενο, όσο και τον τρόπο διδασκαλίας. Από τη στιγμή που διαφορετικές, πλέον, ικανότητες απαιτούνται από την παγκόσμια αγορά, αυτό επαγωγικά σημαίνει ότι «*οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας επιβάλλεται να εγκαταλειφθούν προκειμένου να επιτραπεί η ανάπτυξη ενός νέου επαγγελματικού profil του εκπαιδευτικού*» (Bonal & Rambla 2003, 171).

Το νέο αυτό εκπαιδευτικό υποκείμενο θα πρέπει να αναγνωρίζει τον εαυτό του (και συγχρόνως να αναγνωρίζεται από τους άλλους) μάλλον ως «*διαχειριστής*», παρά ως «*ειδικός*» της γνώσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός «*θα πρέπει να είναι ικανός (…)να επικαιροποιεί διαρκώς*

τις γνώσεις του προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ραγδαίες αλλαγές της κοινωνίας, καθώς είναι υπεύθυνος όχι μόνο για την ενίσχυση των ικανοτήτων των εργαζομένων του μέλλοντος, αλλά για την κοινωνικοποίηση των εργαζομένων αυτών ως «καλών πολιτών». Κι αυτό γιατί ο προσδοκώμενος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός για τη μεταβίβαση αξιών και στάσεων» (Bonal & Rambla ό.π.).

Η έμφαση στην ανάγκη μετασχηματισμού του εκπαιδευτικού σε *δια βίου μανθάνον, επιτελεστικό και αυτοκυβερνώμενο εκπαιδευτικό υποκείμενο* είναι και εδώ πρόδηλη. Ωστόσο το κομβικό σημείο για την κατανόηση του βαθύτερου περιεχομένου που αποκτά ο σύγχρονος *λόγος* για το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού αποτελεί η αναφορά στην ευθύνη που αυτός καλείται να αναλάβει στη διαδικασία της «*κοινωνικοποίησης*» (*socialisation*) και στη συνακόλουθη σύνδεσή της με την κυρίαρχη έννοια της *ποιότητας,* στο ρηματικό πεδίο της οποίας συναρθρώνονται οι ιδεότυποι του «*ποιοτικού/ ιδανικού εκπαιδευτικού*» και του «*ποιοτικού πολίτη*»/ «*ιδανικού εργαζόμενου*».

Η «*κοινωνικοποίηση*» αυτή πραγματοποιείται, όπως συμπληρώνουν οι Bonal & Rambla (2003, 171), μέσω μιας διαδικασίας «*μεταβίβασης αξιών και στάσεων*», τις οποίες πρωτίστως έχει εσωτερικεύσει, ως *προδιαθέσεις*, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Υπενθυμίζουμε, στο σημείο αυτό, τον κυρίαρχο, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και Ικανοτήτων των Εκπαιδευτικών, ρόλο των *προδιαθέσεων*, οι οποίες αναλύονται σε «*πεποιθήσεις, στάσεις, αξίες και δεσμεύσεις*». Πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός νέου *habitus,* το οποίο σύμφωνα με τον Bourdieu (1977 όπ.αναφ. Warwick et al. 2017, 106) «*καθίσταται κατανοητό ως ένα σύστημα προδιαθέσεων που μεταβιβάζονται αδιαλείπτως μέσα από διαδικασίες μάθησης που βασίζονται στη δράση*». Η διαδικασία αυτή συμπίπτει, από την άλλη πλευρά, με την καθαυτό διαδικασία της *υποκειμενικοποίησης* του Foucault, της διαμόρφωσης, δηλαδή, ενός νέου προσώπου ή αλλιώς μιας νέας «*ηθικής της προσωπικότητας*» (McWilliam 2002, 292 όπ.αναφ. Ball 2009, 202), η οποία γίνεται εδώ αντιληπτή μέσα από την περιγραφόμενη «*κοινωνικοποίηση*», όπως αυτή ενεργοποιείται με τη διαμεσολάβηση μιας «νέας» παιδαγωγικής (OECD 1996, 110) στο πλαίσιο της *δια βίου μάθησης*.

Παρατηρούμε, επομένως, τον τρόπο με τον οποίο η διαδικασία της «*κοινωνικοποίησης*», την οποία αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας το νέο (ποιοτικό) εκπαιδευτικό υποκείμενο, συναρθρώνεται ως έννοια με «*το φαινόμενο της εκπαιδευτικοποίησης*», στο πλαίσιο του οποίου «*ο εαυτός είναι υποχρεωμένος να αποδεικνύει διαρκώς την αγοραστική του αξία με*

όρους «απασχολησιμότητας», «προσαρμοστικότητας», «ευελιξίας» και «καταρτισιμότητας» (Depaepe 2012, 172 όπ.αναφ. Singh 2015a 370). Πρόκειται, δηλαδή, για μια πορεία μετασχηματισμού της ίδιας της κοινωνίας σε «*κοινωνία που μαθαίνει*» (*learning society*) μέσα από διαδικασίες *αυτορρύθμισης* (*self-regulation*: Olssen 2006, 224) και *αυτοδιαχείρισης της μάθησης* (*self-managed learning*: Olssen 2006, 223). Με άλλα λόγια, μέσα από διαδικασίες που βασίζονται στην αυτονομία και ευελιξία του ατόμου να διαχειρίζεται τα προσφερόμενα εργαλεία που θα του επιτρέψουν την «*εσωτερικοποίηση του εκπαιδευτικού ιδεώδους*» (Tuschling & Engemann όπ. αναφ. Olssen 2006, 224) μετασχηματίζοντάς το σε *μανθάνον υποκείμενο* και *επιχειρηματία* της προσωπικής του ανάπτυξης (Olssen 2006, 224) καθόλη τη διάρκεια του βίου.

Ο εκπαιδευτικός, επομένως, είναι σήμερα περισσότερο αναγκαίο από ποτέ να «μετασχηματισθεί» ο ίδιος, αποκτώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά, όπως επανειλημμένα τονίζεται στα κείμενα της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ, προκειμένου αυτός να κινητοποιήσει τη διαδικασία «μετασχηματισμού» της κοινωνίας. Ο κοινωνικός αυτός «μετασχηματισμός» γίνεται αντιληπτός μέσα από την ευθύνη που αναλαμβάνει το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο να «*κοινωνικοποιήσει-εκπαιδευτικοποιήσει*» τους μαθητές του, μετασχηματίζοντάς τους σε «*ποιοτικούς πολίτες*» και «*ιδανικούς εργαζόμενους*», ικανούς, δηλαδή, να καθίστανται οι ίδιοι υπεύθυνοι για την επικαιροποίηση των επαγγελματικών τους προσόντων προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση τους στην κοινωνία (Olssen 2006, 233). Αναφερόμαστε, με άλλα λόγια, σε μια πορεία «κατασκευής» ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων που πραγματοποιείται στο πλαίσιο της «*ολοκληρωτικής παιδαγωγικοποίησης του βίου*», στην οποία αναφέρθηκε ο Bernstein σε ένα από τα άρθρα της ύστερης εργογραφίας του, κάνοντας λόγο για ένα νέο μοντέλο κοινωνίας, τη λεγόμενη *Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία* (*Totally Pedagogised Society*: Bernstein 2001), «*η ρητορική της οποίας αντανακλά τις πολιτικές της λεγόμενης Κοινωνίας της Γνώσης όπως εκφράζεται με τους όρους της δια βίου μάθησης*» (Muller et al. 2004, 18).

Σημειώνεται ότι η «*ανάγκη επέκτασης των δυνατοτήτων μάθησης καθόλη τη διάρκεια της ζωής*», διακηρύσσεται σε κείμενο της UNESCO που δημοσιεύεται το 2002 υπό τον τίτλο «*Open and Distance Learning: Trends, Policy and Strategy Considerations*». Στο κείμενο δηλώνεται ρητά ότι «*οι ραγδαίες εξελίξεις όσον αφορά στο εργατικό δυναμικό, η ανεργία και η αβεβαιότητα απαιτούν τώρα μια ταχέως μεταβαλλόμενη, «ακριβώς στην κατάλληλη στιγμή» ('just in time'), συνεχή και δια βίου εκπαίδευση*» (UNESCO 2002b, 18). Η

ρευστότητα, η αβεβαιότητα και η διαρκής μεταβλητότητα του σύγχρονου διεθνούς περιβάλλοντος συναρθρώνονται εδώ με την ανάγκη του ατόμου να έχει συνεχώς πρόσβαση στη γνώση, η οποία επίσης χαρακτηρίζεται από την ταχύτατη μεταβλητότητά της. Συνακόλουθα, η πρόσβαση στη γνώση θα πρέπει να είναι ανοιχτή και ευέλικτη, προσαρμοζόμενη στις ανάγκες του μανθάνοντος υποκειμένου. Η *ανοιχτότητα* και η *ευελιξία* πρόσβασης συνδέεται κατ' επέκταση με τη διαμόρφωση ενός συστήματος εκπαίδευσης περισσότερο επικεντρωμένου στο άτομο και στις προσωπικές του επιλογές (UNESCO ό.π.), συνεπώς περισσότερο *αυτόνομου* να αναπτύξει τις ικανότητές του.

Αναφερόμενος ο Bernstein στις παραπάνω επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης και της ραγδαίας ανάπτυξης των οικονομιών και κοινωνιών της γνώσης, εστιάζει στην ανάδυση μιας νέας ικανότητας, η οποία θα είναι «*ζωτικής σημασίας*» για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του 21ου αιώνα. Πρόκειται για τη λεγόμενη «*καταρτισιμότητα*» (*trainability*), «*την ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διδαχθεί*» (Bernstein 2001, 366), την ικανότητα «*να επωφελείται το ίδιο μέσα από διαδικασίες συνεχούς παιδαγωγικής ανα-διαμόρφωσης και έτσι να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της «εργασίας» και της «ζωής»* (Bernstein 1996, 72 όπ.αναφ. Bonal & Rambla 2003, 175).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορούμε να αντιληφθούμε τη σημασία που αποκτά ο μετασχηματισμός της κοινωνίας σε αυτό που ο Bernstein ονομάζει «*Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία*». Πρόκειται για μια «*καθολική*» διαδικασία, όπως παρατηρούν οι Bonal & Rambla (2003, 175), ακριβώς γιατί αφορά κάθε τομέα του ανθρώπινου βίου και δεν περιορίζεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή ικανότητες, αφού «*οι γνώσεις μας ποτέ δεν θα είναι αρκετές ενώ ποτέ δεν κατορθώνουμε να αναπτύσσουμε πλήρως όλες τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες*» (Bernstein 2003 όπ. αναφ. Ball 2009, 206). Αντιθέτως, «*καταρτισιμότητα» σημαίνει συνεχής προδιάθεση του υποκειμένου να εκ-παιδεύεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις ολόκληρης της ζωής του*». Προδιάθεση στη μάθηση και διαρκής ετοιμότητα του μανθάνοντος υποκειμένου συμπυκνώνονται εδώ υπό την έννοια της *καταρτισιμότητας*, η οποία γίνεται σαφέστερα αντιληπτή στο ρηματικό πεδίο της *δια βίου μάθησης*, ως η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει εγκαίρως (*'just in time':* UNESCO 2002b, 18) ποια γνώση είναι χρήσιμη προκειμένου να αποφύγει να περιέλθει στη λεγόμενη «*ζώνη της επισφάλειας*» (*'zone of precarity'*: Dorre, 2006 όπ. αναφ. Ball 2009, 209).

Η *καταρτισιμότητα* «*γίνεται έτσι το κλειδί*», σύμφωνα με τον Bernstein (2001, 366), για την κατανόηση του περιεχομένου της πραγματοποιούμε-

νης «*στο πλαίσιο μιας Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας»,* κοινωνικοποίησης, «*η οποία διαβρώνει κάθε έννοια δέσμευσης, προσήλωσης και χρονικής συνεκτικότητας και για τον λόγο αυτό είναι κοινωνικά κενή*». Σε αυτήν ακριβώς την ικανότητα που αποκτά το άτομο να «*αδειάζει τον εαυτό του*», προκειμένου να είναι διαθέσιμος και ικανός για συνεχή επανεκπαίδευση (Gewirtz 2008 όπ.αναφ. Singh 2015a, 378), συνίσταται ο διαμεσολαβητικός ρόλος της *καταρτιστιμότητας* ως του κατεξοχήν παράγοντα «κατασκευής» ατομικών και συλλογικών υποκειμενικοτήτων.

Προσωπική ευθύνη (*self-responsibility*) και ευελιξία (*flexibility*) ανάγονται εδώ σε κομβικές έννοιες, στις οποίες θεμελιώνεται το κυρίαρχο αυτό «*παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει στην απόδοση (performance), επειδή η αποκτούμενη γνώση πρέπει να συνδέεται στενά με συγκεκριμένα αποτελέσματα ή προϊόντα*» (Bernstein 1996, 58 όπ. αναφ. Bonal & Rambla 2003, 174). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η *επιτελεστικότητα (performativity)* και η *κυβερνησιμότητα (governmetality),* ως μηχανισμοί υποκειμενικοποίησης, βρίσκουν την πλήρη έκφρασή τους στην *Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία* ενώ την ίδια στιγμή, η παιδαγωγική αυτή διαδικασία αποκτά «*καθολικό χαρακτήρα επειδή η γνώση είναι ρευστή, αλλάζει πολύ γρήγορα και παύει να παράγει την αίσθηση της ασφάλειας σε αυτόν που την αποκτά, ο οποίος ποτέ δεν γνωρίζει αρκετά και ποτέ δεν θα είναι ικανός να αναπτύξει αρκετές ικανότητες να μαθαίνει.*» (Bonal & Rambla 2003, 175).

Πρόκειται, με άλλα λόγια, για μια «*ανοιχτή, χωρίς τέλος, διαδικασία μάθησης*» (Singh 2015b, 493), στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται ο *λόγος* για διαρκή επικαιροποίηση γνώσεων, αναβάθμιση και πιστοποίηση προσόντων. Αυτό σημαίνει ότι οι προωθούμενες διαμέσου του ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου* στρατηγικές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που προάγει τη *δια βίου μάθηση,* μέσω της αξιοποίησης των μηχανισμών άσκησης *συμβολικού ελέγχου*, θεμελιώνονται στη βασική διαπίστωση ότι «*για να «επιβιώσει» κανείς στην Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία είναι απαραίτητο να αποδεικνύει συνεχώς την προδιάθεσή του να διδάσκεται και να καταρτίζεται*» (Bonal & Rambla 2003, 177).

Δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο επαγγελματίας εκείνος, ο οποίος αναμένεται να αναλάβει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση της εκπαιδευτικής αυτής αλλαγής μπορούμε να αντιληφθούμε τη σημασία που αποκτά ο διευρυνόμενος, σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, θεσμικός *λόγος* για την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, το οποίο θα πρέπει να «κατασκευαστεί» ως *δια βίου μανθάνον*, *επιτελεστικό* και *αυτοκυβερνώμενο* όχι μόνο προκειμένου να «επιβιώσει» το ίδιο στην

Καθολικά Παιδαγωγούμενη Κοινωνία, αλλά κυρίως προκειμένου να φέρει εις πέρας με επιτυχία την αποστολή του: να γίνει φορέας της διαδικασίας μετασχηματισμού των υποκειμενικοτήτων των άλλων, μέσω της αξιοποίησης των προσφερόμενων μηχανισμών εξωτερικού και εσωτερικού ελέγχου, των λεγόμενων *ορατών* και *αόρατων παιδαγωγικών* (Bernstein 2009IV: 71 όπ.αναφ. Moore 2013, 177· Harker & May 1993, 171). Με άλλα λόγια, να αξιοποιήσει τις πρακτικές που εκκινούν από την «*κατοχή του εαυτού από τον εαυτό του*» (Gallo 2017, 700) και κατευθύνονται προς τον «*αποικισμό*» των άλλων (Veiga-Neto & Lopes 2017, 735), με στόχο τη δια-μόρφωση του απαιτούμενου, στο πλαίσιο της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*, «*ποιοτικού πολίτη*» που συνεχώς μαθαίνει και «*ενθαρρύνεται να το κάνει αυτό σε όλη τη διάρκεια της ζωής του*» (Nicoll & Fejes 2008, 15).

Συμπεράσματα

Η κατανόηση της ιδιαίτερης σημασίας που αποκτά ο διευρυνόμενος, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, *λόγος* για την ανάγκη «κατασκευής» ενός νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου εξετάσθηκε, εδώ, μέσα από την αναπλαισίωσή του στο συγκείμενο της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας* του Bernstein. Κεντρικό σημείο αναφοράς του αναπτυσσόμενου *λόγου* γύρω από το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού αποτελεί, όπως είδαμε, η κυρίαρχη έννοια της *ποιότητας*, με την οποία συνυφαίνεται η επιτακτική ανάγκη συγκρότησης ενός *ποιοτικού εκπαιδευτικού υποκειμένου*. Ο *λόγος* για την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος συνδέεται, από την άλλη πλευρά, με την πολυτιμότητα της αξίας του εκπαιδευτικού, η οποία εκτιμάται σύμφωνα με τα «*ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα*» (European Commission 2013, 8), τα οποία αυτός αναμένεται να επιφέρει: αποτελέσματα που θα έχουν άμεσο αντίκτυπο στην αύξηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των κρατών-μελών της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 2000, 2).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις εδράζονται στην υποκείμενη θεωρία του «*ανθρώπινου κεφαλαίου*» (*human capital*) και συνδέονται με την κυρίαρχη έννοια της «*επιχειρηματικοποίησης του εαυτού*» (*entrepreneurialization of the self*), όπως αυτή αναπτύσσεται στο πλαίσιο του ηγεμονεύοντος *νεοφιλελεύθερου πολιτικού λόγου* και προάγεται μέσω της *διακυβερνησιακής λογικής* και της άσκησης του *βιοπολιτικού ελέγχου*, ως διαδικασίας καθοδήγησης της συμπεριφοράς (*conduct of conduct*). Χαρακτηριστική ως προς

αυτό είναι η παρατήρηση του Cooper (2015, 16), σύμφωνα με τον οποίο «*όλοι οι τομείς πλαισιώνονται από οικονομικούς όρους και μετρήσεις (ακόμα και εκείνοι οι τομείς, οι οποίοι δεν μπορούν άμεσα να αποτιμηθούν οικονομικά)*» (Cooper 2015, 16). Αυτό επαγωγικά σημαίνει, όπως συμπληρώνει ο μελετητής, ότι «*κάθε συμπεριφορά αποτελεί οικονομική συμπεριφορά*». Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αντιλαμβανόμαστε την αποτίμηση της αξίας του ανθρώπου με οικονομικούς όρους, εφόσον «*σύμφωνα με την τελεολογία του νεοφιλευθερισμού, οι άνθρωποι είναι πολύτιμοι εφόσον κερδίζουν από τη μέγιστη απόδοσή τους- αν δεν είναι παραγωγικοί (με την απολύτως ακριβή σημασία του όρου), δεν έχουν αξία.*» (Cooper 2015, 21).

Εδώ ακριβώς έγκειται και το διακύβευμα της «κατασκευής» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου, καθώς η κατανόηση της προβαλλόμενης, στα κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, επιτακτικής ανάγκης για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος προκύπτει σε συνάρτηση με την αποτίμηση της «οικονομικής αξίας» του εκπαιδευτικού. Η μεγιστοποίηση αυτής της αξίας εξαρτάται από τον βαθμό της επιτελεστικότητας-παραγωγικότητας του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου και κατ' επέκταση από την προσωπική του ικανότητα να προσαρμόζεται στις ραγδαίες αλλαγές και προκλήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος, λειτουργώντας ως «*επιχειρηματίας του εαυτού*».

Το διακύβευμα, επομένως, έγκειται στον ρόλο-κλειδί που το νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο καλείται να επιτελέσει ως φουκωϊκός *teacherpreneur* και κινητήριος παράγοντας του μετασχηματισμού της κοινωνίας σε «*επιχειρηματική κοινωνία*» (*enterprise society*: Olssen 2006, 223), η οποία διακρίνεται για την ικανότητά της να επωφελείται από την κεφαλαιοποίηση της γνώσης που παράγεται από τα άτομα, στη μάθηση των οποίων έχει, πρωτίστως, η ίδια επενδύσει. Ο ορισμός της «*καταρτισιμότητας*» (*trainability*) του Bernstein: της ζωτικής σημασίας «*ικανότητας του ατόμου να μπορεί να διδαχθεί*» (Bernstein 2001, 366), και «*να επωφελείται το ίδιο μέσα από διαδικασίες συνεχούς παιδαγωγικής ανα-διαμόρφωσης και έτσι να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις της «εργασίας» και της «ζωής»*» (Bernstein 1996, 72 όπ.αναφ. Bonal & Rambla 2003, 175) βρίσκεται, όπως διαπιστώνουμε στον πυρήνα του αναπτυσσόμενου, γύρω από την ανάγκη για άμεση αναθεώρηση του εκπαιδευτικού επαγγελματικού profil, ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου*: χρειαζόμαστε ένα νέο εκπαιδευτικό υποκείμενο που θα έχει την ικανότητα να θέσει σε εφαρμογή το νέο παιδαγωγικό μοντέλο, το οποίο είναι πλέον απαιτούμενο για την ανταπόκριση «*στις νέες απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής*».

Δεδομένου ότι κύριο χαρακτηριστικό της *Καθολικά Παιδαγωγούμενης Κοινωνίας*, στην οποία συνίσταται το νέο αυτό παιδαγωγικό μοντέλο, αποτελεί το γεγονός ότι αυτή «*είναι καθοδηγούμενη και χρηματοδοτούμενη από το κράτος*» (*state-driven and state-funded*: Bonal & Rambla 2003, 178), αντιλαμβανόμαστε σαφέστερα τη σημασία που αποκτά ο *λόγος* για το νέο επαγγελματικό profil του εκπαιδευτικού, όπως αυτός συγκροτείται και αναπαράγεται μέσα από τα θεσμικά κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών που εξετάσαμε. Η αναπλαισίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή μέσα από αυτήν ακριβώς τη διαδικασία της *αποκυβερνοποίησης του κράτους* (*degovernmentalisation of the State*), ως συνέπεια της αλλαγής στις σχέσεις *εξουσίας* και *γνώσης*, που με τη σειρά της συνεπάγεται τη μετατόπιση της ευθύνης από το κράτος στο άτομο. Κατά τη διαδικασία αυτή «*το απομειούμενο κράτος της παγκόσμιας οικονομίας έχει ανάγκη από ένα ισχυροποιημένο κράτος στον τομέα της παιδαγωγικής*» (Bonal & Rambla 2003, 178), μιας παιδαγωγικής που προάγει την ανάπτυξη της *επιχειρηματικής κουλτούρας* (*enterprise culture*) και της *επιχειρηματικής εκπαίδευσης* (*enterprise education*) (Peters 2001, 69) με στόχο την ανάδειξη του «*ιδανικού εργαζόμενου*» (*ideal worker*: Proudhon όπ. αναφ. Olssen 2006, 221) που καθίσταται περισσότερο αυτόνομος και συνακόλουθα «*υπεύθυνος για την επικαιροποίηση των επαγγελματικών του προσόντων προκειμένου να διατηρήσει τη θέση του στην κοινωνία*» (Olssen 2006, 223).

Σε ένα τέτοιο πολυσύνθετο και προκλητικό, ως προς τις απαιτήσεις του, διεθνές περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί είναι οι επαγγελματίες εκείνοι, από τους οποίους αναμένουμε, όπως διατυπώνεται επανειλημμένα στα κείμενα της Ε.Ε. και των Διεθνών Οργανισμών, «*να αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη για την εφαρμογή των απαραίτητων καινοτομιών προκειμένου να ανταποκριθούν στις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές (άλλωστε είναι ειδικοί στο να διδάσκουν και να μαθαίνουν). Οφείλουν να επιδείξουν την ικανότητά τους να ερμηνεύουν τις μελλοντικές απαιτήσεις της εργασίας και της ζωής και να επικαιροποιούν διαρκώς τις γνώσεις και τις διδακτικές τους μεθόδους*» (Bonal & Rambla 2003, 183). Με άλλα λόγια, ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών έγκειται στην ευθύνη που αυτοί καλούνται να αναλάβουν ως κύριοι συντελεστές της μετασχηματιστικής αυτής διαδικασίας, στην οποία αναφέρεται ο Bernstein (1996) κάνοντας χρήση του όρου «*παιδαγωγικοποίηση της γνώσης*» (*pedagogizing knowledge*), την ανάπτυξη δηλαδή «*της ικανότητας των μαθητών/τριών προκειμένου αυτοί να έχουν πρόσβαση σε διαφορετικές μορφές γνώσης*» (Bonal & Rambla 2003, 183).

Σε αυτήν τη δυναμική σχέση *αυτονομίας-ευθύνης* θεμελιώνεται η οικοδόμηση του ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου* γύρω από το νέο επαγγελματικό profil των εκπαιδευτικών. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί «*είναι ειδικοί στο να διδάσκουν και να μαθαίνουν*» (Bonal & Rambla 2003, 183) και συνακόλουθα απολύτως υπεύθυνοι στην προώθηση συστημικών αλλαγών ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, ο ρόλος τους αναμένεται (και ως εκ τούτου επιβάλλεται) να είναι καθοριστικός στη διαδικασία της «*ολοκληρωτικής παιδαγωγικοποίησης του βίου*». Ο κυρίαρχος ρόλος της «*καταρτισιμότητας*», ως κατεξοχήν ικανότητας του εκπαιδευτικού να μαθαίνει δια βίου, να είναι επιτελεστικός και συγχρόνως αυτοκυβερνώμενος, προβάλλεται εδώ σαφέστατα. Από την άλλη πλευρά, η έμφαση του ευρωπαϊκού και διεθνούς θεσμικού *λόγου* στην ανάγκη «κατασκευής» του νέου εκπαιδευτικού υποκειμένου γίνεται πλήρως κατανοητή μέσα από αυτήν ακριβώς την ανάγκη επένδυσης στη *ζωτικής σημασίας* ικανότητα και προδιάθεση του εκπαιδευτικού να καθίσταται «*καθολικά εκ-παιδευόμενος*» (Bernstein 1996, 73 όπ.αναφ. Ball 2009, 209), αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα τη δέσμευση να μετασχηματίζει το παρόν σε ένα διαρκώς παιδαγωγούμενο μέλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ball, S.J. (2003). "The teacher's soul and the terrors of performativity". *Journal of Education Policy 18*(2), 215-228.

Ball, S.J. (2009). "Lifelong learning, subjectivity and the totally pedagogised society". In Peters et al (eds). *Governmentality Studies in Education*. Sence Publischers, 201-216.

Ball, S.J. (2019). "A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning". *Power and Education 0*(0), 1-13.

Ball, S.J. & Olmedo, A. (2013). "Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities". *Critical Studies in Education 54*(1), 85-96.

Berkovich, I. & Benoliel, P. (2018). "Marketing teacher quality: critical discourse analysis of OECD documents on effective teaching and TALIS". *Critical Studies in Education*, 1-16.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London: Taylor & Francis.

Bernstein, B. (2001). "From Pedagogies to Knowledge". In A. Morais, I. Neves, B. Davies & D. Daniels (eds). *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*. New York: Peter Lang, 363-368.

Bonal, X. (2003). "The Neoliberal Education Agenda and the Legitimation Crisis:

old and new state strategies". *British Journal of Sociology of Education 24*(2), 159-175.

Bonal, X. & Rambla X. (2003). "Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy". *Globalisation, Societies and Education 1*(2), 169-184.

Brenner, N., Peck, J., & Theodore, N. I. K. (2010). "Variegated neoliberalization: geographies, modalities, pathways". *Global Networks 10*(2), 182–222.

Burton-Jones, A. (1999). *Knowledge Capitalism: business, work and learning in the new economy*. Oxford: Oxford University Press.

Caena, F. (2011). *Literature review Teachers' core competences: requirements and development*. Education and Training 2020. Thematic Working Group 'Professional Development of Teachers'. Brussels: European Commission.

Cooper, C. (2015). "Entrepreneurs of the self: The development of management control since 1976", *Accounting, Organizations and Society 47*, 14-24.

European Commission (2003). *Implementation of "Education & Training 2010" Work Programme, Working Group "Basic Skills, Entrepreneurship and Foreign Languages"*. Progress Report November 2003. Brussels.

European Commission (2004). *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme, Working Group B "Key Competences"*. Progress Report November 2004, Brussels.

European Commission (2005a). *Proposal for Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*. COM (2005) 548 final. Brussels, 10.11.2005.

European Commission (2005b). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: D-G EAC.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007). *Βελτίωση της ποιότητας της κατάρτισης των εκπαιδευτικών*, COM(2007) 392 τελικό, Βρυξέλλες, 3.8.2007.

European Commission (2009). *Key competences for a changing world*. COM (2009) 640 final. Brussels, 25.11.2009.

European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Education and Training. July 2013.

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2000). *Συμπεράσματα της Προεδρίας, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας 23 και 24 Μαρτίου 2000*. 1-15.

Gallo, S. (2017). "The care of the self and biopolitics: Resistance and practices of freedom". *Educational Philosophy and Theory 49*(7), 691-701.

Gobby, B. (2013). "Principal self-government and subjectification: the exercise of principal autonomy in the Western Australian Independent Public Schools programme". *Critical Studies in Education 54*(3), 273-285.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Buckingham: Open University Press.

Harker, R. & May St. A. (1993). "Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu". *British Journal of Sociology of Education 14*(2), 169-178.

Hill, D. (2005). "Globalisation and its educational discontents: Neoliberalisation and its impacts on education workers' rights, pay, and conditions", *International Studies in the Sociology of Education 15* (3), 257-288.

Ingvarson, L., & Rowe, K. (2007). "Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues". *Paper presented at the Economics of Teacher Quality conference ANU, 5 February 2007*, 1-27.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Paper, No 137, Paris: OECD Publishing.

Lemke, T. (2001). "The birth of bio-politics: Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality". *Economy and Society 30*(2), 190–207.

Lyotard, J.F. (1984). *The Post-modern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester University Press.

McKay, J. & Garratt, D. (2013). "Participation as governmentality? The effect of disciplinary technologies at the interface of service users and providers, families and the state". *Journal of Education Policy 28*(6), 733-749.

Moore, R. (2013). *Basil Bernstein. The Thinker and the Field.* London and N. York: Taylor & Francis.

Muller, J., Davies, B. & Morais, A. (2004). *Reading Bernstein. Researching Bernstein*. London and N. York: Taylor & Francis Group.

Nicoll, K. & Fejes, A. (2008). *Foucault end Lifelong Learning. Governing the Subject*. London, N. York: Taylor & Francis Group.

OECD (1996). *Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996*. Paris.

OECD (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris.

OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Executive Summary.* Paris.

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris*.

Olssen, M. (2006). "Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism". *International Journal of Lifelong Education 25*(3), 213–230.

Perryman, J. (2006). "Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures". *Journal of Education Policy 21*(2), 147-161.

Patrick, F. (2013). "Neoliberalism, the Knowledge Economy, and the Learner:

Challenging the Inevitability of the Commodified Self as an Outcome of Education". *ISRN Education*, 1–8.

Peters, M. (2001). "Education, enterprise culture and the enrepreneurial self: A Foucauldian perspective". *Journal of Educational Enquiry 2*(2), 58-71.

Robertson, R. (2012). "Teacher's work, denationalisation, and transformations in the field of symbolic control: A comparative account. Centre for Globalisation". *Education and Societies*, 1-19, University of Bristol, Bristol BS8, UK.

Robertson, R. & Sorensen T. (2017). "Global transformations of the state, governance and teachers labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work". *European Education Research Journal*, 1-19.

Schleicher, A. (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.

Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from around the World. International Summit of the Teaching Profession.* Paris: OECD Publishing.

Singh, P. (2015a). "Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment". *Journal of Education Policy 30*(3), 363-384.

Singh, P. (2015b). "The Knowledge paradox: Bernstein, Bourdieu, and beyond". *British Journal of Sociology and Education 36*(3), 487-494.

Spring, J. (1998). *Education and the Rise of the Global Economy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. London: Sage Publications.

Συμβούλιο της Ε.Ε. (2006). *Σύσταση (2006/962/ΕΚ) σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης*, ΕΕ L394/10, Βρυξέλλες, 30.12.2006.

Tchibozo, G. (2010). "Emergence and outlook of competence-based education in European education systems: an overview". *Education, Knowledge and Economy 4*(3), 193-205.

Thorsen, D.E. (2010). "The Neoliberal Challenge. What is Neoliberalism?". *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, *2*(2), 188-214.

UNESCO (2002a). *EFA Global Monitoring Report: Education for all- Is the world on track?* Paris.

UNESCO (2002b). *Open and Distance Learning. Trends, Policy and Strategy Considerations*. France.

Veiga-Neto, A. & Lopes, M.C. (2017). "Education and pedagogy: A Foucauldian perspective". *Educational Philosophy and Theory 49*(7), 734-741.

Warwick, R., McCray, J. & Board, D. (2017). "Bourdieu's habitus and field: implications on the practice and theory of critical action learning". *Action Learning: Research and Practice 14*(2), 104-119.

Abstract

The teacher's new professional profile in the EU's and International Organizations' discourse and the Totally Pedagogised Society

The need to promote systemic changes in education at European and international level, is linked, from the beginning of the 21st century, to a clear shift towards a competence-based education model, which focuses on the need for continuous and lifelong learning. This is the emergence of a new pedagogical model, the so called "Totally Pedagogised Society", which is based on "trainability", that is the development of an individual's learning ability throughout his/her life, by using the symbolic control devices, the so called "technologies of the self". In such a context the teaching profession is placed at the center of interest, as demonstrated by the growing scientific and institutional discourse about the "making" of the new educational subject. Methodologically the research is based on the critical literature review and attempts to highlight the particular importance of the EU's and IOs discourse about the teacher's new professional profile, as this is reframed in the context of Bernstein's Totally Pedagogised Society.

Keywords: *making of the educational subject, trainability, lifelong learning, performativity, governmentality, Totally Pedagogised Society*