* 1. **Η διασταύρωση της ιστορίας ζωής των εκπαιδευτικών με την ιστορία της κοινωνίας**

Τη διεύρυνση της μελέτης των ιστοριών ζωής εισηγήθηκε ο Goodson, σύμφωνα με τον οποίο η βιογραφική έρευνα εντάσσεται στο παράδειγμα των ερευνών της εκπαίδευσης που εκκινούν από τον *ενδιάμεσο χώρο*, «*την αρένα μεταξύ της δομικής οργάνωσης και της παραγωγής πολιτικής στη βάση των πολιτικών συγκειμένων και της μικρολεπτομέρειας της καθημερινής ζωής στην τάξη και τη διδασκαλία*» (Goodson, 2019: 158). Ανάμεσα δηλαδή στο επίσημο κανονιστικό ακαδημαϊκό και θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική διαδικασία όπως αυτή βιώνεται στην καθημερινή ζωή μέσα στις σχολικές τάξεις. Βασική επιδίωξη είναι η επανένωση του κόσμου της θεωρίας με τον κόσμο της δράσης. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται ένα δυναμικό δρων υποκείμενο, που, παρά τις επιδιώξεις και τις στρατηγικές που οργανώνονται στο μακροεπίπεδο των συγκειμένων της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και σε συνομιλία με αυτές, διαμορφώνει τη δική του/της ιστορία. Η δράση του σε καμιά περίπτωση δεν είναι ανεξάρτητη από τις συγκειμενικές περιστάσεις και τον χρόνο (Bullough, 2008).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο Goodson υποστηρίζει ότι οι ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών δεν μπορεί και δεν πρέπει να ερευνώνται εστιασμένες μόνο στο προσωπικό και πρακτικό, γιατί με αυτό τον τρόπο ενώ αναγνωρίζεται η σημασία της φωνής των εκπαιδευτικών ταυτόχρονα υποβαθμίζεται. Γιατί έτσι «*ενθαρρύνεται η παραγωγή δεδομένων και ιστοριών που δεν αναφέρονται σε άλλους τρόπους, άλλους ανθρώπους, άλλους καιρούς και άλλες μορφές του να είναι κανείς εκπαιδευτικός*» (Goodson, 2019: 166). Γίνεται «*η φωνή της τεχνικής ικανότητας, η φωνή του απομονωμένου επαγγελματία της τάξης*» (Goodson, 2019: 167). Η αναγνώριση της κοινωνικής κατασκευής της διδασκαλίας, όπου το ατομικό και το κοινωνικό δεν μπορούν να διακριθούν (Goodson & Sikes, 2001: 10), επιβάλλει τη διεύρυνση του πεδίου μελέτης των αφηγήσεων και των ιστοριών ζωής των εκπαιδευτικών με τρόπο που θα κατανοεί και θα αναδεικνύει τη σύνδεση του ατομικού με το κοινωνικό, αλλά και τον διάλογο ανάμεσα στο εκπαιδευτικό πεδίο και το πολιτικό και πολιτισμικό συγκείμενο.

Ο στόχος δεν είναι να κατανοήσουμε απλώς πώς συγκροτεί την προσωπική του εκπαιδευτική θεωρία ο/η εκπαιδευτικός σε σχέση με τις πρακτικές του εμπειρίες ή την παιδαγωγική θεωρία που αξιοποιεί. Στόχος είναι να διερευνήσουμε πώς διαλέγεται με αυτές τις εμπειρίες και γιατί; Ποιες παράμετροι ορίζουν την οπτική του/της στη δυναμική της συγκρότηση; Ποιο ρόλο παίζει όχι μόνο η προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία αλλά και οι κυρίαρχοι λόγοι για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και η συσχέτισή τους με τις πολιτικές επιταγές, που εμμέσως ορίζουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική κουλτούρα και προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Αλλά και με ερωτήματα που αφορούν το ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό ακόμη και ακαδημαϊκό πλαίσιο, που όχι μόνο ορίζει τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις για την εκπαίδευση αλλά και τις αφηγηματικές συμβάσεις, που επηρεάζουν καθοριστικά την αφηγηματική έκφραση των μελών, άρα και την αναπαράσταση των εκπαιδευτικών συνθηκών μέσα στις οποίες ζει και δρα ο εκπαιδευτικός (Connely & Clandinin, 1990: 2).

*Οι ιστορίες χρησιμοποιούνται για την οργάνωση, την άρθρωση και την επικοινωνία όσων γνωρίζουμε για εμάς ως δασκάλους, για τη διδασκαλία μας, για τους μαθητές μας, για να ενώσουμε το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον* [...] *δεν μπορούμε να κατανοήσουμε σωστά τους δασκάλους και τη διδασκαλία χωρίς να κατανοήσουμε τις σκέψεις, τη γνώση και πεποιθήσεις που επηρεάζουν αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Ομοίως, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν μπορούμε να κατανοήσουμε επαρκώς τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη μάθηση για να διδάξουμε χωρίς να εξετάσουμε τις μη παρατηρήσιμες πνευματικές διαστάσεις αυτής της μαθησιακής διαδικασίας.*

(Burns & Richards, 2009:158, 163)

Έτσι οι ιστορίες ζωής είναι κάτι περισσότερο από προσωπικές αφηγήσεις. Οι ιστορίες αντικατοπτρίζουν ένα σύνολο αξιών, αρχών και κανόνων που διέπουν τη λογική ενός ατόμου (Maynes, Pierce, & Laslett, 2008). Και όταν θεωρούνται πηγή δεδομένων, οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις τοποθετούν την διερευνητική στοχαστικότητα σε περιβάλλοντα πολιτιστικών και πολιτικών ρυθμίσεων (DeGloma, 2010), που προσφέρουν στους/στις ερευνητές/ήτριες ένα σημαντικό σύνολο τόσο κοινωνικών όσο και ατομικών πλαισίων για μελέτη (Brockmeier, 2012).

Ας δούμε ένα παράδειγμα **από την ιστορία ζωής της Ελένης**, μιας φοιτήτριας μεταπτυχιακού τμήματος, που συνθέτει την ιστορία ζωής με αφηγηματικό άξονα την επιλογή του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ιδιαίτερα της συγκεκριμένης ειδίκευσης, τις σπουδές στην αναπηρία:

«*Φοίτησα σε ένα αρκετά αυστηρό και αυταρχικό ιδιωτικό σχολείο και μεγάλωσα σε ένα οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο που περίμενε πολλά από μένα. Ήμουν το μεγαλύτερο παιδί μιας οικογένειας, υπάκουο και ήσυχο, πάντα «καλή μαθήτρια» με μια ιδιαίτερη ευκολία στα θετικής κατεύθυνσης μαθήματα. Έτσι απέκτησα και τον «τίτλο» του έξυπνου παιδιού της οικογένειας από το οποίο είχαν όλοι (μαζί με μένα) πολλές απαιτήσεις να κάνει κάτι «σημαντικό». Η οικογένειά μου είχε διαφημιστική εταιρεία, οπότε ήταν και αναμενόμενο από μένα να ακολουθήσω τα «χνάρια» του πατέρα μου και να τον «διαδεχτώ» στην εταιρεία. Η απόφαση να σπουδάσω οικονομικά και διοίκηση επιχειρήσεων ήταν ειλημμένη από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου*».

Η αφήγηση της ιστορίας ζωής ξεκινά με την αναπαράσταση του πλαισίου, εκπαιδευτικού και οικογενειακού: το αυταρχικό πλαίσιο εκπαίδευσης, ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος (η ταξινομική κατηγοριοποίηση των παιδιών) σε άμεση συμφωνία με τον οικογενειακό λόγο, που απηχεί και τον κοινωνικό: υψηλές προσδοκίες από ένα «χαρισματικό» παιδί με πολλές δυνατότητες για κάτι σημαντικό, που προσδιορίζει τη στάση του (Παιδί – πρότυπο: χαρακτηριστικά υπακοή, προσαρμογή, αποδοχή…) και επιβάλλει το χρέος για συνέχιση της οικογενειακής παράδοσης. Είναι εμφανείς στην αφήγησή της Ελένης οι κοινωνικές κανονιστικές ρυθμίσεις.

«*Παράλληλα όμως ήμουν ένα παιδί ονειροπόλο με ιδιαίτερη ευαισθησία, σωτήρας των μικρών και καταπιεσμένων (κουταβιών, γατών κλπ.) και αργότερα με αντιλήψεις για την κοινωνία, τον κόσμο, για τα δικαιώματα των ανθρώπων που χαρακτηρίζονταν τουλάχιστον ουτοπικές από το περιβάλλον μου. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά μου, κατά τους γύρω μου, ερχόταν πάντα σε κόντρα με το «μυαλό» μου, με την «τετράγωνη» σκέψη μου και περιόριζαν τις δυνατότητες που είχα να κάνω κάτι σημαντικό και σπουδαίο στη ζωή μου*».

Η Ελένη ωστόσο αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ουσιαστικά αρχίζει να συγκροτεί την υποκειμενικότητά της αντιαπαρατιθέμενη με τους κυρίαρχους λόγους (η ευαισθησία απέναντι στους αδυνάτους με την αναγωγή της στη σχέση της με τα ζώα, η σταδιακά διαμορφούμενη κοινωνική ευαισθησία). Αρχίζει ουσιαστικά να υφαίνει αφηγηματικά ένα πλαίσιο αρχών και αξιών, που διέπουν την υποκειμενικότητά της, όπως βέβαια την προσλαμβάνει στην παροντική της υπόσταση. Η παράλληλη αυτή αφηγηματική στρατηγική ανοίγει μια διαφορετική εναλλακτική προοπτική, που της επιτρέπει να αναδείξει από την αρχή της αφήγησης το βιωματικό της σχέδιο σε μια μετασχηματιστική προοπτική, αλλά και τις αντιτιθέμενες παραμέτρους τις οποίες αφηγηματικά πραγματεύεται: αυτοπροσδιορισμός (παιδί ονειροπόλο με ιδιαίτερες ευαισθησίες) vs ετεροπροσδιορισμός (ευφυές και χαρισματικό παιδί, τετράγωνη σκέψη). Ήδη από την αρχική συγκρότηση της ιστορίας ζωής είναι εμφανής η αντιπαράθεση των λόγων και η αμφιταλάντευση στην προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού. Ο διάλογος ατομικού και κοινωνικού ορίζει το νήμα της αφήγησης πάνω στο οποίο η αφηγήτρια επιλέγει να συνθέσει την ιστορία της ζωής της.

Βέβαια η επιλογή της Ελένης να αναφερθεί στην αντιπαράθεση των λόγων εκκινεί από την παροντική της οπτική, τις επιλογές ζωής που έχει κάνει αλλά και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Η αντιπαράθεση αυτή νομιμοποιείται από τις επιλογές αυτές, τις νοηματοδοτεί, και παράλληλα ανταποκρίνεται στις συμβάσεις που ορίζει το πλαίσιο των ακροατών: ένα τμήμα μεταπτυχιακών φοιτητών, που εκπαιδεύονται στην ειδική αγωγή με βασική αρχή τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

[…]

* 1. **Η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας**

Στο σύγχρονο διεπιστημονικό πεδίο μελέτης της συγκρότησης της ταυτότητας, ο όρος νοηματοδοτείται με βάση ποικίλες θεωρήσεις και επιστημολογικά παραδείγματα (Φρυδάκη, 2015: 68-69). Ενδεικτική της συνθετότητας και της πολυπρισματικότητας του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου είναι η σύνοψη που επιχειρούν οι Rogers & Scott (2008):

«*Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την ταυτότητα συμμερίζονται τέσσερις βασικές παραδοχές: Η ταυτότητα α)* […] *διαμορφώνεται σε πολλαπλά περιβάλλοντα που ορίζονται από κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και ιστορικές δυνάμεις, β)* […] *με τους άλλους και περικλείει συγκινησιακά στοιχεία, γ)* […]  *είναι ασταθής, πολλαπλή και υφίσταται αλλαγές, και δ)* […] *περικλείει την κατασκευή νοήματος, που ανακατασκευάζεται στο χρόνο μέσα από τις αφηγήσεις*».

(Rogers & Scott 2008: 733, στο Φρυδάκη2015: 68)

Έτσι στο μετανεωτερικό πλαίσιο μελέτης της ταυτότητας, έρχονται στο προσκήνιο οι αφηγήσεις και οι ιστορίες ζωής, ως ερευνητικές προσεγγίσεις κατάλληλες για να αναδείξουν την ταυτότητα, ως προϊόν ποικίλων επιρροών και συνεχών διαπραγματεύσεων. Σε έναν από τους συχνότερα παρατιθέμενους ορισμούς, που μπορεί να αιτιολογήσει την πρόταξη των αφηγήσεων όχι μόνο στη διερεύνηση αλλά και στη συγκρότηση της ταυτότητας, ο ΜcAdams επισημαίνει: «*Ταυτότητα είναι η ιστορία ζωής. Η ιστορία ζωής είναι ένας προσωπικός μύθος, για τον οποίο κάποιος/α εργάζεται κατά τις τελευταίες φάσεις της εφηβείας του/της και στην αρχή της ενηλικίωσής του/της με στόχο να παράσχει στον εαυτό του/της έναν σκοπό*» (1993: 5). Και ο Bruner προσθέτει: «*Στο τέλος γινόμαστε οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις με τις οποίες μιλάμε για τις ζωές μας*» (1994b: 53). Δεν υπάρχει ταυτότητα έξω από την αφήγηση υποστηρίζει ο Munro. «*Τα συμβάντα και ο εαυτός για να υπάρξουν πρέπει να κωδικοποιηθούν ως στοιχεία μιας ιστορίας*» (Munro, 1998: 6). Οι βιογραφίες έτσι είναι κειμενοποίηση, που δεν αποσκοπεί απλώς να δώσει μορφή στην εμπειρία αλλά να δημιουργήσει τον εαυτό. Επομένως με τη ζωή, το βίωμα, έρχεται η διήγηση και η αναδιήγηση της ιστορίας ζωής και μέσα από αυτή τη διαδικασία επιδιώκεται η όποια ενότητα, η συνοχή και μια συνεχής και σταθερή αίσθηση του εαυτού μέσα στο χρόνο και τον τόπο (DeFina & Georgakopoulou, 2012: 160).

Ωστόσο, όπως ο εαυτός είναι ασταθής, πολλαπλός και ανανοηματοδοτούμενος στα σύνθετα δίκτυα ανθρώπων, θεσμών και συμβάντων, με τον ίδιο τρόπο και οι αφηγήσεις εναλλάσσονται με βάση το χρόνο και το συγκείμενο, τις συνθήκες δηλαδή παραγωγής τους. Όπως επισημαίνει ο Goodson

*Είναι σημαντικό να δούμε τον εαυτό ως ένα επείγον και δυναμικό πρόγραμμα (project) και όχι μια σταθερή και πάγια οντότητα. Με το χρόνο ο εαυτός μας αλλάζει, όπως και οι ιστορίες που λέμε για τον εαυτό μας. Με αυτή την έννοια είναι χρήσιμο να προσεγγίζουμε τον ορισμό του εαυτού ως ένα συνεχές αφηγηματικό πρόγραμμα (project).*

(Goodson, 1998: 11)

Με αυτή την οπτική η ανάπτυξη της ταυτότητας είναι μια αφηγηματική διαδικασία, την οποία κατασκευάζουμε για να καταλάβουμε στοχαζόμενοι/ες ποιοι/ες είμαστε και ποια η σχέση μας με τον κόσμο που μας περιβάλλει. Αυτές οι ιστορίες ανακατασκευάζονται και ανανοηματοδοτούνται με βάση τις αλλαγές της ζωής μας και τις αντίστοιχες εμπειρίες. «*Το αποτέλεσμα αυτής της αφηγηματικής διαδικασίας μπορεί να περιγραφεί τυπικά ως ένα αίσθημα γνώσης και κατανόησης, αλλά και ως μια συναισθηματική έκφραση αγάπης, χαράς, οργής ή ματαίωσης*» (Ropo, 2019: 146). Οι αλλαγές ωστόσο της ζωής μας συντελούνται εντός συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτικού περιβάλλοντοςσε άμεση συνάρτηση με τις ανακατατάξεις και τις αναπροσαρμογές του περιβάλλοντος αυτού στο πλαίσιο που διαμορφώνουν οι ιστορικές συγκυρίες. Ακολούθως η επαγγελματική ταυτότητα ως προϊόν διαλόγου ανάμεσα στο προσωπικό και το πολιτικο/κοινωνικό βρίσκεται σε συνεχή ροή, η οποία μπορεί να αναπαρασταθεί μέσα από το συνεχές των ανανοηματοδοτήσεων που φέρνει στο φως η ανάκληση και η αφηγηματική ανασύνθεση των εμπειριών.

Η μελέτη επομένως των αφηγήσεων και των ιστοριών ζωής επιτρέπουν στον/στην ερευνητή/ήτρια να παρακολουθήσει τη δυναμική συγκρότηση των ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, τις διαδικασίες ανάπτυξης των παραδοχών και των εκπαιδευτικών τους αξιών, τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους και λειτουργούν στη δουλειά τους, τις ποικίλες ανανοηματοδοτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της επαγγελματικής τους αυτό-εικόνας, τις συσχετίσεις που οι αφηγητές/ήτριες επιχειρούν με το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο αλλά και όσες υποβαθμίζουν ή αποσιωπούν. Ταυτόχρονα ο/η ερευνητής/ήτρια διερευνά τους τρόπους με τους οποίους η ίδια η αφήγηση, ο επινοημένος δηλαδή αφηγηματικός άξονας, ενοποιεί, διαπραγματεύεται ή ακόμη και ανακατασκευάζει την επαγγελματική ταυτότητα.

Στο παρακάτω απόσπασμα από την ιστορία ζωής του ο Πάνος, ένας εργοθεραπευτής με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, ορίζοντας ως αφηγηματικό άξονα συγκρότησης της επαγγελματικής του ταυτότητας «την υποστήριξη των αδυνάμων και των αποκλεισμένων», συνδέει την ιστορία ζωής του με την επιλογή του (εργοθεραπεία), αλλά και την αξιοποιεί ως ενοποιητικό στοιχείο των αφηγηματικών επεισοδίων, που «εσκεμμένα» ανακαλεί: ο υποστηρικτικός ρόλος ως επούλωση του τραυματικού προσωπικού βιώματος. Παράλληλα ωστόσο ως ρήγμα σε αυτό το ενοποιητικό στοιχείο, αλλά και συμπληρωματικό της επουλωτικής, αντισταθμιστικής κατά κάποιο τρόπο, λειτουργίας προβάλλει η ανάγκη της προσωπικής αποδοχής, της καταξίωσης:

Ήμουν πάντα ένα εσωστρεφές παιδί. Από το νηπιαγωγείο είχα λιγοστούς φίλους. Απολάμβανα τη συντροφιά και το παιχνίδι με τα άλλα παιδιά, όμως δεν είχα το θάρρος να γνωριστώ με τους ομηλίκους και να κάνω φιλίες. Είχα χαμηλή αυτοεκτίμηση και εικόνα εαυτού, πράγμα που με έκανε ιδιαιτέρως διστακτικό όταν βρισκόμουν με παιδιά που δεν γνώριζα, δεν κατάφερνα να ηγηθώ σε παιχνίδια και πολλές φορές δεν συμμετείχα καθόλου. Παρόλο που επιθυμούσα να παίζω με άλλα παιδιά, δεν εξέφραζα ποτέ τη συγκεκριμένη επιθυμία στους γονείς μου. Έπαιζα συνήθως μόνος στο σπίτι ή καμιά φορά με τον κατά 12 χρόνια μεγαλύτερο αδερφό μου, σπάνια πήγαινα στην παιδική χαρά, όπου δεν κατάφερνα να γνωρίσω φίλους, και σχεδόν ποτέ δεν έβλεπα φίλους μου πέρα από το σχολικό πλαίσιο. Στο Δημοτικό έκανα αρχικά παρέα με έναν φίλο μου από το Νηπιαγωγείο. Δεν ήμουν ιδιαίτερα καλός στα αθλήματα και αυτό επηρέασε αρκετά την κοινωνικότητά μου. Μου άρεσε να συμμετέχω αλλά ματαιωνόμουν αρκετά επειδή δεν τα κατάφερνα. Ξεκίνησα να κάνω παρέα με παιδιά που ήταν λιγότερο ανταγωνιστικά στα μαθήματα και στα αθλήματα και είχαν και διαφορετικά ενδιαφέροντα.

[…]

Η επιλογή της σχολής Εργοθεραπείας σχετίζεται άρρηκτα με την προσωπική μου ιδιοσυγκρασία και το δυσάρεστο βίωμα που είχα ως μαθητής. Ως Εργοθεραπευτής αναλαμβάνω να βοηθώ και να υποστηρίζω παιδιά που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή και αδυναμία στη σύναψη φιλικών σχέσεων με ομηλίκους, αντιμετωπίζοντας με έναν τρόπο επανορθωτικά τις δικές μου αδυναμίες και τραύματα. Οι προσωπικές μου αξίες για κοινωνική προσφορά και βοήθεια συνδέονται άρρηκτα με το επάγγελμα της Εργοθεραπείας, παράλληλα, όμως, δεν θα πρέπει να αποκλειστεί ως ενδεχόμενο η ενδόμυχη επιθυμία για κοινωνική καταξίωση και αποδοχή. Μέσω της συγκεκριμένης επαγγελματικής επιλογής παρατηρείται αποδοχή της προσωπικής μου ταυτότητας, βελτίωση της αυτοεικόνας μου και κάλυψη της ανάγκης μου για αλληλοβοήθεια.

Αναδεικνύεται έτσι η υποκειμενική νοηματοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό της επαγγελματικής του/της ταυτότητας αλλά και η δυναμική συγκρότηση και ανάπτυξή της, ως προϊόντος «*προσωπικής βιογραφίας, κουλτούρας, κοινωνικών επιρροών και θεσμικών αξιών, που μπορεί να αλλάζει ανάλογα με τον ρόλο και τις περιστάσεις*»(Day, 2002: 689). Μπορούν έτσι να διερευνηθούν οι ποικίλες παράμετροι που επηρεάζουν τη διαμόρφωση ή τους μετασχηματισμούς της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αλλά και ο ρόλος που αναγνωρίζουν σε αυτές ή τους αποδίδουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί συνθέτοντας την ιστορία της ζωής τους. Με άλλα λόγια, σε ποιο βαθμό και με ποια ιεράρχηση αναγνωρίζουν την επίδραση α) των μακρο-δομών (το ευρύτερο πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο και οι τρόποι που αυτό αντικατοπτρίζεται στην εκπαιδευτική πολιτική) β) των μεσο-δομών (σχολική κουλτούρα, οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μοντέλα επαγγελματικής ταυτότητας) και γ) των μικρο-δομών (σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές και γονείς, εκπαιδευτικές αξίες, πεποιθήσεις και παραδοχές, ιδεολογικοί προσανατολισμοί (Φρυδάκη, 2015: 117). Αλλά και πώς τις διαχειρίζονται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους: το φύλο, την κοινωνική τάξη, την οικογενειακή τους κατάσταση, την ιδεολογία τους, την πολιτική τους τοποθέτηση, τον τόπο όπου γεννήθηκαν, έζησαν ή συνεχίζουν να ζουν, την κοινωνική δράση τους…. Το φύλο για παράδειγμα και η κοινωνική τάξη έχει ερευνητικά αποδειχθεί ότι αποτελούν μια σημαντική παράμετρο για την αναπαράσταση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία στην Ελλάδα (Καρακατσάνη, 2012, Πυργιωτάκης, 1982).

Άλλωστε, η εστίαση στις ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών και η μελέτη τους στο πλαίσιο της βιογραφικής προσέγγισης στηρίζεται στην παραδοχή ότι η υποκειμενική εμπειρία είναι σε μεγάλο βαθμό συγκειμενικά και πολιτικά επικαθορισμένη (Goodson, 2007: 28). Ωστόσο, η ερμηνευτική προσέγγιση της αφηγηματικής αναπαράστασης των εμπειριών που οικοδομούν την ιστορία ζωής βασίζεται στη διαλεκτική σύνθεση της διυποκειμενικής και της διασυγκειμενικής ανασύνθεσής του. Ο/Η ερευνητής/ήτρια αναζητά δηλαδή τα σημεία αλλά και τους τρόπους με τους οποίους η συνομιλία ανάμεσα στον/στην αφηγητή/ήτρια και τις εμπειρίες του/της διασταυρώνεται με τη συσχέτιση των εμπειριών του/της και του ιστορικού συγκειμένου.

«*Η ταυτότητα μπορεί να προσληφθεί ως μια εσωτερικευμένη εξελισσόμενη ιστορία ζωής, που αναδομεί το παρελθόν και φαντάζεται το μέλλον με τρόπο που προσδίδουν σε μια ζωή αυτή την αίσθηση εσωτερικής ομοιότητας και κοινωνικής συνέχειας* […]. *Η αφηγηματική ταυτότητα ενός υποκειμένου ενσωματώνει μια ζωή στο χρόνο*».

(Goodson, 2007: 29)

Την ανάδειξη των ταυτοτήτων των φιλολόγων στο σύγχρονο αντιφατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο (επαγγελματική αυτονομία vs υποταγή και ετεροπροσδιορισμός), αλλά και των διαδικασιών που μπορούν να προάγουν τον μετασχηματισμό τους επιχειρεί με την έρευνά της η Φρυδάκη (2015) μελετώντας τις αφηγήσεις 50 φιλολόγων που εργάζονται σε σχολεία της Αττικής. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας συγκροτεί μιας τυπολογία τεσσάρων τύπων εκπαιδευτικής ταυτότητας ( ο Ειδικός του Γνωστικού Αντικειμένου, ο Δάσκαλος, ο Υπερασπιστής της επικοινωνιακής σχέσης, ο Στοχαστικός συνοδοιπόρος στη μάθηση) και διερευνά τους όρους που διαμόρφωσαν τις επαγγελματικές τους ταυτότητες αλλά και «*το πλαίσιο αναφοράς για κριτικό στοχασμό και κριτικό διαλεκτικό λόγο προς την κατεύθυνση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών*» (Φρυδάκη, 2015: 28).

* 1. **Τα κρίσιμα συμβάντα και ο ρόλος τους στην συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας**

Η προηγούμενη σταδιοδρομία και εμπειρία ζωής των εκπαιδευτικών διαμορφώνει τις απόψεις τους για τη διδασκαλία και τον τρόπο που την εξασκούν (Goodson, 2019: 193). Μέσα από την ιστορία ζωής και τον τρόπο που οικοδομείται αναδεικνύονται οι νοηματοδοτήσεις όχι μόνο της εκπαιδευτικής πρακτικής, αλλά και της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά τη σταδιακή τους εξέλιξη. Τα αφηγηματικά επεισόδια που επιλέγουν ορίζουν την εξέλιξη αυτή και παράλληλα την ερμηνεύουν μέσα από τις διασυνδέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που ανακύπτουν.

Έτσι συγκροτούνται τα κρίσιμα συμβάντα του παρελθόντος που φαίνεται, με βάση την αφηγηματική κατασκευή της ιστορίας ζωής να ορίζονται ως συμβάντα-κλειδιά στη σταδιακή συγκρότηση της συγκεκριμένης νοηματοδότησης. . Ένα συμβάν, όπως κατασκευάζεται στην αυτοβιογραφική αφήγηση, αποκαλύπτει την κατανόηση ή την οπτική του αφηγητή και γίνεται κρίσιμο, όταν έχει «*επιπτώσεις στην επαγγελματική δράση του αφηγητή […]. Συνιστά μια εμπειρία αλλαγής, που ταυτοποιείται ως τέτοια εκ των υστέρων από τον ίδιο τον αφηγητή*» (Webster & Metrova, 2007: 74-75). Πρόκειται για συμβάντα, που είτε οι ίδιοι/ες οι αφηγητές/ήτριες ορίζουν ως σταθμούς, είτε αναδύονται ως κρίσιμα κατά τη μελέτη της εξέλιξης των νοηματοδοτήσεων από τον/την ερευνητή/ήτρια. Σε μια τέτοια προσέγγιση οι ερμηνείες προκύπτουν από την αλληλεπίδραση της φωνής των αφηγητών με τη φωνή του/της ερευνητή/ήτριας.

Για παράδειγμα **η Ελένη στην ιστορία ζωής της** ορίζει η ίδια ένα αφηγηματικό επεισόδιο ως κρίσιμο συμβάν:

*Η γέννηση των παιδιών μου υπήρξε κομβικό σημείο στη ζωή μου. Από τη γέννηση του μεγάλου κιόλας με απασχολούσε έντονα η διαπαιδαγώγησή του. Διάβαζα ασταμάτητα ό,τι είχε σχέση με τα παιδιά, με το μεγάλωμά τους, με την ψυχολογία τους, με την εκπαίδευσή τους. Η γέννηση του μικρού και ειδικά η στιγμή που διαγνώστηκε στο φάσμα του αυτισμού ήταν θα μπορούσα να πω το σημείο μηδέν στην πορεία τόσο της οικογένειάς μου όσο και της δικιάς μου προσωπικής πορείας […]. Την ίδια χρονική περίοδο άρχισα να εμπλέκομαι ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών μου και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση του μικρού στο νηπιαγωγείο. Η επαφή μου με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και με τον τρόπο που εντάχθηκε ο γιος μου μέσα στην ομάδα ήταν καταλυτικής σημασίας για την απόφασή μου να ασχοληθώ με την εκπαίδευση και ιδιαίτερα με την ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία .*

Η ανατροφή των παιδιών της ορίζεται ως έναυσμα για μια πιο στοχαστική ενασχόληση με παραμέτρους της εκπαίδευσης. Η διάγνωση της «παθολογίας» του ενός παιδιού της αποτελεί για την αφηγήτρια κομβικό σημείο στην ιστορία, που κατασκευάζει. Το σημείο αυτό παράλληλα της επιτρέπει να αποκρυσταλλώσει, έστω παροδικά, την βιωματική γνώση, που σταδιακά οικοδομείται μέσα από τα προηγούμενα αφηγηματικά επεισόδια και την ανάδειξη των αντίπαλων λόγων, οικογενειακών και κοινωνικών (σχολείο, οικογενειακό περιβάλλον). Ο ενταξιακός προσανατολισμός ως βασική αρχή της επαγγελματικής της δράσης συνδέεται άμεσα με το συγκεκριμένο κρίσιμο συμβάν και παρουσιάζεται ως μια σημαντική εμπειρία αλλαγής.

Η μελέτη ωστόσο της ιστορίας ζωής, καθώς αναζητά το βιογραφικό σχέδιο της αφηγήτριας, οδηγεί και σε άλλα αφηγηματικά επεισόδια, που ορίζονται από τον ερευνητή ως κρίσιμα, καθώς φαίνεται να προετοιμάζουν την αλλαγή που η ίδια η αφηγήτρια προδιαγράφει. Στην αφήγηση της Ελένης η επιλογή της να αναπαραστήσει μια προηγούμενη επαγγελματική της εμπειρία, έστω και εάν δεν ορίζεται από την ίδια ως κρίσιμο συμβάν, μπορεί να θεωρηθεί ως τέτοιο στην προοπτική της σταδιακής συγκρότησης της οπτικής της.

*Τα χρόνια των σπουδών μου δούλευα παράλληλα σε φροντιστήριο ξένων γλωσσών όπου έκανα μαθήματα Γαλλικών και μελέτη στα μαθήματα του σχολείου σε παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου. Αυτή ήταν η πρώτη μου επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία. Δυσκολεύτηκα πολύ, καθώς δεν είχα καμία παιδαγωγική γνώση ούτε εμπειρία αλλά και καμία καθοδήγηση. Παρόλα αυτά η πρόκληση ήταν μεγάλη και τελικά δούλεψα 4 χρόνια χωρίς ωστόσο να το θεωρήσω ποτέ ως επιλογή καριέρας. Είχα δυσκολευτεί με πίεζε πολύ το ασφυκτικό πλαίσιο του φροντιστηρίου, ένιωθα εξαιρετικά ανεπαρκής και ούτε πίστευα ότι ήταν κάτι που μπορούσα να κάνω καλά.*

Πρόκειται για μια επαγγελματική εμπειρία που αποτελεί «πρόκληση», καθώς τα εμπόδια (ανεπάρκεια, κλειστό ασφυκτικό πλαίσιο) δημιουργούν την προσδοκία για μια εναλλακτική προοπτική. Επομένως η εμπειρία από ένα διαφορετικό πλαίσιο απαντά σε μια ανάγκη, που καλύπτεται με την εναλλακτική προοπτική που ανοίγεται για την επαγγελματική της δράση: ενασχόληση με εκπαίδευση, σπουδές στην αναπηρία…

Και αυτό το αφηγηματικό πλαίσιο της επιτρέπει να αναδείξει και να ερμηνεύσει τη δική της οπτική, συνδέοντας τα δύο νήματα της αφηγηματικής ανάπτυξης, τις προσωπικές παραδοχές (*αυτό που μέσα μου είχα ως εντελώς ανεπεξέργαστη πεποίθηση*) και τις συγκρούσεις με τον λόγο, που η ίδια ορίζει ως κυρίαρχο:

*Η εμπλοκή μου αρχικά στον Σύλλογο γονέων και στη συνέχεια ως εθελόντρια στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ήταν μια συνεχόμενη διαδικασία μάθησης και ανακάλυψης (αυτού που μέσα μου είχα ως εντελώς ανεπεξέργαστη πεποίθηση) του πώς γίνεται στην πράξη όλα τα παιδιά να έχουν το χώρο τους μέσα στην ομάδα και να ανήκουν στο γενικό σχολείο ανεξάρτητα από το ποια ταμπέλα έχουν. Και βέβαια αυτή η διαδικασία ήταν μια διαδικασία σύγκρουσης με στερεότυπα και προκαταλήψεις δικές μου για το τί είναι σχολείο, πώς μαθαίνουν τα παιδιά, ποιος ο ρόλος των δασκάλων, ποιος ο ρόλος της ομάδας, ποιος ο ρόλος των γονιών….*

Στην ιστορία ζωής της η Ελένη φαίνεται να επιλέγει να περιγράψει κρίσιμης σημασίας επεισόδια αλληλεπίδρασης, στα οποία σφυρηλατήθηκαν γραμμές ατομικής και εμμέσως συλλογικής δραστηριότητας, και αναδύθηκαν πτυχές του παροντικού επαγγελματικού της εαυτού. Ταυτόχρονα αναδείχθηκαν όλες οι παράμετροι που, κατά την Ελένη, συνέβαλαν ενισχυτικά ή αποτρεπτικά στον αυτοπροσδιορισμό της μέσα από τη σταδιακή συγκρότηση της οπτικής της και της επαγγελματικής της ταυτότητας.

Τις παραμέτρους αυτές επισημαίνει και η ίδια κατά την θεματική ανάλυση της αφήγησής της:

Οι παράγοντες που με οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου επαγγέλματος σχετίζονται με

α) την οπτική που διαμόρφωνα σταδιακά ως άνθρωπος (ιδεολογία-κοσμοθεωρία) με βασικό άξονα την κοινωνική ευαισθησία και την προσδοκία για κοινωνική παρέμβαση με τις εμπειρίες μου

β) τις εκπαιδευτικές μου εμπειρίες ως μαθήτρια και φοιτήτρια, που αφενός δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες αλλά και στις ευαισθησίες μου και πολύ συχνά βρίσκονταν σε σύγκρουση με ό,τι αντιλαμβανόμουν ως ουσιαστική εκπαιδευτική διαδικασία με νόημα για μένα και τη ζωή μου

γ) τις επαγγελματικές μου εμπειρίες τόσο όσες ήταν εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου όσο και τις εκπαιδευτικές, τυπικές αλλά και άτυπες ή εθελοντικές. Τόσο οι πρώτες όσο και οι δεύτερες με βοήθησαν να κατανοήσω τι σημαίνει να εκφράζεσαι μέσα από αυτό που κάνεις επαγγελματικά, να συνεργάζεσαι, να δημιουργείς, να διεκδικείς μαζί με άλλους έναν διαφορετικό κόσμο

δ) τις προσωπικές μου εμπειρίες κυρίως ως μητέρα, καθώς συνειδητοποίησα την απαιτητικότητα του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αλλά και τη σημασία και τη δύναμή του.

Στην πορεία μου ωστόσο αυτή έπρεπε να υπερβώ πολλά εμπόδια και να συγκρουστώ με αρκετές προδιαγεγραμμένες συνθήκες:

α) Οι οικογενειακές προσδοκίες και η οικογενειακή παράδοση……..

β) Ο κυρίαρχος εκπαιδευτικός λόγος, που ιεραρχούσε με συγκεκριμένο τρόπο τις γνώσεις και τις ικανότητες, που νομιμοποιούσε διακρίσεις και κατασκεύαζε συγκεκριμένες προσλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης αλλά και για την προοπτική της σχολικής αλλά και της επαγγελματικής επιτυχίας

γ) Κοινωνικά στερεότυπα…..