

Με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον – Ορίζουσες και προσανατολισμοί για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα

Δημήτρης Ματθαίου
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Στην εκπαίδευση μιλάμε συχνά για το μέλλον. Ίσως γιατί οι νέοι αποτελούν εξ ορισμού συστατικό στοιχείο του μέλλοντος. Ίσως γιατί σ' αυτό εναποθέτουμε τη δικαίωση σχεδιασμού και προσπαθειών που εκ των πραγμάτων έχουν ορίζοντα μακροπρόθεσμο. Ίσως γιατί σ' αυτό αναζητούμε μια δεύτερη ευκαιρία ύστερα από τη διάψευση προσδοκιών και οραμάτων του παρελθόντος. Ίσως απλά γιατί φοβόμαστε το άγνωστο και προσπαθούμε με τις αναφορές στο μέλλον να το ξορκίσουμε.

Είναι χαρακτηριστικό ότι από την πρώτη στιγμή της συγκρότησής τους στα εκπαιδευτικά συστήματα ανατέθηκε η οικοδόμηση του μέλλοντος που οραματίζονταν οι εθνικές ηγεσίες. Ανάμεσα στα οράματα αυτά η πραγμάτωση της εθνικής παλιγγενεσίας για την Ελλάδα· «ο φωτισμός του λαού... η προώθηση του κοινού καλού» και η δημιουργία ηγετών που θα διασφαλίζουν τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των πολιτών για τις ΗΠΑ· η ανάπτυξη ενιαίας και συνεκτικής εθνικής κουλτούρας που θα αναδείκνυε τη δόξα και το μεγαλείο της πατριδας για τη Γαλλία· η ενίσχυση του φιλελεύθερου ατομικισμού ως κινητήριας δύναμης αειφόρου οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής σταθερότητας για την Αγγλία.

Ένα και πλέον αιώνα αργότερα, κατά τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, στην εκπαίδευση ανατέθηκε και πάλι η υλοποίηση του νέου οράματος για ένα δικαιότερο και ευημερούντα κόσμο. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαί-

δευτης θα εξασφάλιζε ίσες ευκαιρίες προκοπής και κοινωνικής ανόδου σε όλους και θα παρήγαγε το εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό που με τη σειρά του θα συνέβαλε στην οικονομική ανάπτυξη και στην αύξηση του προς διανομή πλούτου.

Θα έλεγε κανείς, με άλλα λόγια, πως για δύο σχεδόν αιώνες το όραμα ενός καλύτερου κόσμου έμοιαζε να είναι αυτό που κυρίως διαμόρφωνε την πορεία της εκπαίδευσης στο μέλλον και που προσδιόριζε τις βασικές επιλογές στην εκπαιδευτική πολιτική. Η πεποίθηση για παράδειγμα ότι η κλασική γραμματολογία καλλιεργεί το πνεύμα και την ψυχή του ανθρώπου και διαμορφώνει πολίτες υπεύθυνους και δημιουργικούς, το όραμα για τη δημιουργία μιας τέτοιας κοινωνίας πολιτών, ήταν αυτό που για δεκαετίες άφησε περιθωριοποιημένα στο σχολικό πρόγραμμα τα πρακτικά μαθήματα, ακόμη και σε εποχές που ο διεθνής βιομηχανικός ανταγωνισμός συνηγορούσε και παρωθούσε για το αντίθετο. Στην ίδια αυτή λογική το όραμα ενός κόσμου στον οποίο η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμα όλων και όχι προνομιακή παροχή του κράτους οδήγησε στην προοδευτική διεύρυνση και μεγέθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανάληψη του σχετικού οικονομικού κόστους, ακόμη και σε εποχές, όπως η δεκαετία του 1960, στις οποίες τα πρώτα σημάδια της ύφεσης ήταν κιόλας ορατά.

Από το όραμα στον «πραγματισμό» για την εκπαίδευση

Όμως, από τις αρχές ήδη της δεκαετίας του 1980 ο οραματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης φαίνεται να υποχωρεί και περισσότερο πραγματιστικές θεωρήσεις να επικρατούν. Δεν είναι πλέον τόσο το όραμα –συχνά ρομαντικό, ίσως ουτοπικό ή ακόμη και υποβολιμαίο– που οδηγεί τα βήματά μας στο αύριο. Είναι οι συνθήκες, οι ιστορικές συγκυρίες, οι ανάγκες που με τρόπο σχεδόν αναπόδραστο υποστηρίζεται ότι χαράζουν –ότι πρέπει να χαράζουν– την πορεία μας σ' αυτό. Οι κάθε λογής «πραγματιστές» της εποχής επικαλούνται επιχειρήματα που η συστηματική δημόσια προβολή τους τα κάνει να φαντάζουν πια ακαταμάχητα.

Το πρώτο επιχείρημά τους είναι συνυφασμένο με την ίδια τη φύση του πραγματισμού. Το όραμα είναι γι' αυτούς μια εξ ορισμού νοητική, μια ιδεο-

λογική κατασκευή, την οποία μάλιστα δεν αντιλαμβάνονται όλοι με τον ίδιο τρόπο και δεν συμμερίζονται όλοι στον ίδιο βαθμό· μια κατασκευή που τεχνηέντως υπαγορεύεται στους πολλούς για να υπηρετηθούν τα συχνά ανομολόγητα συμφέροντα των λίγων. Σε κάθε περίπτωση το όραμα υποστηρίζεται ότι παραγνωρίζει κρίσιμες παραμέτρους της πραγματικότητας στην οποία θα εφαρμοστεί, πράγμα που στην καλύτερη περίπτωση οδηγεί σε δονκιχωτισμούς, σε διαψεύσεις, σε απογοητεύσεις και τελικά σε ανάσχεση της πορείας προς το μέλλον, ενώ στη χειρότερη μετατρέπει το όνειρο σε εφιάλτη, όπως τόσο συχνά έχει συμβεί στην παγκόσμια ιστορία. Μια από τις συνηθέστερες και περισσότερο προβεβλημένες από την πλευρά των «πραγματιστών» περιπτώσεις παραγγώρισης της πραγματικότητας αφορά την πρακτική να μη λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής η οικονομική παράμετρος. Είναι γνωστή η σχετική καταγγελτική επιχειρηματολογία των «πραγματιστών» για την εκπαίδευση που ισχυρίζεται ότι οι οραματιστές ελάχιστα προσμετρούν το κόστος και τις παράπλευρες οικονομικές συνέπειες των προτάσεών τους. Διεθνείς οργανισμοί όπως ο ΟΟΣΑ και ο Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου, φιλελεύθεροι πολιτικοί όπως η Θάτσερ παλιότερα ή ο Ραφαρέν σήμερα, αλλά και σοσιαλιστές ομόλογοι τους όπως ο Μπλερ και ο Σρέντερ μιλούν για ανορθολογική χρήση των διατίθεμενων για την εκπαίδευση πόρων, για μια ετεροβαρή σχέση ανάμεσα στο κόστος και την αποτελεσματικότητα της δημόσιας εκπαίδευσης, για την ανάγκη να αναλάβει ο ιδιωτικός τομέας μέρος των βαρών και της διαχείρισης των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Επειδή η ανάπτυξη απαιτεί επενδύσεις και η ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας οικονομίες και ορθολογική διαχείριση στον κοινωνικό τομέα, η εμμονή στο όραμα του πρόσφατου χτες είναι, ισχυρίζονται, απλώς αδιέξοδη και εξωπραγματική.

Υπάρχει εντούτοις και ένα δεύτερο πιο αξιόλογο επιχείρημα από την πλευρά των πραγματιστών, το οποίο εκπορεύεται από αναλύσεις και εκτιμήσεις της ιστορικής φάσης που διανύουμε σήμερα. Ανάμεσά τους πολλοί, ιδιαίτερα στους ακαδημαϊκούς κύκλους, ξεκινούν με την εύλογη διαπίστωση ότι το όραμα που οδηγεί την εκπαίδευση δεν αναπτύσσεται εν κενώ, αποκομμένο από τη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Αν συνεπώς η εκπαίδευση βρίσκεται σήμερα σε κρίση, αυτό οφείλεται στο ότι παραγνωρίζεται προκλητικά η νέα πραγματικότητα

που διαμόρφωσαν οι βαθιές και εκτεταμένες αλλαγές στο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Για τους θιασώτες της άποψης αυτής, ο ιστορικός κύκλος της νεωτερικότητας που άνοιξε με το Διαφωτισμό έχει κλείσει ή τουλάχιστον διανύει την τελευταία του φάση. Η δημόσια εκπαίδευση, υποστηρίζεται, θεσμοθετήθηκε το 19ο αιώνα και αναπτύχθηκε στη συνέχεια για να υπηρετήσει τις αρχές και τις προτεραιότητες της νεωτερικότητας. Από τα πρώτα βήματα χρονιμοποιήθηκε ως μέσο για την ανάπτυξη του έθνους κράτους, για τη θεμελίωση της εθνικής ταυτότητας, για τη διασφάλιση της πολιτισμικής ενότητας και της κοινωνικής συνοχής, για την ικανοποίηση των αναγκών του αναδυόμενου κόσμου της βιομηχανίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα υιοθέτησε και καλλιέργησε μια αντίληψη για τη γνώση που την ήθελε να είναι επιστημονική, δηλαδή αιστηρά όσο και αντικειμενικά τεκμηριωμένη, οριοθετημένη σε διακριτούς επιστημονικούς κλάδους, με συγκεκριμένη εσωτερική δομή και με διαχρονική την ισχύ των αρχών και των νόμων που τη διέπουν. Οραματίστηκε έναν άνθρωπο ορθολογιστή, ηθικό, δημιουργικό και ελεύθερο, πολίτη μιας πατρίδας με ενιαία εθνική ταυτότητα δίνοντας στην καθεμιά από τις έννοιες αυτές ένα ιδιαίτερο νοηματικό περιεχόμενο ανάλογα με την εποχή, τη χώρα και την κυριαρχη κάθε φορά κοινωνική ομάδα. Δημιούργησε ένα σχολείο που μορφολογικά και λειτουργικά θύμιζε έντονα, αν δεν είχε κιόλας ως πρότυπό του, τη βιομηχανική μονάδα παραγωγής. Σχολείο με μεγάλα και επιβλητικά κτήρια, με ευρύχωρες αίθουσες και αύλειους χώρους που προστατεύονταν από τοίχους ψηλούς που αποθάρρυναν τον αυτόκλητο επισκέπτη. Σχολείο πολυάνθρωπο με συγκεκριμένο ωράριο λειτουργίας και προκαθορισμένες νόρμες λειτουργίας, οι οποίες καθορίζονταν αποκλειστικά από τους παραγωγούς, τους δασκάλους δηλαδή και τις εκπαιδευτικές αρχές. Σχολείο που υιοθέτησε τη γραμμική εκπαίδευτική διαδικασία, κατά το πρότυπο της Τεϋλορικής γραμμής, με τη διδακτέα ύλη να επιμερίζεται σε διαδοχικές τάξεις, το μαθητή να περνάει από δάσκαλο σε δάσκαλο, τη διδακτική μεθοδολογία να ακολουθεί επίσης μια γραμμική πορεία που άρχιζε από την εξέταση του παλιού μαθήματος και τη διδασκαλία νέου και τελείωνε με την εμπέδωση και την κατ' οίκον εργασία. Σχολείο όπου το τελικό προϊόν ήταν ο τίτλος σπουδών με διά βίου χρονιστική αξία στη αγορά εργασίας και με μεγάλη κοινωνική αναγνώριση.

Τα δεδομένα αυτά, συνεχίζει το επιχείρημα, έχουν σήμερα αλλάξει. Το έθνος κράτος βρίσκεται σε υποχώρηση απέναντι στις πιέσεις της παγκοσμιοποίησης, εκχωρώντας αναγκαστικά σε υπερεθνικούς οργανισμούς και διεθνή πολιτικά μορφώματα κρίσιμες αρμοδιότητές του στην άμυνα, στη δημόσια ασφάλεια και στην οικονομία. Ο τριτογενής τομέας έχει υπερκεράσει το βιομηχανικό, στον οποίο μάλιστα η παραγωγική διαδικασία ελάχιστη σχέση διατηρεί με τα φορντικά και τεϋλορικά πρότυπα των προηγούμενων αιώνων. Οι κοινωνίες έχουν πολυπολιτισμική πλέον σύνθεση και οι καθιερωμένες κοινωνικές αξίες περιορισμένη και πάντως σχετική αποδοχή. Η επιστήμη είναι από τη μεριά της λιγότερο σίγουρη για τη γενικευμένη ισχύ των παραδειγμάτων που χρησιμοποιεί και για τη γνώση που παράγει· τα σύνορα ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους έχουν διαβρωθεί, η δι-επιστημονική θεώρηση αποκτά κύρος, τομείς διερεύνησης αποσυνάγωγοι στο παρελθόν βρίσκουν πλέον καταφύγιο στην επιστημονική κοινότητα. Όλες αυτές οι ριζοσπαστικά νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου υπαγορεύουν συνεπώς μια εξίσου ριζοσπαστική αναθεώρηση του προσανατολισμού στη εκπαίδευση· μια βαθιά και ουσιαστική τομή με το παρελθόν· ένα καινούργιο όραμα, αν και ο όρος ηχει πλέον ρομαντικός και ξεπερασμένος και πάντως ασύμβατος με τη λογική του πραγματισμού.

Παρά τις προσεκτικές, μετριοπαθείς και συχνά ωραιοποιημένες διατυπώσεις των δημόσιων τοποθετήσεών τους, οι πραγματιστές μεταρρυθμιστές δίνουν το ακριβές στίγμα των απαιτούμενων αναθεωρήσεων. Η εκπαίδευση του 21ου αιώνα θα πρέπει κατ' αυτούς να είναι στενότερα συνδεδεμένη με την παραγωγή και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας· σε μεγάλο βαθμό θα πρέπει ουσιαστικά να καταστεί υποσύστημα της οικονομίας. Η κατάρτιση, διαρκής και ευέλικτη, θα πρέπει να αντικαταστήσει την ανθρωπιστική παιδεία στην κορυφή των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων. Η εμπορευματική διάσταση του εκπαιδευτικού αγαθού θα πρέπει να αναγνωριστεί και ο ιδιωτικός τομέας να αποκτήσει δικαιώματα στην εκμετάλλευσή του περιορίζοντας έτσι το ρόλο του κράτους. Το αξιακό σύστημα της κοινωνίας, όπως αυτό κωδικοποιείται στις νόρμες και στους ηθικούς κανόνες που προωθεί η εκπαίδευση, θα πρέπει να γίνει περισσότερο ελαστικό, όχι μόνο για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικής συγκρότησής της, αλλά και για να αφήσει μεγαλύτερο χώρο στην ατομικότητα, στην ανεμπόδιστη

δηλαδή δράση του ατόμου το οποίο αποτελεί το θεμέλιο δημιουργίας και κοινωνικής προκοπής. Η σχολική γνώση θα πρέπει να γίνει πιο χρηστική, η αποθησαύριση της θα πρέπει να αντικατασταθεί από την κατάκτηση δεξιοτήτων μάθησης και διαρκούς ανανέωσης της γνώσης και μάλιστα από πηγές εκτός σχολείου, οι οποίες αμφισβητούν ήδη το παραδοσιακό μονοπώλιο του σχολείου στη γνώση. Σε μια πιο ακραία εκδοχή, που θυμίζει έντονα τον Ρουσσώ, οι ανοιχτοί χώροι μάθησης –το Internet ή η οικογένεια και η κατ' οίκον δδασκαλία, όπως σε ορισμένες πολιτείες των ΗΠΑ– θα πρέπει ίσως να αντικαταστήσουν στο μέλλον το ίδιο το σχολείο. Σε κάθε περίπτωση η ρευστότητα που χαρακτηρίζει το μέλλον επιβάλλει στην εκπαίδευση να δώσει προτεραιότητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Ανάμεσά τους πρωταρχικές είναι η αναγνώριση, ανάλυση και επίλυση προβλημάτων, η ανάληψη πρωτοβουλιών και διαχείριση κρίσεων, η συνεργασία και η επικοινωνία.

Πολύ σχηματικά το δεύτερο και πιο ουσιαστικό επιχείρημα των πραγματιστών υποστηρίζει σε αδρές γραμμές ότι: έχουμε μπει σε ένα νέο, ουσιωδώς διαφορετικό από τον προηγούμενο, ιστορικό κύκλο. Τα δεδομένα του νέου αυτού κύκλου είναι ξεκάθαρα ορατά και ως αδιαμφισβήτητες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου υπαγορεύουν συγκεκριμένους καινούριους προσανατολισμούς στην εκπαίδευση. Κάθε παράλειψη υιοθέτησης των απαιτούμενων πολιτικών συνιστά συνεπώς αναχρονισμό και ασύγγνωστη αμέλεια με επικίνδυνες συνέπειες.

Ο αντίλογος στον πραγματισμό

Τα επιχειρήματα των πραγματιστών δεν αποδέχονται ασφαλώς όλοι, όπως και δεν συμμερίζονται τις εκτιμήσεις τους για την εποχή και για το πρακτέο στην εκπαίδευση. Παρά τη σύμπτωσή τους στην άρνηση της επιχειρηματολογίας των πραγματιστών, η ομάδα των διαφωνούντων δεν είναι εντούτοις συμπαγής σε ό,τι αφορά τα κίνητρα και το σκεπτικό της απόρριψης. Με ορατό τον κίνδυνο της σχηματοποίησης μιας σύνθετης πραγματικότητας, οι διαφωνούντες θα μπορούσαν να διακριθούν σε τέσσερις υπο-ομάδες. Στην πρώτη ανήκουν εκείνοι που από ιδιοσυγκρασία, ιδεολογική πεποίθηση ή από συμφέρον φοβούνται την αλλαγή γενικά και τη θεωρούν επικίνδυνη. Τα άτο-

μα αυτά αδυνατούν να αναγνωρίσουν τα σημάδια της αλλαγής και στέκονται αρνητικά σε όποια εξέλιξη αμφισβητεί τα ειωθότα. Οι λουδιστές της Αγγλίας των μέσων του 19ου αιώνα αποτελούν ακραία εκδήλωση μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Λιγότερο ακραία και ασφαλώς πιο πρόσφατη είναι ενδεικτικά η φοβική αντίδραση στην καθιέρωση του ενιαίου σχολείου στην Αγγλία αλλά και σε άλλες κεντρο-ευρωπαϊκές χώρες ή η εισαγωγή της αξιολόγησης σήμερα ως μέσου για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε ορισμένες χώρες, όπως η δική μας. Ειδοποιό γνώρισμα της ομάδας αυτής είναι η εκ μέρους τους συστηματική επίκληση της διαχρονικότητας αξιών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων καθώς και των εθνικών ιδιαιτεροτήτων, κάθε φορά που η αλλαγή χτυπά την πόρτα της εκπαίδευσης και διαταράσσει βολικές παγιωμένες ισορροπίες.

Μια δεύτερη ομάδα συγκροτούν οι καχύποπποι. Αυτοί που αναζητούν συνωμοσίες και σκοτεινές δυνάμεις πίσω από κάθε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα. Ένα ετερόκλητο πλήθος αντιμετωπίζει σήμερα τις πολιτικές για σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή ως υποχθόνιο σχέδιο του μεγάλου κεφαλαίου, την εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση ως προσχεδιασμένη απόπειρα υπονόμευσης της εθνικής ταυτότητας και την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολεία ως δούρειο ίππο για τις πατροπαράδοτες πολιτισμικές αξίες.

Μια τρίτη ομάδα αποτελούν οι ρομαντικοί. Αυτοί που αναπολούν με νοσταλγία το παρελθόν: την εποχή του χωριού και της γειτονιάς, της άμεσης ανθρώπινης επικοινωνίας, των σταθερών κοινωνικών και οικογενειακών ρόλων, της ανάπτυξης του κράτους πρόνοιας και των αισιόδοξων προοπτικών. Αντίθετα με τις δύο προηγούμενες ομάδες, που ατενίζουν το μέλλον μέσα από τα μαύρα γυαλιά του φόβου ή της καχυποψίας, οι ρομαντικοί βλέπουν στο μέλλον το είδωλο του παρελθόντος ωραιοποιημένο από το κάτοπτρο της επιλεκτικής λησμοσύνης δυσάρεστων εμπειριών του χθες. Προσβλέπουν σ' ένα σχολείο που θα μαθαίνει στα παιδιά γράμματα, όπως παλιά, αν και παλιά τα γράμματα μάθαιναν μόνο οι λίγοι. Σε μια εκπαίδευση που θα υπηρετεί τις πανανθρώπινες ηθικές αξίες όπως παλιά, αν και αυτό δεν εμπόδισε τις φρικαλεότητες των δύο παγκοσμίων πολέμων και τη στιγνή κοινωνική και ιμπεριαλιστική εκμετάλλευση.

Ο αντίλογος από τις τρεις αυτές ομάδες, αν και συχνά διατυπώνεται στη

διαπασών και χαϊδεύει κατά περίπτωση ευαισθησίες ευρύτερων λαϊκών στρωμάτων, είναι στην πραγματικότητα αναποτελεσματικός. Οι «πραγματιστές» είναι σε θέση όχι μόνο να τον αντικρούσουν με σχετική ευκολία ως αναχρονιστικό και ατεκμηρίωτο, αλλά και να τον επικαλεστούν για να καταδείξουν τη χαμηλή ποιότητα των επιχειρημάτων που αντιστρατεύονται τις δικές τους θέσεις. Από την άποψη αυτή ο αντίλογος των τριών αυτών υποομάδων ενισχύει μάλλον παρά υπονομεύει την επιχειρηματολογία των «πραγματιστών».

Την τέταρτη, πιο πολυπληθή και ταυτόχρονα αποτελεσματική στη διατύπωση εμπεριστατωμένου αντιλόγου κατηγορία συναποτελούν όσοι για λόγους αμιγώς ιδεολογικούς αντιστρατεύονται την επιχειρηματολογία των πραγματιστών. Σε ένα πρώτο επίπεδο οι κύκλοι αυτοί αμφισβητούν την εγκυρότητα των «πραγματιστικών» αναλύσεων της σύγχρονης πραγματικότητας. Αμφισβητούν ότι η μεγαλειώδης περιπέτεια της νεωτερικότητας έφτασε στο τέρμα της ή ότι οι θεμελιώδεις αρχές του Διαφωτισμού που άλλαξαν τον κόσμο και θέρμαναν ψυχές δεν ήταν παρά «μεγάλες αφηγήσεις». Αμφισβητούν ότι έφτασε το τέλος της ιστορίας ή το τέλος της εργασίας, για να θυμηθούμε αντίστοιχα τον Φουκιγάμα και τον Ρίφκιν¹ ότι η σύγκρουση πολιτισμών, για να θυμηθούμε τον Χάντιγκτον, είναι αναπόφευκτη προκειμένου να πρασπιστούν οι αξίες του δυτικού πολιτισμού και πιο πρόσφατα του αγγλοσαξονικού τρόπου σκέψης. Σ' ένα δεύτερο επίπεδο αμφισβητούν τη νομιμότητα των πολιτικών και των ιδεολογικών παραδοχών στις οποίες αυτές στριζούνται. Εμμένουν στη νοηματοδότηση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού και ανθρώπινου δικαιώματος καθώς και στην υποχρέωση του κράτους να διασφαλίζει την ευρύτερη και ποιοτικότερη παροχή της. Γ' αυτό και θεωρούν απαράδεκτη κάθε πολιτική που παραβιάζει τις αρχές αυτές. Υπό το πρίσμα αυτό, πολλοί ανάμεσα στους αμφισβητίες αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη τις πολιτικές σύνδεσης της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την αγορά εργασίας, τις πολιτικές διεύρυνσης του ρόλου του ιδιωτικού τομέα στην εκπαίδευση, τις πολιτικές διασφάλισης της ποιότητας, τις πολιτικές κοντολογίς για τις οποίες έγινε λόγος προηγουμένων. Οι ίδιοι θεωρούν ως κατασκευασμένο νομιμοποιητικό τέχνασμα προαποφασισμένων και ετεροπροσδιορισμένων εκπαιδευτικών επιλογών τις αναλύσεις και τις εκτιμήσεις για τις ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου που παραθέτουν οι πραγματιστές.

Πού βρίσκεται τελικά η αλήθεια; Ποιος έχει δίκιο και ποιος άδικο; Πώς γίνεται να διαφωνούν για το αύριο και το πρακτέο άνθρωποι που έχουν όλοι στραμμένο το βλέμμα στο μέλλον; Προς τα πού πρέπει συνεπώς να βαδίσουμε για να είμαστε σίγουροι για το αποτέλεσμα; Η απάντηση στα αγωνιώδη αυτά ερωτήματα κρύβεται όπως πάντοτε ανάμεσα στις πολύσημες έννοιες και στις αδιευκρίνιστες παραδοχές. Κατ' αρχάς, το μέλλον δεν αποτελεί μια κατάσταση πραγμάτων έξω από μας, εκεί στο βάθος του ιστορικού χρόνου που διανύουμε. Αποτελεί μια νοητική κατασκευή, ένα μόρφωμα που το συνθέτουν οι επιθυμίες μας, οι προσδοκίες μας, οι συνέπειες των επιλογών μας και μια σειρά απρόβλεπτα και τυχαία γεγονότα. Για να το προσεγγίσουμε και να το παρατηρήσουμε δεν έχουμε άλλο τρόπο παρά να χρησιμοποιήσουμε τους μεγεθυντικούς και γι' αυτό παραμορφωτικούς φακούς της ανάλυσης που στηρίζεται στη θεωρία και στις τεχνικές που οι αναλυτές ονομάζουν «προβολές» (projections). Είναι αυτοί ακριβώς οι παραμορφωτικοί φακοί που μορφοποιούν το μέλλον και του δίνουν τα διαφορετικά σχήματα που παρατηρούν οι αναλυτές. Άρα βεβαιότητα για το πρακτέο και για ένα σίγουρο αποτέλεσμα δεν μπορεί να υπάρχει. Γι' αυτό και μοιάζουν με κοινούς οιωνοσκόπους όσοι πραγματιστές ή ιδεολόγοι δηλώνουν κάτοχοι της μιας και μοναδικής αλήθειας για τα πράγματα σε ένα χώρο όπου μόνο η πιθανότητα έχει θέση.

Αυτή ακριβώς η αβεβαιότητα για το μέλλον και κυρίως η συμμετοχή των προσδοκιών μας ως συστατικού στοιχείου στη διαμόρφωσή του αναδεικνύουν την κεφαλαιώδη σημασία που έχει η συμμετοχή μας –η συμμετοχή της κοινωνίας και του καθενός ξεχωριστά– στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεν μπορεί να έχουν συνεπώς δίκιο οι πραγματιστές όταν ισχυρίζονται ότι οι συνθήκες, οι εποχές και οι τεχνοκρατικές αναλύσεις ορίζουν από μόνες τους με τρόπο αντικειμενικό και αναπόδραστο την πορεία της εκπαίδευσης στο αύριο. Οι αντιλήψεις τους αυτές που θέλουν την εκπαίδευση υποσύστημα της οικονομίας και την πολιτική σε ρόλο απλού διαχειριστή δεν είναι μόνο ανιστόρητες· είναι υπονομευτικές του ίδιου του πραγματισμού στον οποίο ομνύουν. Το επιβεβαιώνουν οι επανηλειμμένες αποτυχίες διεθνών οργανισμών στις χώρες του τρίτου κόσμου όταν αυτοί επιχειρούν να διαγράψουν τον ανθρώπινο παράγοντα και τις κοινωνικές δυνάμεις από τα σχέδια και τις πολιτικές τους. Το επιβεβαιώνουν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν

σήμερα όσες κυβερνήσεις επιχείρησαν να εφαρμόσουν άκριτα στις χώρες τους την αγγλοσαξονική συνταγή εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Δεν είναι ασφαλώς ο γιαλός στραβός· είναι απλά αυτοί που στραβά αρμενίζουν.

Τέλος, αυτή η διάσταση που επιχειρείται να στοιχειοθετηθεί ανάμεσα στο όραμα και στον πραγματισμό κατά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής στηρίζεται σε μια θεμελιώδη παρανόηση της λειτουργίας της πολιτικής. Χωρίς το όραμα, τη μυθική Ιθάκη, το ταξίδι στο αύριο δεν έχει νόημα και προορισμό. Όπως και χωρίς τον πραγματισμό η Οδύσσεια της εκπαιδευτικής πολιτικής θα μείνει χωρίς τη δικαίωσή της, έρμαιο των κυμάτων μιας ταραχώδους εποχής. Μιας εποχής στην οποία διαφημίζεται, για να δανειστώ τους όρους και τις σκέψεις του αρχιεπισκόπου του Καντέρμπουρι που τόση εντύπωση προκάλεσαν την προηγούμενη εβδομάδα, το πρότυπο του portfolio man –του ανθρώπου σύμφυρμα δεξιοτήτων– με βραχυπρόθεσμο τον ορίζοντα της προσωπικής τους ζωής (short termism) και χωρίς τον απαραίτητο εσωτερικό χώρο πνευματικού αναστοχασμού και ψυχικής ανάταξης.

Όταν μιλάμε συνεπώς για το μέλλον και μάλιστα από τη σκοπιά των Παιδαγωγικών Τμημάτων, από τη φύση τους ταγμένων στην υπόθεση της παιδείας, δεν μπορεί παρά να έχουμε κατά νου την κριτική θεώρηση όλων αυτών των κρίσιμων ζητημάτων που συνθέτουν τις νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου και που διαμορφώνουν τους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα.

Επίμετρο: Ορίζουσες και προσανατολισμοί της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα ως αντικείμενο συγκριτικής μελέτης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.

Στα είκοσι χρόνια που πέρασαν από τη δημιουργία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών η κριτική και συγκριτική θεώρηση όλων αυτών των ζητημάτων αποτέλεσε το βασικό άξονα της έρευνας και της διδασκαλίας στο γνωστικό πεδίο που καλύπτει η Συγκριτική Παιδαγωγική. Άλλωστε από την ένταξή της στα πανεπιστήμιο η Συγκριτική Παιδαγωγική είχε διεθνώς ως πρώτιστο στόχο την κατανόηση και ερμηνεία του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι· την κατανόηση των σχέσεων της εκπαίδευσης με το ευ-

ρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό περιβάλλον της· τη διερεύνηση της διαλεκτικής σχέσης παράδοσης και αλλαγής· τη μελέτη της αλληλεπίδρασης κρατών και εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης σε ιδεολογικό και θεσμικό επίπεδο· την ανάδειξη και προβολή του «γιατί» στην εκπαίδευση δίπλα στα συνηθισμένα ερωτήματα του «τι» και του «πώς».

Κάνοντας σήμερα έναν απολογισμό του έργου μας αισθανόμαστε ότι υπηρετήσαμε με συνέπεια και αποτελεσματικότητα τους σκοπούς αυτούς. Στα επιτεύγματα που αξίζει να μνημονευτούν περιλαμβάνονται: Πρώτα, η ίδρυση *Εργαστηρίου Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας* με την πρώτη αίθουσα τηλεματικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και την εξειδικευμένη βιβλιοθήκη των 1.300 σήμερα τόμων. Ύστερα, το περιοδικό «*Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*», που περιλαμβάνει στην επιστημονική επιτροπή του όλα τα μεγάλα ονόματα του κλάδου διεθνώς. Ένα περιοδικό που συμπεριλαμβάνεται ήδη στις βιβλιοθήκες τριών από τα μεγαλύτερα κέντρα σπουδών εκπαίδευσης: του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, του Πανεπιστημίου του Wisconsin Madison των ΗΠΑ και του Comparative Education Research Center του Πανεπιστημίου του Hong Kong. Τρίτο, το Διατηματικό, Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Συγκριτική Παιδαγωγική με τη συνεργασία του Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών. Στα χρόνια που μεσολάβησαν από την ίδρυσή του δίδαξαν σ' αυτό μια πλειάδα ξένων διακεκριμένων ακαδημαϊκών από τη Βρετανία, τις ΗΠΑ, την Αυστραλία, αλλά και πολλοί γνωστοί συνάδελφοι από όμορους γνωστικούς χώρους, όπως τις Ευρωπαϊκές και Διεθνείς Σπουδές, τη Διαπολισμική Εκπαίδευση, τη Διοικητική Ολικής Ποιότητας και τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης, δίνοντας την ευκαιρία στους μεταπτυχιακούς φοιτητές να γνωρίσουν διαφορετικές προσεγγίσεις, θεωρήσεις και θέσεις πάνω στα κρίσιμα ζητήματα της εποχής. Ένας σημαντικός αριθμός από τους ίδιους τους μεταπτυχιακούς φοιτητές πήρε μέρος σε διεθνή συνέδρια του κλάδου στο Λονδίνο, την Πράγα και την Κοπεγχάγη, αποσπώντας ιδιαίτερα ευμενή σχόλια, καθώς και σε εντατικά θερινά μαθήματα δεκαπενθήμερης διάρκειας στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus. Τέταρτο, το πυκνό δίκτυο συνεργασιών με ακαδημαϊκούς από μεγάλα πανεπιστήμια του ευρωπαϊκού και διεθνούς χώρου, μεταξύ των οποί-

ων το Πανεπιστήμιο της Ουψάλα, το Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο της Κοπεγχάγης, το Πανεπιστήμιο του Ρότερνταμ, το Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κογκ, το Πανεπιστήμιο του Σίδνεϋ, το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Βαρκελώνης και το Πανεπιστήμιο της Κωνσταντινούπολης στο πλαίσιο ευρωπαϊκών ερευνητικών προγραμμάτων και κοινών διεθνών δημοσιεύσεων.

Το έργο που απομένει να γίνει είναι ασφαλώς μεγάλο, καθώς μεγάλες είναι και οι προκλήσεις της εποχής. Όμως οι προοπτικές είναι απόλυτα θετικές, αφού το Τμήμα μας για όλες τις μέχρι τώρα δραστηριότητές του αναγνωρίζεται ήδη ως ένα από τα μεγαλύτερα Κέντρα Συγκριτικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Εκπαιδεύοντας δασκάλους για την κοινωνία του αύριο: Σύγχρονες κοινωνικές και τεχνολογικές προκλήσεις και νέες παράμετροι στην επιστημονική κατάρτιση των δασκάλων

Δημοσθένης Ι. Δασκαλάκης
Αναπλ. Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Κύριε Πρόεδρε,
Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί Φοιτητές.

Θα αναπτύξω την εισήγησή μου θα έλεγα γύρω από ορισμένες βασικές σκέψεις. Η πρώτη βασική σκέψη μου αφορά στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων. Και ξεκινώ από αυτά που ουσιαστικά ήδη ανέφερε ο Πρόεδρος, ο Καθηγητής κ. Θεόδωρος Εξαρχάκος, ότι κατά βάση τρεις σημαντικότατες καινοτομίες κατά την τελευταία εικοσαετία διαμόρφωσαν τις προ-ϋποθέσεις για μια ουσιαστικά αναβαθμισμένη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή των δασκάλων. Η πρώτη προέκυψε από το Ν. 1268/1982, που προέβλεπε την ίδρυση ανεξάρτητων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, τα οποία άρχισαν να λειτουργούν από το 1984-1985 με πρώτο το δικό μας, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών. Πρόκειται για ιστορική στιγμή στην εκπαίδευση των δασκάλων που ουσιαστικά δικαίωνε ένα

χρόνιο αίτημα της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος για ένταξη των Ακαδημιών στα Πανεπιστήμια, το οποίο –σημειωτέον– είχε διατυπωθεί για πρώτη φορά ήδη από το 1929. Η εξέλιξη αυτή είχε και πολύ σημαντικές μισθολογικές συνέπειες, δεδομένου ότι επήλθε εξίσωση αμοιβών δασκάλων και καθηγητών. Υπενθυμίζεται, πάντως, ότι μέχρι τότε οι Ακαδημίες διετούς ή και τριετούς φοίτησης όπως αυτές έγιναν μετά την μεταρρύθμιση του Γ. Παπανδρέου, συνέχιζαν να ανήκουν στην αδιαβάθμιτη εκπαίδευση.

Η δεύτερη μεγάλη καινοτομία υπήρξε η εξομοίωση: η προσπάθεια, δηλαδή, να κλείσει το χάσμα με τους αποφοίτους των Ακαδημιών. Τη διαδικασία εξομοίωσης ακολουθούν όσοι δεν έχουν πτυχίο πανεπιστημιακό, δηλαδή, όσοι είναι κυρίως διετούς ή και τριετούς εκπαίδευσης. Ο Νόμος 1268/1982 προέβλεψε την έκδοση Π.Δ. για την εξομοίωση των δασκάλων και νηπιαγωγών. Σε εφαρμογή του εκδόθηκε το Π.Δ. 130/1990 και έτσι από το 1992 υλοποιείται το πρώτο πρόγραμμα εξομοίωσης δασκάλων, το οποίο συνεχίζεται από τον Ιούλιο του 1997 με τη μορφή χρηματοδοτούμενου από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματος και είναι το δικό μας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η τρίτη μεγάλη καινοτομία υπήρξε η ένταξη το 1995 του Μαρασλείου στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αντί του Υπουργείου Παιδείας, στο οποίο μέχρι τότε ήταν ενταγμένο, και παράλληλα η ίδρυση διδασκαλείων δημοτικής εκπαίδευσης και νηπιαγωγών. Το ίδιο συνέβη και στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ενώ μέχρι τώρα έχουν ίδρυθει συνολικά 16 διδασκαλεία. Έτσι, το Μαράσλειο, από αδιαβάθμιτη εκπαίδευση που μέχρι τότε ήταν, χορηγεί σήμερα πτυχίο ισότιμο με αυτό του Πανεπιστημίου.

Με τις τρεις αυτές σημαντικές καινοτομίες διαμορφώθηκε το πλαίσιο για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων και για την επιμόρφωσή τους, ώστε η επιστημονική τους κατάρτιση να είναι επαρκής και να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες. Έτσι, θα έλεγα, άνοιξε η πόρτα και ακολούθησαν στα πλαίσια των νέων ανεξάρτητων πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων η ανάπτυξη της έρευνας και οι ανώτερες μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές.

Η δεύτερη βασική σκέψη μου αφορά το πώς και από ποιους συντελέσθηκε αυτό το επίτευγμα. Το πώς και από ποιους έγινε για τους δασκάλους και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ότι δεν έγινε επί πενήντα χρόνια. Πως η πρω-

τοβάθμια εκπαίδευση και όσοι την υπηρετούν απέκτησαν εκπαιδευτική μεταχείριση αντίστοιχη με αυτή που επικρατεί στα πλέον αναπτυγμένα κράτη του σύγχρονου κόσμου και πως οι Έλληνες δάσκαλοι έκαναν ένα πελώριο επιστημονικό, επαγγελματικό και κοινωνικό βήμα, αφήνοντας στο περιθώριο και στο παρελθόν το σύνδρομο της προφανώς άδικα, όμως, αδιαβάθμιτης μέχρι τότε επιστημονικά, επαγγελματικά και κοινωνικά θέσης τους.

Είναι προφανές, Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι, ότι για ένα τόσο μεγάλο Ιστορικό επίτευγμα θα πρέπει να συνεργάστηκαν πολλοί. Όμως, κάποιοι πρωταγωνιστησαν και έβαλαν την προσωπική τους σφραγίδα σε αυτή την προσπάθεια. Η ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής της περιόδου και αυτού του μεγάλου επιτεύγματος, αυτή είναι η αλήθεια, αναδεικνύει ως πρωταγωνιστική μορφή τον Καθηγητή κ. Θεόδωρο Εξαρχάκο. Επειδή είναι Πρόεδρός μας, επειδή είναι δικός μας, και αγαπητός μας, αυτό δεν θα μπορούσε να μας κάνει να αποσιωπήσουμε την ιστορική συμβολή του, διότι αυτό εκτός του ότι θα αδικούσε κατάφορα έναν άξιο Έλληνα δάσκαλο θα συνιστούσε και αλλοίωση της πραγματικότητας και της πρόσφατης εκπαιδευτικής ιστορίας, την οποία οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να γνωρίζουν για να έχουν συναίσθηση της ιστορικής συμβολής και της ανεκτίμητης προσφοράς του μεγάλου αυτού δασκάλου στον κλάδο τους.

Κύριε Πρόεδρε,
Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί Φοιτητές,

Μια τρίτη βασική σκέψη αφορά το σχολείο και έχει την αφετηρία της σε κάτι γνωστό: δεν είναι ένα κλειστό σύστημα αλλά ως θεσμός διαχρονικά συνδέεται με την κοινωνία με μία σχέση αιλούλεξάρτησης, αιλούλοτροφοδότησης και αλληλο διαμόρφωσης.

Η παραδοχή αυτή θα έλεγα ότι επιβεβαιώνεται στη χώρα μας διαχρονικά. Η σχέση μάλιστα αιλούλοτροφοδότησης και αιδιάσπαστης συνεκτικότητας μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, όπως μάλιστα χαρακτηριστικά φαίνεται και στην ιστορική περίπτωση σχολείου και εκκλησίας σε όλες τις κρίσιμες εθνικά περιόδους, επιβεβαιώνει αυτόν τον χαρακτήρα προφανώς της εκ-

κλησίας αλλά και του σχολείου καθώς και την ύπαρξη αυτής της σχέσης, δηλαδή του σχολείου με την κοινωνία. Ακόμα, την περίοδο της άνισης ανάπτυξης αστικών κέντρων και περιφέρειας, στο πλαίσιο μιας κλειστής εθνικά προστατευμένης κοινωνίας, ο ρόλος του σχολείου όχι μόνο αποτυπώνεται στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, του εθνοκεντρισμού δηλαδή της ευρύτερης κοινωνίας, αλλά το σχολείο παραμένει ο θεσμός ο οποίος διατηρεί ή και σιγά σιγά ανασυνθέτει τον κοινωνικό ιστό, ο οποίος είχε αρχίσει με γρήγορα βήματα να αποδιαρθρώνεται. Σήμερα, αυτός ο ρόλος, πιστεύω ότι θα επιβεβαιωθεί καθώς στο πλαίσιο της σύγχρονης ανοιχτής κοινωνίας της γνώσης, της επικοινωνίας, της πληροφορίας, της τεχνολογίας, της ετερότητας και της ομογενοποίησης μέσα στο πλανητικό χωρίό, το σχολείο σε μικροκλίμακα- τόσο σε επίπεδο κοινότητας στο χάος των σύγχρονων μεγαλουπόλεων όσο και σε επίπεδο τοπικό στην ευρύτερη περιφέρεια- με αρχές την ανοχή και τον σεβασμό στην διαφορετικότητα και με έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα, θα αναδειχθεί και πάλι, θα αναδειχθεί ξανά σε πόλο κοινοτικής κοινωνικής συσπείρωσης, διαμόρφωσης σχέσεων, δημιουργίας πολιτισμού και ανασύνθεσης εν γένει του αποδιαρθρωμένου και διαφοροποιημένου πλέον πολιτισμικά κοινωνικού ιστού. Εξάλλου, αυτό φαίνεται να εξυπηρετεί και η ιδέα του ολοήμερου σχολείου, το οποίο δεν θα εξαντλείται μόνο σε ένα ρόλο φύλαξης ή απασχόλησης των παιδιών πέραν του ωρολογίου προγράμματος, αλλά αντίθετα θα είναι δυναμικός πόλος πολύπλευρης και πολύμορφης μορφωτικής, πολιτιστικής και κοινωνικής δραστηριότητας. Αυτό, όμως, προϋποθέτει έναν δάσκαλο που διαθέτει ευρύτερο μορφωτικό υπόστρωμα, κοινωνικό προβληματισμό και ανθρωπιστική ευαισθητοποίηση, άρα, έναν δάσκαλο που θα διαθέτει μία πολύπλευρη μόρφωση.

Κύριε Πρόεδρε,
Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί Φοιτητές,
Κάθε μοντέλο τεχνολογίας διαμορφώνει και ένα αντίστοιχο μοντέλο εργασίας, παραγωγής και κοινωνίας που ισορροπεί σε σχέση με αυτό.
Σήμερα, όμως, στις συνθήκες του μεταμοντερνισμού, η ταχύτατη είσο-

δος των νέων τεχνολογιών στην παραγωγική διαδικασία ανατρέπει κάθε προηγούμενο παράδειγμα ομαλής προσαρμογής και αντιστοιχίας της τεχνολογίας με τα άλλα μοντέλα, όπως επικρατούσε δεκαετίες τώρα μέσα από τις συμβατικές τεχνολογίες.

Το μοντέλο της τεχνολογίας και της παραγωγής αλλάζει σήμερα με τόσο γρήγορους ρυθμούς, ώστε το μοντέλο της εργασίας αδυνατεί να τους παρακολουθήσει. Η αναντιστοιχία αυτή μεταβάλλει τη φύση της εργασίας, διαφοροποιεί την αγορά εργασίας και τα επαγγελματικά προσόντα και διαμορφώνει ένα νέο χάρτη απασχόλησης. Στο χάρτη αυτόν η απασχόληση σε ορισμένους τομείς οικονομικής δραστηριότητας, όπως η μεταποίηση, φθίνει, ενώ σε άλλους τομείς όπως ο τομέας των υπηρεσιών και ο κοινωνικός τομέας αυξάνει. Σε αυτό τον νέο χάρτη απασχόλησης αυξάνεται επίσης η ανεργία, ενώ φθίνουν ή χάνονται εντελώς ορισμένες ειδικότητες, μορφές εργασίας και επαγγελματικά προσόντα. Παράλληλα, αναδεικνύονται και νέες μορφές απασχόλησης όπως η κοινωνική εργασία, η μερική απασχόληση, η εργασία σε δυνητικές οργανώσεις και άλλες μορφές τηλεεργασίας καθώς και νέες ειδικότητες ή επαγγελματικά προσόντα με εξαιρετική ζήτηση στην αγορά εργασίας.

Οι νέες συνθήκες παραγωγής και εργασίας εγείρουν σημαντικά ερωτήματα προσδιορισμού της ταυτότητας της σύγχρονης κοινωνίας, εφόσον έχουμε αφενός επαναδιατύπωση των βασικών όρων επάνω στους οποίους δομείται η κοινωνία και οι κοινωνικές σχέσεις και αφετέρου επαναπροσδιορισμού μίας σειράς βασικών εννοιών (χρόνος, χώρος, εργασία, ηλικία, φύλο) που καθορίζουν τον άνθρωπο ως υποκείμενο της ιστορίας. Η κρίση και η επαναδιατύπωση στη συνέχεια της έννοιας της εργασίας, που προκύπτει από την διάρροη του προηγούμενου εννοιολογικού της πλαισίου επιτρέπει την διαμόρφωση της κατηγορίας του ελεύθερου χρόνου, καθώς όμως και σειράς ερωτημάτων που αφορούν τον βιοπορισμό και την κοινωνικοποίηση του ατόμου στις νέες συνθήκες, τις νέες κοινωνικές δομές, τα συλλογικά υποκείμενα, τις νέες προσεγγίσεις για την κοινωνική διαστρωμάτωση, την προοπτική και το μέλλον της εργασίας καθώς και ακραίες απόψεις για το τέλος της ιστορίας και της ιδεολογίας.

Ο νέος αυτός χάρτης απασχόλησης επεκτείνεται δημιουργώντας δυσεπίλυτα προβλήματα και επιβάλλοντας διαρθρωτικές μεταβολές στους υφι-

στάμενους θεσμούς του κράτους πρόνοιας, στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση, στην κοινωνική ασφάλιση και γενικά σε όλες τις μέχρι σήμερα αποδεκτές θεσμικές λειτουργίες της κοινωνικής προστασίας που γνωρίσαμε στο απόγειο της βιομηχανικής κοινωνίας της περιόδου του φορντισμού. Η αδυναμία του μοντέλου της εργασίας να ακολουθήσει τη ραγδαία ανάπτυξη του μοντέλου της τεχνολογίας και της παραγωγής ωθεί στην εκκόλαψη ενός προβληματικού κοινωνικού μοντέλου που συνοδεύεται από δομικά φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας, ανεργίας κοινωνικού αποκλεισμού και φτώχειας στον σύγχρονο κόσμο. Ωθεί, βεβαίως, και στη δημιουργία νέων ευκαιριών, ιδίως μάλιστα στον τομέα των επιχειρήσεων και της απασχόλησης, τις οποίες μάλιστα και θα πρέπει να αναδείξουμε.

Η επέκταση και εδραίωση των νέων τεχνολογιών διευκολύνουν την κλιμάκωση της διεθνοποιημένης πλέον οικονομίας, δημιουργώντας συνθήκες ενός εντεινόμενου ανταγωνισμού, ο οποίος λειτουργεί μέσα σε ένα εντελώς νέο καθεστώς παγκόσμιου καταμερισμού εργασίας μέσα στο οποίο προβάλλει με έμφαση αφενός η υπερεθνική διάσταση της φτώχειας και των ανισοτήτων και αφετέρου η αποδυνάμωση του εθνικού κράτους, η σταδιακή μετατόπιση των κέντρων λήψης αποφάσεων από το εθνικό και το τοπικό προς το υπερεθνικό επίπεδο καθώς και η διευρυνόμενη σημασία και ο ρόλος των υπερεθνικών οικονομικών και γεωπολιτικών μορφωμάτων, όπως οι πολυεθνικές επιχειρήσεις, οι διεθνείς οργανισμοί και η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Ταυτόχρονα, στο προσκήνιο της σύγχρονης κοινωνίας αναδύονται και άλλα πρωτόγνωρα φαινόμενα όπως αλλαγές στη δομή της οικογένειας, νέα μοντέλα οικογενειακής ζωής και σχέσεων μεταξύ των φύλων, εκτεταμένη κοινωνική, επαγγελματική και γεωγραφική κινητικότητα πληθυσμών, οικονομική μετανάστευση και μαζί φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας καθώς επίσης και κοινωνίες με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και με την αναγκαιότητα πλέον για εμπεδωμένες νέες αρχές, το σεβασμό, την ανοχή στην ετερότητα και τη διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Το παιδί της μονογονεϊκής οικογένειας, το υιοθετημένο παιδί, ο υιοθετημένος παππούς ή γιαγιά, ο ομοφυλόφιλος γονιός, ο αλλοεθνής ή αλλόθροσκος ή αλλόφυλος γονιός ή μαθητής όχι μόνο δεν πρέπει να ξενίζει ή να απομονώνεται, αλλά αντίθετα πρέπει να εντάσσεται αρμονικά στο σχολείο, στην τοπική κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία. Η έμφυλη, τέλος, διάσταση των κοινωνι-

κών ανισοτήτων, η ευαισθητοποίηση δηλαδή του αυριανού δασκάλου στις κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες με βάση το φύλο αποτελεί αντικείμενο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που θα πρέπει ωστόσο και ιδιαίτερα να προβάλλεται αλλά και να διαπερνά οριζόντια όλα τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία.

Τέλος, στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία εκτός από την νέα κοινωνική διαστρωμάτωση που δημιουργείται τόσο από τις σύγχρονες οικονομικές και παραγωγικές δραστηριότητες (όπως χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, χρηματιστήρια, τηλεεργασία, και γενικότερα, διογκωμένος τομέας υπηρεσιών) όσο και από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία, άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η κυριαρχία των μέσων μαζικής επικοινωνίας που διαθέτουν μεγάλη δύναμη επιρροών πολιτικών και πολιτισμικών. Η κυριαρχία δηλαδή της υπερδομής των μέσων μαζικής επικοινωνίας που παράγει η σύγχρονη τεχνολογία και ιδίως της τηλεόρασης. Μια κυριαρχία που οδηγεί σε μία μετάλλαξη της επικοινωνίας. Η επικοινωνία, που είναι η πεμπτουσία της κοινωνικότητας και μία γνήσια διαδικασία σχέσης και γνώσης, μεταλλάσσεται σε μέσο συγχρονισμού και ομογενοποίησης του πλανητικού χωριού, αξιοποιώντας την υπερπληροφόρηση, την υπερανάπτυξη της τεχνολογίας και την βιομηχανία του θεάματος. Ενώ, παράλληλα, αξιοποιώντας την κατάτμηση, την ανασύνθεση και την ανασκευή της εικόνας και της πραγματικότητας, την υπεραπλούστευση, τη χαμηλή ποιότητα, την υπανάπτυξη των συμπεριφορών, τα αρχέτυπα και τις πρωτόγονες μορφές επικοινωνίας, υποβαθμίζει με αυτόν τον τρόπο η ίδια το ρόλο, τις δυνατότητες, τη φύση και τις λειτουργίες της.

Πλάι στην σύγχρονη διαφοροποιημένη κοινωνική πραγματικότητα οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν την νέα εικονική πραγματικότητα και τις νέες μορφές on line επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης, κοινωνικότητας και σχέσεων, τις οποίες παράγουν οι δυνητικές κοινότητες και οργανώσεις, το Internet ως υπερκατάστημα σχέσεων και υπηρεσιών, η κατασκευή της ταυτότητας και η διαχείριση του εαυτού στο διαδίκτυο καθώς και γενικότερα ο δυνητικός κόσμος του κυβερνοχώρου. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο προβάλλει αναγκαία για τον αυριανό δάσκαλο και η επαφή με έναν επιστημονικό, κοινωνικό και γιατί όχι φιλοσοφικό προβληματισμό και όχι μόνο με μία τεχνική όψη και γνώση γύρω από αυτά τα θέματα. Για παράδειγμα, πιστεύω

ότι ο δάσκαλος θα πρέπει να ενημερωθεί όχι μόνο για τις χρηστικές πλευρές του διαδικτύου αλλά και για το θέμα του διαδικτύου ως κοινωνικού χώρου, για τις ευκαιρίες της ψηφιακής δημοκρατίας, για τους κινδύνους του ψηφιακού αναλφαβητισμού, για τα φιλοσοφικά, γνωστικά και γνωσεολογικά ζητήματα της δυνητικής πραγματικότητας και όχι μόνο για τις τεχνικές πλευρές της, το ίδιο για τα θέματα της τηλεεργασίας, για τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, για την τηλεόραση, για τον κινηματογράφο, για τη διαφήμιση και για την επιρροή τους, για τον εκδημοκρατισμό της γνώσης, για τα μαζικά πολιτιστικά πρότυπα ή και για ευρύτερα επιστημολογικά θέματα που αφορούν τη σχέση μετα-πληροφορικής, μηχανιστικής σκέψης και γνωστικών επιστημών. Γιατί μόνο έτσι και ο ίδιος ο δάσκαλος και το σχολείο θα μπορέσουν να αποτελέσουν ζωντανά κύτταρα ανοιχτά μέσα στο σύγχρονο σύνθετο κοινωνικό πλαίσιο.

Κύριε Πρόεδρε,
Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί Φοιτητές,

Το σχολείο για άλλη μία φορά στις μέρες μας αναγορεύεται σε σύστημα αλληλοτροφοδοτούμενο με τα στοιχεία του ευρύτερου περιβάλλοντος που διαμορφώνει η σύγχρονη πραγματικότητα. Μόνο που αυτή τη φορά δεν πρόκειται μόνο για την πραγματικότητα της κοινωνίας, αλλά και για την πραγματικότητα των media και του κυβερνοχώρου.

Το νέο θεσμικό πλαίσιο και οι καινοτομίες που εισήχθησαν την τελευταία 20ετία όσον αφορά την εκπαίδευση των δασκάλων οδήγησαν σε μία ουσιαστική αναβάθμιση της αρχικής επιστημονικής κατάρτισης και της μετεκπαίδευσής τους στα ειδικά επιστημονικά αντικείμενα που αφορούν την δουλειά του δασκάλου μέσα στην τάξη: όπως για παράδειγμα η γλώσσα, η ιστορία, η φυσική, τα μαθηματικά, τα παιδαγωγικά, η ειδική αγωγή, η χρήση νέων τεχνολογιών και άλλων σύγχρονων εποπτικών μέσων στην εκπαίδευση. Υπό αυτήν την έννοια η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων θα έλεγα στα κλασικά αυτά, στα επιστημονικά αυτά αντικείμενα τα ειδικά και αναγκαία για το έργο του δασκάλου μέσα στην τάξη ήταν απαραίτητη, όπως εξάλλου θεωρώ ότι θα είναι απαραίτητη διαρκώς και στο μέλλον.

Με τη διαφορά ότι εφεξής, καθώς το σχολείο καθίσταται πλέον, ενόψει και της προοπτικής του ολοήμερου σχολείου, περισσότερο από κάθε άλλη φορά ιστορικά, ένα σύστημα ανοιχτό στη σύγχρονη κοινωνική, επικοινωνιακή και δυνητική πραγματικότητα, στην υπερπληροφόρηση και στην σύγχρονη τεχνολογική υπερδομή καθώς και πόλος κοινοτικής συσπείρωσης και ανασύνθεσης του κοινωνικού ιστού τόσο σε επίπεδο μεγαλουπόλεων όσο και σε επίπεδο τοπικό και περιφερειακό, η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πιστεύω ότι πρέπει να εμπλουτισθεί με νέα στοιχεία τα οποία θα τους ενημερώνουν για τις ευρύτερες κοινωνικές και τεχνολογικές, εξελίξεις, πολλές από τις οποίες προανέφερα, ώστε το σχολείο, ως σύστημα, όχι μόνο να αποφεύγει τάσεις εσωστρέφειας και απομονωτισμού, αλλά με άνεση και αυτοπεποίθηση να ανοίγεται στην κοινωνία, να μπορεί να κατανοεί τα νέα φαινόμενα και να παρεμβαίνει πρωτοποριακά και δημιουργικά σε όλο το φάσμα και πλέγμα των σχέσεων μαθητών και δασκάλων, μέσα και έξω από την αιθουσα διδασκαλίας, σε όλο το φάσμα των σχέσεων δασκάλων και γονέων, δασκάλων-σχολείου, τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας χάριν των μαθητών αλλά και χάριν ολόκληρης της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας. Μία ανάλογη παρέμβαση του σχολείου, αν κατά το παρελθόν λόγω του πρωτογενούς, του απλού, του μη σύνθετου των σχέσεων και των φαινομένων μπορούσε να λειτουργήσει εμπειρικά και να στηριχθεί απλά στο γενικό μορφωτικό απόθεμα των δασκάλων, στο εύρος των γνώσεων που οι περισσότεροι διέθεταν καθώς και στο κύρος και στην ευρεία κοινωνική τους καταξίωση, σήμερα πλέον λόγω της πολυπλοκότητας των κοινωνικών φαινομένων, των μεταλλαγών που αυτά παρουσιάζουν και των επικοινωνιακών, πληροφοριακών, δικτυακών και τεχνολογικών υπερδομών που αναπτύσσονται, προβάλλοντας δίπλα στην κοινωνική την εικονική και δυνητική πραγματικότητα, απαιτούνται ευρύτερες γνώσεις και πολύπλευρη μόρφωση, τις οποίες εμείς πρέπει να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε παρεμβαίνοντας στους μαθητές, στους συναδέλφους, στους γονείς, στην κοινωνία ως δάσκαλοι και παιδαγωγοί κυρίως να διδάξουν και να υποδειξουν την αξιοποίηση των πρωτότυπων ευκαιριών αλλά και την πρόληψη των επίσης πρωτότυπων προβλημάτων που παράγει αυτή η σύγχρονη μεταμοντέρνα πραγματικότητα.

Κύριε Πρόεδρε,
Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί Φοιτητές,

Σήμερα η Βιομηχανική Κοινωνιολογία, δηλαδή το πεδίο που είναι γνωστό ως κοινωνιολογία της εργασίας και το οποίο εδώ και δεκαεπτά περίπου χρόνια υπηρετώ, εστιάζοντας το ενδιαφέρον του πέραν του χώρου της εργασίας και των εργασιακών σχέσεων και στα ζητήματα της νέας τεχνολογίας αλλά και στα ευρύτερα φαινόμενα και προβλήματα της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά, πιστεύω, στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συναφή θέματα και πεδία. Στην κατεύθυνση αυτή, δε, θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι θα επιδιώξω, ως κατεξοχήν αρμόδιος, να συμβάλω με κάθε υπευθυνότητα.

Κλείνοντας, Κύριε Πρόεδρε, θα ήθελα να απευθύνω μία έκκληση προς όλους τους εν ευρείᾳ έννοια συναδέλφους, δηλαδή προς όλους τους συναδέλφους όχι μόνο στο Πανεπιστήμιο, αλλά στην εκπαίδευση γενικότερα. Θεωρώ, αγαπητοί Συνάδελφοι, αναγκαία περισσότερο από κάθε άλλη φορά την εμμονή και έμφαση στην ανθρωπιστική παιδεία και στην μόρφωση με βάση τις κλασικές και πανανθρώπινες αξίες ανεξάρτητα από εκπαιδευτική βαθμίδα και επιστημονικό αντικείμενο.

Αναμφίβολα, Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι, Αγαπητοί Συνάδελφοι, ζούμε σε έναν σύνθετο κόσμο. Ο σύγχρονος κόσμος είναι πλήρης αντιφάσεων και αντινομιών. Πλήρης απειλών αλλά και πλήρης επαναστατικών αλλαγών, ραγδαίων τεχνολογικών μεταβολών και νέων ευκαιριών.

Ποτέ άλλοτε, αγαπητοί Συνάδελφοι, τα έθνη του κόσμου δεν είχαν από κοινού, δεν είχαν μαζί, τόσα πολλά να χάσουν ή τόσα πολλά να κερδίσουν. Η πρόκληση αυτή γίνεται σίγουρα αικόμα πιο επιτακτική όταν η εποχή συμπίπτει με μία κρίσιμη καμπή της ιστορίας, της κοινωνίας, της ανθρωπότητας, όπως αυτή των μεγάλων αλλαγών που σήμερα διανύουμε. Και επειδή το μεγάλο έργο της αξιοποίησης των πολλών και μεγάλων απειλών της εποχής μας θα στηριχθεί στη νεότητα, ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου στις μέρες μας και η ευρύτερη κοινωνική ευαισθητοποίηση, η ανθρωπιστική παιδεία και η μόρφωσή του με βάση τις κλασικές πανανθρώπινες αξίες αποτελούν κάτι εξαιρετικά σημαντικό και αναγκαίο.

Πολλοί διερωτώνται, σήμερα, στη σύγχρονη εποχή του καταιγισμού πληροφοριών και τεχνικών γνώσεων, του πληθωρισμού πολιτιστικών προϊόντων και υποπροϊόντων, στην σύγχρονη εποχή που οι έξυπνες μηχανές υποκαθιστούν ακόμα και τον νου του ανθρώπου, ανατρέποντας τις καθιερωμένες και αποδεκτές μέχρι σήμερα κοινωνικές και παραγωγικές δομές, μήπως οι ανθρωπιστικές σπουδές, μήπως η μόρφωση με βάση τις κλασικές πανανθρώπινες αξίες επισκιάζονται από την αιγλη του διαδικτύου, της show biz, του video wall και της εικονικής πραγματικότητας.

Σε όλα αυτά, τα εύλογα ως ένα βαθμό, Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι, ερωτήματα, απαντώ χωρίς καμία καθυστέρηση και βέβαια χωρίς καμία αμφιβολία ότι αυτού του τύπου η μόρφωση και η παιδεία:

Ασφαλώς και δεν περιορίζονται εφόσον αποτελούν μία διαρκή, μία αεβαν διαδικασία της κοινωνίας του ανθρώπου.

Ασφαλώς και διατηρούν την καθολικότητά τους και την επικαιρότητά τους, εφόσον παραμένουν αναφαίρετο απόκτημα του ανθρώπου εσαεί, εφόσον συνεχίζουν να προϋποθέτουν άμεση ανθρώπινη εμπειρία, εφόσον, δηλαδή, παραμένουν μία μη εικονική διαδικασία, των οποίων ωστόσο οι προβληματικές και τα διδάγματα έχουν αναφορά σε κάθε πραγματικότητα παρελθόντα ή μέλλοντα ή σύγχρονη κοινωνική, εικονική ή δυνητική.

Ασφαλώς, απαντώ ότι η ανθρωπιστική παιδεία και η μόρφωση με βάση τις κλασικές πανανθρώπινες αξίες θα πρέπει εφεξής, ολοένα και περισσότερο να εμπλουτίζει το περιεχόμενο σπουδών σε κάθε γνωστικό αντικείμενο και σε κάθε θεσμό και βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ιδίως, μάλιστα, στις μέρες μας, όπου συντελείται -μαζί με αυτήν της κοινωνίας- και η κατάτμηση και τυποποίηση της γνώσης και της πληροφορίας καθώς πλέον προβάλλεται αποκλειστικά και μόνο η τεχνική και διαχειριστική πλευρά των τεχνολογικών και κοινωνικών μεταβολών, αφαιρουμένου κάθε στοιχείου κοινωνικού και γνωστικού προβληματισμού ή εναλλακτικής σκέψης σε σχέση με αυτές.

Για όλους αυτούς τους λόγους, Κύριε Πρόεδρε, Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι και αγαπητοί Συνάδελφοι, εμμένω στην έκκληση την οποία ήδη απηύθυνα και σας ευχαριστώ για την υπομονή την οποία είχατε να με ακούσετε.

Διδασκαλία και έρευνα του λαϊκού πολιτισμού στο Π.Τ.Δ.Ε.

Μ.Γ. Μερακλής
Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Πιστεύω πως μια από τις πιο σημαντικές ενέργειες του Π.Τ.Δ.Ε. του πανεπιστημίου Αθηνών είταν η εισαγωγή, το 1990, του μαθήματος του λαϊκού πολιτισμού, όπως τον εξετάζει η επιστήμη της λαογραφίας.

Θεωρώ περιττό να τονίσω τη σημασία που έχει για παιδαγωγικά τμήματα η προσφορά του αντικειμένου αυτού στους φοιτητές τους, ιδίως όταν πρόκειται για τμήματα νηπιαγωγών και, ακόμα περισσότερο, δασκάλων. Εντούτοις ως το έτος εκείνο κανένα τέτοιο τμήμα δεν είχε ιδρύσει –ούτε φαινόταν διατεθειμένο να το κάνει– θέση με αυτό το αντικείμενο. Μόνο στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, όσο γνωρίζω, μπορούσαν οι φοιτητές των παιδαγωγικών τμημάτων να παρακολουθούν μαθήματα λαογραφίας μαζί με τους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής. Και η συμμετοχή τους είταν πράγματι μαζική.

Το 1990 λοιπόν το τμήμα μας εγκαινίασε πρώτο τη διδασκαλία του αντικειμένου της λαογραφίας (το παράδειγμά του ακολούθησαν, όχι με ιδιαίτερη σπουδή, και ορισμένα άλλα –όχι όλα, κάθε άλλο μάλιστα– αδελφά τμήματα).

Η ιδιαίτερης σημασίας αυτή καινοτομία ολοκληρώθηκε με την ίδρυση και πλήρωση και δεύτερης θέσης λαογραφίας, που την κατέλαβε ως αναπληρωτής (τότε) καθηγητής ο Μηνάς Αλεξιάδης (1993), γεγονός που παρείχε τη δυνατότητα της διαιρέσεως του ευρύτατου αντικειμένου της λαογραφίας σε δυο μέρη: της φιλολογικής λαογραφίας και της κοινωνικής λαο-

γραφίας. Επί ορισμένα εξάμηνα διδάχθηκε στους φοιτητές μας και το μάθημα, ειδικότερα, της παιδαγωγικής σημασίας των λαογραφικών μουσείων (από την αν. καθηγήτρια, τώρα, του Ιόνιου Πανεπιστημίου κυρία Βίκυ Αντζουλάτου-Ρετσίλα).

Παράλληλα προς τη διδασκαλία άρχισε να καλλιεργείται και η έρευνα του λαϊκού πολιτισμού, στο επίπεδο εκπόνησης διδακτορικών διατριβών αρχικά εκείνων, οι οποίες εκπονούνταν υπό την επίβλεψη του υποφαινομένου στη Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων, αλλά δεν είχαν ολοκληρωθεί εκεί, και το τμήμα ενέκρινε τη μεταφορά τους.

Σχεδόν αμέσως πάντως με την παρουσία μου στο τμήμα άρχισαν να υποβάλλονται νέες αιτήσεις για εκπόνηση διδακτορικών διατριβών στην περιοχή της λαογραφίας, ενώ από το 1995, έτος ενάρξεως της εφαρμογής στο τμήμα μας του νόμου για τη λειτουργία προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, η λαογραφία, μαζί τα αντικείμενα της ιστορίας και της θρησκευτικής αγωγής, σχημάτισαν την κατεύθυνση Διδακτικής της Ιστορίας-Πολιτιστικής Παράδοσης. Ήτσι άρχισαν να γίνονται δεκτοί με τις γνωστές διαδικασίες και μεταπτυχιακοί φοιτητές. Αριθμητικά η εικόνα είναι ως τώρα η εξής: 3 διατριβές μεταφέρθηκαν από τα Γιάννενα και ολοκληρώθηκαν στο Τμήμα, στο οποίο εκπονήθηκαν έως τώρα -δηλαδή στο διάστημα 14 ετών- άλλες 28 διατριβές, καθώς επίσης δόθηκαν 14 μεταπτυχιακά διπλώματα ειδίκευσης.

Στο σημείο αυτό θέλω να σημειώσω, ότι δύο σκέψεις διείπαν και διέπουν τη σχετική δραστηριότητα των διδασκόντων της λαογραφίας στο Τμήμα μας: αφενός ότι δεν πρέπει διόλου να παραβλέπεται η φύση και η ιδιοσυστασία του Τμήματος, προορισμένου να προετοιμάζει και να διαμορφώνει εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να μην αγνοείται η παιδαγωγική διάσταση και στις εκπονούμενες διατριβές, αφετέρου, όμως, ότι ο δάσκαλος οφείλει ν' αποκτά και μια κατά το δυνατόν ολοκληρωμένη μόρφωση και παιδεία, ώστε –εν προκειμένω– να είναι σε θέση να κατανοεί βαθύτερα, ιστορικότερα και κοινωνιολογικότερα τα φαινόμενα και ζητήματα του πολιτισμού, της λαϊκής και εθνικής παράδοσης, ακόμα και σε ευρύτερα κάποτε ανάμεσα σε έθνη και λαούς πλαίσια, κάτι που δεν παραβλέπει η λαογραφία, η οποία είναι και συγκριτική επιστήμη, όχι μόνο ή αποκλειστικά εθνική.

Επειδή θα είμουν κουραστικός αν διάβαζα τους τίτλους όλων των εργασιών (αν και θα γινόταν έτσι αντιληπτό το μεγάλο θεματικό εύρος της λαογραφίας), θα διαλέξω ορισμένους από αυτούς, για να δειξω οπωσδήποτε τον τρόπο που γίνεται η προσπάθεια να ανταποκρινόμαστε στις παραπάνω αρχές μας.

Η πρώτη διατριβή που εγκρίθηκε από τις υποβληθείσες στην Αθήνα είχε τον τίτλο: «Λαϊκή λατρεία και θρησκευτική συμπεριφορά των κατοίκων της Σάμου» και η δεύτερη, εκπονημένη από πτυχιούχο του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου, είχε τον τίτλο: «Οργάνωση και διοίκηση των εθνικών πολιτιστικών πόρων και εκδηλώσεων. Συμβολή στη θεμελίωση μιας σύγχρονης πολιτιστικής πολιτικής». Η αμέσως επόμενη διατριβή που εγκρίθηκε ανήκε σε πτυχιούχο του Μαθηματικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών, ο οποίος ωστόσο έχει στραφεί προς τη δημιουργική δημοσιογραφία και μελετά ιδιαίτερα θέματα του σύγχρονου πολιτισμού· τέτοιο είταν και το θέμα της διατριβής του: «Η πολιτιστική θεωρία και πολιτιστική πολιτική μετά το 1974 στη χώρα μας». Μέσα στον ίδιο χρόνο (βρισκόμαστε στο 1993) εγκρίθηκε και η διατριβή μιας φιλολόγου υπό τον τίτλο: «Λαϊκή ποιητική δημιουργία σήμερα: Η μορφολογική προσέγγιση του έργου της λαϊκής ποιήτριας Ειρήνης Μάρκου από την Απείρανθο Νάξου».

Αν η διατριβή αυτή παραπέμπει στη φιλολογική λαογραφία (που αποτελεί, όπως είπα προηγουμένως, το ένα από τα δυο μεγάλα τμήματα της επιστήμης αυτής), δεν παραμελήθηκε –κάθε άλλο μάλιστα– και το άλλο μέρος, της κοινωνικής λαογραφίας, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και θέματα υλικού πολιτισμού· αυτό δηλώνεται π.χ. με τη διατριβή: «Μια κοινότητα καροποιών: Σκεπαστό. Συμβολή στη μελέτη της συγκοινωνίας και επικοινωνίας στην Αν. Θράκη κατά την περίοδο 1870–1915».

Η σύγχρονη λαογραφία εξάλλου έχει διευρύνει εξαιρετικά το φάσμα της θεματικής της. Π.χ. πτυχιούχος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Αθηνών εκπόνησε διατριβή με θέμα: «Τουρκομερίτες και Αυστριακοί: Κοινωνικές παράμετροι στον τρόπο οργάνωσης του ποδοσφαίρου», με αναφορά στο ποδόσφαιρο του Βόλου, όπου γύρω από τις δύο κύριες ομάδες συσπειρώνονταν παλαιότερα, σε αντιπαλότητα, ντόπιοι και πρόσφυγες, μια παράδοση που δεν έσβησε πλήρως, αφού η έρευνα έφτασε ως το έτος 1994, όταν εγκρίθηκε η διατριβή.

Η φιλόλογος, και συνάδελφός μας σήμερα, κυρία Ρέα Κακάμπουρα-Τίλη,

εξέτασε στη διατριβή της το ιδιαίτερα ενδιαφέρον στους χρόνους μας φαινόμενο των συλλόγων ετεροδημοτών που λειτουργούν κατεξοχήν στην Αθήνα, φαινόμενο εντούτοις που για πρώτη φορά εξετάστηκε από την λαογραφία (η κυρία Κακάμπουρα επέλεξε για την έρευνά της τους συλλόγους της επαρχίας Κόνιτσας).

Ερευνήθηκαν επίσης θέματα όπως: εφημερίδες (του κέντρου αλλά και της περιφέρειας) και λαογραφία, η έντυπη λαϊκή ποίηση, η λειτουργία της παροιμίας στο σύγχρονο προφορικό λόγο των κατοίκων μιας (ηπειρώτικης) κοινότητας κ.ά.

Δίπλα στα νεωτερικά αιυτά βήματα εκπονήθηκαν και διατριβές αναφερόμενες σε συζητημένα επανειλημμένα στο παρελθόν, όπως αυτό της συνέχειας και της ταυτότητας του λαϊκού πολιτισμού, της λαϊκής παράδοσης, με μια νέα, βέβαια, οπτική (υποβλήθηκε διατριβή π.χ. με θέμα τη «δοκιμασία για γάμο στον αρχαιοελληνικό μύθο και στο νεοελληνικό παραμύθι»). Το θέμα ειδικότερα εθνικής ταυτότητας εξετάστηκε και σε έναν άλλο χώρο –και με άλλη, βέβαια, μεθοδολογία– από κυρία, παιδί πολιτικών προσφύγων, που γεννήθηκε, μεγάλωσε και σπούδασε στη χώρα υποδοχής των γονέων της. Αντικείμενο της έρευνας: «Η εθνική ταυτότητα των εκπατρισμένων μετά τον Εμφύλιο Ελλήνων (το παράδειγμα της Πολωνίας)». Ο **ανώνυμος** ελληνισμός της Διασποράς –και είναι **αυτός** που ενδιαφέρει τη λαογραφία– εξετάστηκε και στις εργασίες που εκπόνησαν το ζεύγος των Ουκρανών Βιτάλι και Τατιάνας Ζαϊκόφσκι (υποτρόφων του Ι.Κ.Υ.), σε ξεχωριστές διατριβές: «Συμβολή στη λαογραφική και εθνογλωσσολογική μελέτη των εορτολογίων των Ελλήνων και Σλάβων (το Δωδεκαήμερο ως περίοδος διάβασης)» και «Έλληνες του Καυκάσου και της Ουκρανίας της τέως Σοβιετικής Ένωσης. Διαβατήρια έθιμα (γέννηση – γάμος – θάνατος)».

Στο μεταξύ άρχισαν να αποκτούν οι διατριβές και ευκρινέστερα παιδαγωγικές παραμέτρους. Αναφέρω δυο ενδεικτικούς τίτλους από το 1996: «Τα παραμύθια στα ελληνικά περιοδικά για παιδιά και νέους (1836-1922)»· και «Παιδαγωγικές πλευρές της αισθητικής των κόμικς με υπερανθρώπους». Πρόσφατα εγκρίθηκε διατριβή με αντικείμενο τη λαογραφία στα προγράμματα των πρώην παιδαγωγικών ακαδημιών και τη συμβολή των δημοδιδασκάλων στην ανάπτυξη των λαογραφικών σπουδών.

Το 1997 εγκρίνεται και η πρώτη διατριβή που εκπόνησε πτυχιούχος (και)

του τμήματός μας, η κυρία Άννα Λυδάκη. Το θέμα της: «Σχηματισμός ταυτότητας τσιγγανοπαίδων ηλικίας 11-13 ετών στην περιοχή της Αγίας Βαρβάρας». Ο ρόλος του σχολείου». Η κυρία Λυδάκη, για να καταλήξει στα συμπεράσματά της, εξέτασε, παρακολούθησε με επιτόπια έρευνα και συμμετοχική παρατήρηση την καθημερινή ζωή αλλά και τους διαμορφωμένους ιδεότυπους στην εν λόγω κοινότητα.

Άμεση συνάφεια προς την παιδαγωγική παρουσιάζουν πλέον οι περισσότερες μεταπτυχιακές εργασίες για την απόκτηση του διπλώματος ειδίκευσης που υποβάλλονται στο Τμήμα, αναφερόμενες σε ζητήματα του παραδοσιακού (αλλά και του σύγχρονου) παιχνιδιού, του λαϊκού μύθου και παραμυθιού, των παιδικών περιοδικών και άλλων εντύπων, του λαογραφικού μουσείου, του Καραγκιόζη, της δραματοποίησης στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού· εν σχέσει προς το τελευταίο θέλω να μνημονεύσω τη συνεργασία, επί σειράν ετών, με τους λαογράφους του Τμήματός μας, του κυρίου Γιώργου Γαλάντη.

Πάντως συνειδητά και σταθερά επιδιώκεται να μη λείψει το ενδιαφέρον και για τη γενικότερη παιδεία και καλλιέργεια των μεταπτυχιακών (όπως βέβαια και των προπτυχιακών) φοιτητών μας με αναγωγή, όπως σημειώθηκε, στον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού και του στοχασμού, προπάντων στα μεταπτυχιακά μαθήματα.

Η λαογραφία δεν απουσιάζει και από το πρόγραμμα του Μ.Δ.Μ.Δ., και στα δύο εξάμηνα (στο πρώτο εξάμηνο θίγονται γενικότερα ζητήματα θεωρίας και ιστορικής θεώρησης του λαϊκού πολιτισμού, το δεύτερο εξειδικεύεται στην αναφορά σε ζητήματα του λαϊκού παραμυθιού).

Πρέπει τέλος να παρατηρήσω ότι η, τρόπον τινά, ποσοτική αυτή ευφορία δεν σημαίνει καμιά παραχώρηση σε ευκολίες. Υπάρχει μια επιβεβαίωση του πράγματος, που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, γιατί τεκμηριώνεται, και αυτή, με αριθμούς.

Είτα προηγουμένως, ότι μετά την εισαγωγή του αντικειμένου της λαογραφίας στο Π.Τ.Δ.Ε. ακολούθησαν και άλλα συγγενή τμήματα. Πράγματι η λαογραφία διδάσκεται τώρα στα Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου του Αιγαίου, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου, στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Φλώρινας. Στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου τη θέση κατέχει ως επίκουρη καθηγήτρια η κυρία Μαριάνθη Καπλάνογλου, διδάκτωρ του Τμήματός μας, ενώ και η κυρία Κακάμπουρα υπηρετεί ως λέκτωρ στο Τμήμα μας.

Αλλά η ακτινοβολία των λαογραφικών σπουδών του Τμήματος εκδηλώνεται ευρύτερα: **διδάκτορες λαογραφίας δικοί μας** διδάσκουν και σε άλλα –μη παιδαγωγικά– τμήματα λαογραφία ή άλλα –παρεμφερή– αντικείμενα: λαογραφία ο κ. Εμμ. Βαρβούνης, επίκουρος καθηγητής στο Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου, λαογραφία ο κ. Εμμ. Σέργης, επίκουρος καθηγητής του Τμήματος Παρευξείνιων Χωρών του ίδιου Πανεπιστημίου, Ποιοτικές Έρευνες η κυρία Άννα Λυδάκη, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, αθλητικό σχέδιο ο κ. Σοφ. Κουτρής, λέκτωρ του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης (η διατριβή του είχε ως αντικείμενο: «Κεραμικές μορφές της Λέσβου», που ασφαλώς ανήκει στον τομέα της λαϊκής τέχνης), θεωρία και πράξη του χορού ο κ. Γιάννης Πραντσίδης, λέκτωρ του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλονίκης. **Συνολικά λοιπόν επτά διδάκτορες του Τμήματός μας με αντικείμενο ειλικρινένο από τη λαογραφική έρευνα διδάσκουν σε έξι διαφορετικά τμήματα Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας.**

Χωρίς κανένα ίχνος αλαζονείας, απλώς μ' ένα αίσθημα δικαιοσύνης και χρέους αναγνώρισης μιας σημαντικής συμβολής προς την παιδεία και την επιστήμη, υποστηρίζω πως το Π.Τ.Δ.Ε. θα πρέπει να καταλάβει ιδιαίτερη θέση στην ιστορία της ανώτατης εκπαίδευσης στον τόπο μας **και** για το ρόλο που έπαιξε στον τομέα της διδασκαλίας και έρευνας του λαϊκού πολιτισμού.

Προς μια «Διαλεκτική Συνέργεια» των Επιστημών

Ιωάννης Ι. Κεκές

Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Η ανάγκη για τη δημιουργία «γεφυρών» ανάμεσα στα διαφορετικά επιστημονικά πεδία δεν αποτελεί καινούργιο φαινόμενο. Εντάθηκε όμως με την ανάπτυξη που γνώρισαν στα μέσα του 20ού αιώνα οι πολυεπιστημονικές και οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις που συνόδευσαν τις προσπάθειες των επιστημόνων για να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος μπορεί να θεωρηθεί ως η ουσιαστική αφετηρία για μεθοδευμένες προσεγγίσεις αυτού του τύπου και η συνέχεια έρχεται αναπόφευκτα μέσα από την ανάπτυξη των Νευροεπιστημών και της Πληροφορικής. Και στις δύο αυτές περιπτώσεις αποδείχθηκε πόσο δύσκολο (στην πράξη ανέφικτο) είναι για μια επιστήμη να καταφέρει να επιλύσει τα ζητήματα που την απασχολούν, χωρίς να χρειασθεί να προσφύγει στη συνδρομή και άλλων (συναφών ή μη) επιστημονικών πεδίων.

Η πρώτη από τις επιστήμες που χρειάσθηκε να αναμετρηθεί με αυτή τη νέα πραγματικότητα ήταν τα ίδια τα Μαθηματικά. Για πολλούς αιώνες οι επιστήμονες του κλάδου αντιμετώπιζαν με σιγουριά αλλά και αυταρέσκεια τον κόσμο μέσα από την πληρότητα και την αξιοπιστία του συμβολικού τους συστήματος. Η επανάσταση ήλθε με την διατύπωση του θεωρήματος της «μη πληρότητας» από τον Gödel το 1931. Ο αφηρημένος και εξαιρετικά λεπτός συλλογισμός που ακολούθησε ο Gödel απέδειξε «ότι δεν μπορού-

με να οικοδομήσουμε από ένα σταθερό σύστημα αξιωμάτων οποιονδήποτε χρήσιμο κλάδο των Μαθηματικών, χωρίς να ανακύψουν αναπάντητα ερωτήματα μέσα στο σύστημα αυτών των αξιωμάτων». Οι δυνατές σχέσεις των «αληθειών» που αναφέρονται στους αριθμούς είναι, κατά τον Gödel, τόσο απεριόριστες όσο και το σύνολο των ακεραίων. Τα Μαθηματικά συνεπώς, δεν θα υπάρχουν ποτέ ως ένα θέμα τελειωμένο (και σε αυτό έγκειται η περιπλοκή τους), θα υπάρχουν πάντα απεριόριστες θέσεις για να αλιεύσουμε στον ακεανό τους.

Με πιο απλούς συλλογισμούς η απόδειξη που έδωσε ο Gödel στο θεώρημα «της Μη Πληρότητας», βασιζόταν στο αυτοαναφορικό παράδοξο του Επιμενίδη. Αντί για τον Κρητικό που λέει: «Όλοι οι Κρητικοί είναι ψεύτες», ο Gödel απέδειξε μια μαθηματική πρόταση που έλεγε: «Αυτή η πρόταση δεν μπορεί να αποδειχθεί» (Κεκές, 2000).

Η συλλογιστική της απόδειξης ήταν τόσο καινοφανής την εποχή της δημοσίευσης, ώστε μόνο στη δεκαετία του 1970, η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα άρχισε να την κατανοεί και να αποδέχεται την ευρύτερη φιλοσοφίκη της σημασία, δηλαδή ότι η Λογική, τα Μαθηματικά και πολλά άλλα είδη γνώσης, είναι πλουσιότερα από όσο θα μπορέσει ποτέ να περιγραφεί και να ορισθεί διεξοδικά και με ακρίβεια. Είναι προφανές ότι αυτή η απόδειξη αποτέλεσε «σκάνδαλο» για τους μελετητές της λογικής και των θεωριών της γνώσης.

Ο Gödel εισηγείται στην ουσία, (Nagel & Newman, 1991) ότι πάνω από μια ορισμένη στάθμη («κατώφλι» ή «φράγμα») πολυπλοκότητος υπάρχουν ενδογενή όρια σε ένα λογικό σύστημα, αν το σύστημα είναι συνεπές. Θα υπάρχουν πάντα αληθινές προτάσεις που δεν μπορούμε να δειξουμε ότι είναι αληθείς αλλά ούτε και να αποδείξουμε ότι είναι αναληθείς, μέσα στα όρια του συστήματος, χρησιμοποιώντας τα αξιώματα και τους κανόνες του ίδιου του συστήματος. Αν κινηθούμε έξω από τα όρια του αρχικού συστήματος, προσθέτοντας νέα αξιώματα ή κανόνες, ίσως καταφέρουμε να αποδείξουμε την πρόταση, αλλά μέσα σε αυτό το ευρύτερο «μετασύστημα» θα υπάρχουν άλλες προτάσεις που δεν θα μπορούν να αποδειχθούν, χωρίς να μεσολαβήσει μια καινούργια επέκταση κ.ο.κ, χωρίς τέλος. Ποτέ δεν φαίνεται να φθάνουμε στην απόλυτη πληρότητα.. Μας διδάσκει τελικά ο Gödel πως να δεχόμαστε τα όρια των αναγωγικών μεθόδων μας και αυτό ικανοποιεί τα ελεύθερα

πνεύματα που δεν υποτάσσονται στην ιδέα, ότι τα πάντα (στα μαθηματικά αλλά και αλλού), μπορούν να περιορισθούν σε μια άκαμπτη τυποποίηση.

Είναι εμφανής εδώ τα ζητήματα που τίθενται σε σχέση με τη μέθοδο των επιστημών και τις πολλαπλές ερμηνείες και προσεγγίσεις που πλέον «νομιμοποιούνται» να υπάρχουν. Αν σε αυτά που ήδη αναφέρθηκαν προσθέσουμε και τα ερωτήματα που αναδύονται για τη σχέση του επιστήμονα – παρατηρητή με το αντικείμενο της παρατήρησης του όπως αυτά αντιμετωπίζονται από την κβαντική θεωρία και ακόμη συμπεριλάβουμε την έντονη αμφισβήτηση (όχι μόνο στα μαθηματικά) για την ισχύ της λογικής αρχής της αποκλεισμού του τρίτου ή μέσου¹, τότε αντιλαμβανόμαστε γιατί τα «σύνορα» ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία μπορούν βάσιμα να αμφισβητηθούν.

Το πρόβλημα του κατακερματισμού της γνώσης

Σήμερα παρατηρείται ένας έντονος «κατακερματισμός» της ενότητας της επιστημονικής γνώσης, σε σημείο που να καθίσταται αδύνατη η επικοινωνία μεταξύ των επιστημόνων, οι οποίοι φαίνεται να κατοικούν σε «παράλληλα γνωστικά σύμπαντα», αναγκασμένη να χρησιμοποιούν συχνά, ασύμβατους μεταξύ τους μεθοδολογικούς αλλά και γλωσσικούς κώδικες.

Πράγματι το 1987 υπήρχαν 8.530 καθορισμένα γνωστικά πεδία (Crane & Small, 1992). Μπορεί λοιπόν εύκολα κανείς να υποθέσει τι μπορεί να σημαίνει η «συνεννόηση» ανάμεσα σε κάποιες ομάδες επιστημόνων που ανήκουν σε αυτά, τα πεδία ιδιαίτερα μάλιστα εάν συνεξετάσει τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τον Davis (1995) υπάρχουν δέκα βασικά χαρακτηριστικά με βάση τα οποία μπορεί να προσδιορισθεί επακριβώς ένα ακαδημαϊκό επιστημονικό πεδίο:

1. Ένα επιστημονικό πεδίο «συγκροτεί» μια κοινότητα ανθρώπων

Πρόκειται για μια ομάδα ανθρώπων με κοινά επιστημονικά ενδιαφέροντα, που

1. Όπως αυτή διατυπώθηκε από τον Αριστοτέλη («ουδέν δύναται να νοηθεί άλλως, ει μη ὅτι είναι τι ή δεν είναι. Τρίτον ή μέσον τι, μεταξύ του είναι και του μη είναι αποκλείεται»).

έχουν ως σκοπό την αναζήτηση νοήματος στον επιστημονικό τους χώρο.

2. *Ένα επιστημονικό πεδίο αποτελεί μια έκφραση της ανθρώπινης φαντασίας.*
Είναι μια δραστηριότητα όπου η χρήση της φαντασίας επιτρέπει τη δημιουργία «νέων νοητικών εικόνων» σε πολλές διαφορετικές μορφές (ιδέες, απόψεις, έννοιες, σχέσεις κ.λπ.).
3. *Ένα επιστημονικό πεδίο είναι σαφώς προσδιορισμένο.*
Αποτελεί τον ιδιαίτερο «χώρο» στα πλαίσια του οποίου εντοπίζονται τα ενδιαφέροντα και η προσοχή των ασχολούμενων σε αυτό.
4. *Ένα επιστημονικό πεδίο διαθέτει μια παράδοση.*
Πρόκειται για την ιστορία και το παρελθόν του, τους διανοητικούς του «ήρωες» και γενικά τους «προγόνους» του.
5. *Ένα επιστημονικό πεδίο αποτελεί μια «συντακτική» δομή.*
Δεν υπάρχει μόνο το περιεχόμενο του πεδίου αλλά και ένας τρόπος (μέθοδος) για να συγκεντρώνονται και να αξιολογούνται τα δεδομένα, καθώς και μια γενική αντίληψη για το πώς να υποστηρίζονται πειστικά οι ισχυρισμοί που προβάλλονται..
6. *Ένα επιστημονικό πεδίο αποτελεί μια «εννοιολογική» δομή.*
Αξιοποιεί ένα σύστημα από θεμελιώδεις ιδέες, αρχές και προτάσεις τις οποίες οργανώνει σε νοηματικές κατηγορίες.
7. *Ένα επιστημονικό πεδίο χρησιμοποιεί μια εξειδικευμένη γλώσσα ή ένα ειδικό σύστημα συμβόλων*
Πρόκειται για ένα σύνολο από τεχνικούς όρους και σύμβολα στα οποία προστίθενται και νέα, όταν αυτό απαιτείται.
8. *Ένα επιστημονικό πεδίο διαθέτει μια «κληρονομιά-παρακαταθήκη» σε υλικό και γνώσεις και τη δυνατότητα να παρέχει την πρόσβαση σε αυτές.*
Οι επιστήμονες που ανήκουν σε αυτό το πεδίο παράγουν και διαχειρίζονται αυτή την «κληρονομιά» διευκολύνοντας ταυτόχρονα και την πρόσβαση των άλλων σε αυτή (συναντήσεις, βιβλιοθήκες, διδασκαλία κλπ.).
9. *Ένα επιστημονικό πεδίο εμπεριέχει αξιολογικές αλλά και «συναισθηματικές» παραδοχές.*
Παραδοχές, δεσμεύσεις, πεποιθήσεις αλλά και «προτιμώμενες επιστημονικές διαισθήσεις», οι οποίες σχετίζονται με την αντίληψη της πραγματικότητας, την ανθρώπινη φύση και τα ειδικότερα ζητήματα που απασχολούν το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο.

10. *Ένα επιστημονικό πεδίο συγκροτεί και μια «διδακτική» κοινότητα.*

Με προκαθορισμένες αρχές ως βάση για τη δημιουργία της δομής ενός διδακτικού αντικειμένου.

Γίνεται λοιπόν φανερό πόσο πολύπλοκο αλλά και «ευαίσθητο» ζήτημα είναι η ανάληψη μιας προσπάθειας για την ανασυγκρότηση ή και ανασύσταση κάποιων από αυτά τα επιστημονικά πεδία που παρουσιάζουν μεθοδολογική και επιστημολογική συνάφεια έτσι ώστε να μπορέσουν να υπαχθούν σε μια εντελώς διαφορετική συλλογιστική. Σε μια λογική διαλεκτικής συνέργειας όπου υπάρχει διάλογος και ανταλλαγές μεταξύ (συναφών και όχι μόνο) επιστημονικών πεδίων με σκοπό την καλύτερη αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανακύπτουν από την ανάγκη να ζούμε, να σκεπτόμαστε και να εργαζόμαστε σε συνθήκες ασάφειας, αβεβαιότητας και πολυπλοκότητας όπως αυτές που επικρατούν σήμερα (βλ. και Morin, 1999). Εδώ τίθενται τεράστια ζητήματα «συμφερόντων» και το συνολικό επιστημονικό «σύστημα», με τη γνωστή του κατακερματισμένη δομή έμφανιζει μια απίθανα ισχυρή «αδρανειακή δυναμική». Παράλληλα έχουμε να αντιμετωπίσουμε και προβλήματα επιστημολογικά ίδιαίτερα όταν θεμελιώδη ερείσματα της επιστημονικής σκέψης (όπως τη γνωρίσαμε τα τελευταία 350 χρόνια) μοιάζει να αμφισβητούνται μέσα από επαναστατικές μεταβολές «παραδείγματος» (με την έννοια του Kuhn) κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα. Ανάμεσά τους κυριαρχούν:

- Αρχικά η σχετικότητα η οποία κατέρριψε τη νευτώνεια ψευδαισθηση για τον απόλυτο χώρο και χρόνο.
- Στη συνέχεια η κβαντική θεωρία η οποία κατέρριψε το νευτώνειο όνειρο μιας ελεγχόμενης διαδικασίας μέτρησης.
- Και τελευταία το χάος που με τη σειρά του καταρρίπτει τη λαπλασιανή φαντασίωση της ντετερμινιστικής δυνατότητας για πρόβλεψη.

Το αποτέλεσμα είναι να αρχίσουμε να συζητούμε και πάλι για την αξία έννοιών όπως η ορθολογικότητα, η αντικειμενικότητα, η αλήθεια. Παράλληλα προσπαθούμε να κατανοήσουμε επιστημονικά και νέες έννοιες όπως αβεβαιότητα, ασάφεια και πολυπλοκότητα. Ιδιαίτερα η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας μοιάζει να είναι ένα βασικό σημείο σε αυτή τη νέα αντίληψη για την επιστήμη που αρχίζει να επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που σκεπτόμαστε, προγραμματίζουμε και ενεργούμε.

Η έννοια της πολυπλοκότητας

Σε όλους τους τομείς η σύγχρονη επιστήμη είναι πιο πολύπλοκη και σε μερικές περιπτώσεις και περισσότερο ασαφής από αυτή που προηγήθηκε. Η αντιμετώπιση των ζητημάτων που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα, που χαρακτηρίζει την επιστήμη της μεταβιομηχανικής μας εποχής, εστιάζεται σε δύο βασικούς άξονες δράσης:

- Α. Γίνεται προσπάθεια για την υπέρβαση των εμποδίων που παρεμβάλλει στην επικοινωνία των επιστημόνων η ειδίκευσή τους σε έναν ήδη πολύ μεγάλο αριθμό κλάδων της επιστήμης. Η προσπάθεια αυτή συνίσταται στην αναζήτηση κοινής γλώσσας και εννοιολογίας.
- Β. Υπάρχει ενδιαφέρον για μια αυξανόμενη επέμβαση των επιστημόνων στην πραγματικότητα που οδηγεί σε έναν περισσότερο πρακτικό προσανατολισμό για την επιστήμη.

Η ενασχόληση με την πολυπλοκότητα έχει ανάγκη από μια νέα ερευνητική στρατηγική και από μια διαφορετική μεθοδολογία, για να θέτουμε και να επιλύουμε τα προβλήματα. Θα πρέπει κανείς να εγκαταλείψει το «σίγουρο λιμάνι» της γραμμικής αιτιοκρατικής σκέψης, που καθόρισε (με σημαντική επιτυχία) την επιστημονική πρόοδο τα τελευταία τριακόσια και πλέον χρόνια² και να αντιμετωπίσει την ασάφεια και την αβεβαιότητα, που επικρατεί στα πολύπλοκα συστήματα.

Η πολυπλοκότητα εδώ αποτελεί τη θεμελιώδη έννοια. Δεν είναι απλώς κάτι που αφορά σε ένα σύστημα, αποτελούμενο από πολλά τμήματα που συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν.

«Αποτελεί μια ειδική ιδιότητα από μόνη της, η οποία διαφοροποιεί τα πολύπλοκα συστήματα από τα απλά και τους δίνει τη δυνατότητα «ανάδυσης», δηλαδή της εμφάνισης ενός ποιοτικά διαφορετικού φαινομένου, σε ένα ειδικό στάδιο οργάνωσης» (von Bertalanffy, 1973).

Η ανάγκη για την επίλυση ζητημάτων που σχετίζονται, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, με την αντιμετώπιση-διαχείριση της πολυπλοκότητας (βλ. κι Πίνακα 1) και ιδιαίτερα της «օργανωμένης πολυπλοκότητας» οδήγησε σταδιακά στη δη-

2. Αν δεχθούμε ως συμβατική αφετηρία της αναλυτικής επιστήμης τη δημοσίευση των Principia από το Νεύτωνα (5 Ιουλίου 1686).

μιουργία μιας «νέας επιστήμης» –μιας μεταεπιστήμης για κάποιους³– η οποία αισιοδοξεί ότι θα συμβάλλει αποτελεσματικά στην παρατήρηση, περιγραφή και στον έλεγχο πολύπλοκων αλληλεπιδρώντων οργανισμών, η εξέλιξη των οποίων καθορίζεται από τη σύζευξη φυσικών και συμβολικών διαδικασιών. Πρόκειται για τη Συστημική – Κυβερνητική προσέγγιση, η οποία προκύπτει από τη σταδιακή ενοποίηση (Κεκές, 2000) δύο σημαντικών γνωστικών πεδίων της Συστημικής και της Κυβερνητικής, για τα οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

	Απλό σύστημα	Χαοτικό σύστημα	Πολύπλοκο προσαρμοζόμενο σύστημα
Αριθμός των δυνατών καταστάσεων	Λίγες	Πολλές	Πολύ μεγάλος αριθμός
Τρόπος σύνδεσης για τα συστατικά μέρη	Σταθερές συνδέσεις	Διασκορπισμένα μέρη με δυνατότητα να αλληλεπιδρούν τοπικά	Διασκορπισμένα μέρη με δυνατότητα να αλληλεπιδρούν τοπικά στο πλαίσιο μιας ιεραρχικής δομής
Συμπεριφορά	Οργανωμένη – Προβλέψιμη	Ανοργάνωτη (χαοτική) Απρόβλεπτη σε μεγάλο βαθμό	«Αναδυόμενη» με την παρουσία χαοτικών «νησίδων»
Παράδειγμα	Συστήματα κεντρικής θέρμανσης Τηλεόραση	Ο καιρός Βρύση που στάζει Σωρός άμμου που καταρρέει	Έμβια όντα Μεγάλοι οργανισμοί Οικολογίες Πολιτισμοί

Πίνακας 1: Απλά και πολύπλοκα συστήματα (προσαρμογή από Batttram, 1998)

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η διαφορά ανάμεσα στην τάξη και το χάος σε μια προσπάθεια να εξηγηθεί ο τρόπος με τον οποίο η πολυπλοκότητα υπάρχει στο «όριο του χάους» εκεί δηλαδή που η «τάξη» μετατρέπεται σε πολυπλοκότητα. Με τα λόγια του Langton⁴ (βλ. Batttram, 1998, σ. 184):

-
3. Βλ. και Νικολης, 1991.
 4. Ο Chris Langton είναι ένας από τους πλέον γνωστούς ερευνητές που ασχολούνται σήμερα με τα ζητήματα της πολυπλοκότητας μελετώντας ιδιαίτερα τα κυψελικά αυτόματα (όπως είναι το «παιχνίδι της ζωής» του Conway).

«Θα πρέπει να εξετάζετε τα συστήματα με βάση τη συμπεριφορά τους και όχι με βάση τη σύστασή τους. Όταν το κάνετε αυτό ανακαλύπτετε τα δύο άκρα της τάξης και του χάους. Ανάμεσα στα δύο άκρα, σ' ένα είδος αφηρημένης μετάβασης φάσης που αποκαλείται «όριο του χάους», μπορείτε να βρείτε την πολυπλοκότητα, μια κατηγορία συμπεριφορών στην οποία τα συστατικά μέρη του συστήματος σχεδόν ποτέ δεν εγκλωβίζονται επιτόπου ούτε όμως διασκορπίζονται στην αναταραχή. Αυτά τα συστήματα είναι αφενός αρκετά ευσταθή ώστε να αποθηκεύουν πληροφορίες και αφετέρου αρκετά παροδικά ώστε να τις μεταδίδουν. Τα συστήματα αυτά μπορούν να οργανωθούν έτσι, ώστε να εκτελούν πολύπλοκους υπολογισμούς, να αντιδρούν στον κόσμο, να είναι αυθόρυμπα, προσαρμόσιμα και ζωντανά».

Συστημική Προσέγγιση και Κυβερνητική: Τα Διανοητικά εργαλεία στην Εποχή της Πολυπλοκότητας

Η συστημική προσέγγιση δεν αποτελεί ανακάλυψη ενός επιστήμονα, ούτε δημιούργημα ενός κλάδου της επιστήμης. Είναι προϊόν συγκερασμού των εξελίξεων σε πολλούς κλάδους της επιστήμης και της τεχνολογίας. Το ξεκίνημά της συνδέεται με το επιστημονικό έργο του L. von Bertalanffy στη Βιολογία. Αν και ο von Bertalanffy είναι από τους πρωτοπόρους, δεν είναι ο πρώτος ούτε ο μόνος δημιουργός της συστημικής μεθοδολογίας. Η συστημική σκέψη εμφανίστηκε πριν από αυτόν (και μάλιστα παράλληλα) σε τομείς της επιστήμης που αντιμετώπιζαν **πολύπλοκα προβλήματα**. Η κεντρική ιδέα της συστημικής προσέγγισης ξεκινά από τον Αριστοτέλη και την αντίληψή του πως «το όλον είναι μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών». Ορίζει ως σύστημα κάθε ενιαίο σύνολο το οποίο αποτελείται από στοιχεία που έχουν διασυνδέσεις αλληλεπιδρασης και αλληλεξάρτησης και το βασικό ερώτημα που προτιμά είναι περισσότερο το «τι κάνει το σύστημα» και λιγότερο το «τι είναι το σύστημα⁵».

5. Ερώτημα προσφίλες στην αναλυτική επιστημονική σκέψη. Η συστημική επιδιώκει να λειτουργήσει συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά ως προς την αναλυτική προσέγγιση, με πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος τα υψηλής πολυπλοκότητας μηχανικά και ανθρώπινα συστήματα.

Γενικά, η συστημική προσέγγιση πρεσβεύει την ενότητα της θεωρίας με την πράξη και αποδέχεται ως κριτήριο του κύρους της επιστημονικής γνώσης, την ανταπόκριση του συστημικού προτύπου (που κατασκευάζει ο ερευνητής), προς την πραγματικότητα.

Σε αντίθεση με τη Συστημική προσέγγιση, η οποία στην πρώτη φάση της εξέλιξής της προέκυψε από τη βασική έρευνα στις επιστήμες (κυρίως στη Βιολογία), η Κυβερνητική προέρχεται από την εξελιγμένη τεχνολογία των αυτομάτων μηχανισμών, των αυτοκατευθυνόμενων πυραιύλων και των υπολογιστών. Ξεκινώντας από τα καθαρά τεχνικά προβλήματα μηχανικών και ηλεκτρικών συστημάτων (όπως λ.χ η ακρίβεια αντιαεροπορικού όπλου κατά κινούμενου στόχου), ο μαθηματικός N. Wiener αντελήφθη τη σημασία της ανατροφοδότησης του συστήματος με την πληροφορία για την πραγματική του απόδοση. Κατέληξε τέλος στο συμπέρασμα ότι ο έλεγχος είναι άρροκτα συνδεδεμένος με την επικοινωνία (στην ουσία κάθε διαδικασία ελέγχου εξαρτάται άμεσα από τη ροή της πληροφορίας) (Wiener, 1948). Η Κυβερνητική είναι η επιστήμη της διατήρησης της τάξης μέσα σε ένα σύστημα, είτε το σύστημα αυτό είναι φυσικό είτε τεχνητό. Αφού τα πράγματα στον κόσμο έχουν την τάση να γίνονται εντροπικά (ακατάστατα), οι αποκλίσεις τους από την τάξη πρέπει να διορθώνονται συνέχεια. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρησιμοποίηση πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά του συστήματος. Η σχέση μάλιστα ανάμεσα στην αύξηση της εντροπίας⁶ και την ελάττωση της πληροφορίας απετέλεσε τη βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν οι γόνιμοι προβληματισμοί του C. Shannon πριν καταλήξει στη διατύπωση της θεωρίας των πληροφοριών (Campbell, 1985).

Τα χρόνια που πέρασαν από την αρχική «σύλληψη» της Κυβερνητικής (1948), οδήγησαν από αυτό που στην αρχή ονομάσθηκε **Κυβερνητική πρώτης τάξης** και στηρίχθηκε στη θεωρία των αυτοαναπαραγόμενων μηχανών του J. Von Neumann στην Κυβερνητική δεύτερης τάξης, που βασίζεται στη θεωρία των αυτοοργανούμενων μηχανών των von Foerster και Ashby (von

6. Η εντροπία (S) φτάνει σε μια μέγιστη τιμή όταν όλα τα μέρη του συστήματος είναι τόσο καλά ανακατευμένα και τυχαία ώστε δεν υπάρχει κανένας λόγος να περιμένουμε ότι θα ευνοηθεί μια συγκεκριμένη διάταξη περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη από τον τεράστιο αριθμό των υπολοίπων δυνατών διατάξεων.

Foerster, 1981). Σε μια πολύ σχηματική παρουσίαση, η κυβερνητική πρώτης τάξης (κυβερνητική των μηχανικών συστημάτων) μελετά τα πολύπλοκα ζωικά και γνωστικά συστήματα ως ετερόνομες μονάδες που υπερκαθορίζονται από τον εξωτερικό τους περίγυρο, με τον οποίο συνδέονται μέσω μιας λογικής αντιστοιχίσεων (αναπαραστάσεις του περιβάλλοντος από μέρους του συστήματος). Με αυτό τον τρόπο η συσχέτιση ανάμεσα στην ταυτότητα και τη μεταβλητότητα του συστήματος ερμηνεύεται σύμφωνα με το σχήμα ΕΙΣΟΔΟΣ-ΕΞΟΔΟΣ.

Αντίθετα για την **Κυβερνητική δεύτερης τάξης** (κυβερνητική των οργανικών συστημάτων) τα συστήματα αυτά πρέπει να μελετώνται ως ουσιαστικά αυτόνομες από τον παρατηρητή μονάδες, που καθορίζονται από μια εσωτερική σε αυτά δυναμική, σύμφωνα με μια λογική όχι πλέον αντιστοιχήσης αλλά συνοχής. Με αυτή τη λογική επιβάλλεται η επανένταξη του παρατηρητή μέσα στην ίδια του την περιγραφή γι' αυτά τα συστήματα, μετασχηματίζοντας έτσι αυτές τις περιγραφικές έννοιες σε έννοιες αυτοαναφορικές ή αυτολογικές (βλ. και Μανουσέλης, 1992). Με τη διατύπωση του von Foerster (1981) «...η περιγραφή του σύμπαντος προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιου που το περιγράφει (το παρατηρεί). Έτσι όμως χρειαζόμαστε και μια θεωρία του περιγράφοντος. Με άλλα λόγια, χρειαζόμαστε μια θεωρία για τον παρατηρητή».

	Κυβερνητική 1ης τάξης (Μηχανικά συστήματα)	Κυβερνητική 2ης τάξης (Βιολογικά συστήματα)	Κυβερνητική 3ης τάξης (Κοινωνικά συστήματα)
Επιστημολογική αντίληψη	Η γνώση αποτελεί μια «εικόνα» της πραγματικότητας (Ρεαλιστική αντίληψη)	Έμφαση στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος (Βιολογική αντίληψη)	Η γνώση οικοδομείται έτσι ώστε να υποστηριζεί τη σκοποθεσία των ανθρώπων (Πραγματιστική αντίληψη)
Βασική διαφοροποίηση	Πραγματικότητα Vs Επιστημονικές θεωρίες	Ρεαλισμός Vs Εποικοδομισμός	Η βιολογική βάση της γνώσης Vs Ο παραπηρής ως κοινωνικός συμμέτοχος

Ο σκοπός	Η δημιουργία θεωριών σε συμφωνία με τα φαινόμενα που παρατηρούνται.	Η ένταξη του παρατηρητή στο πλαίσιο των επιστημονικών θεωριών	Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις Φυσικές και τις Ανθρωποτικές επιστήμες
Η ερμηνεία	Πώς λειτουργεί ο «κόσμος»	Πώς ο άνθρωπος κατασκευάζει μια «πραγματικότητα»	Πώς οι άνθρωποι συγκροτούν, διατηρούν και μεταβάλλουν τα κοινωνικά συστήματα με τη χρήση των ιδεών και της γλώσσας
Παραδοχές	Οι φυσικές διαδικασίες μπορούν να περιγραφούν και να ερμηνευθούν από τις επιστημονικές θεωρίες	Οι αντιλήψεις για τη γνώση μπορούν να αναχθούν σε ζητήματα Νευροφυσιολογίας	Οι ιδέες γίνονται αποδεκτές στο μέτρο που εξυπηρετούν τους σκοπούς του παρατηρητή που λειτουργεί ως κοινωνικός συμμέτοχος
Συνέπειες	Η επιστημονική γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί για να μεταβάλλει φυσικές διεργασίες προς όφελος του ανθρώπου	Εάν οι άνθρωποι δεχθούν τη λογική του εποικοδομισμού θα γίνουν περισσότερο ανεκτικοί προς τους άλλους	Υπάρχει αλληλεπιδραση ανάμεσα στις κοινωνικές θεωρίες και τα κοινωνικά φαινόμενα. Μπορούμε να οδηγηθούμε στην κοινωνική αλλαγή μετασχηματίζοντας (με την πειθώ) τα συστήματα των ιδεών μας

Πίνακας 2: Τα βασικά ρεύματα της σκέψης στην Κυβερνητική
(προσαρμογή από Umpleby, 2001)

Πρόσφατα γίνεται λόγος (Umpleby, 2001) και για την **κυβερνητική τρίτης τάξης** (κυβερνητική των κοινωνικών συστημάτων) η οποία προκύπτει από την ανάγκη να αντιμετωπισθούν ζητήματα που σχετίζονται με τη συμβίωση των οργανισμών στα πλαίσια ενός κοινωνικού συστήματος. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά τα τρία βασικά ρεύματα της κυβερνητικής όπως αυτά φαίνεται να διαμορφώνονται τα τελευταία 50 χρόνια.

Εκπαίδευση σε συνθήκες πολυπλοκότητας – Οι απόψεις του E. Morin

Η πίεση της εργασιακής πραγματικότητας μέσα και από την ταχύτατη τεχνολογική εξέλιξη και την ανάγκη για μια παραγωγική διαχείριση και ανάπτυξη της γνώσης αναγκάζει την κοινωνία αλλά και τους διεθνείς οργανισμούς να παρέμβουν και να αντιμετωπίσουν αυτή την εξαιρετικά πολύπλοκη κατάσταση μέσα από πρακτικές που αντικατοπτρίζουν μια γενικότερη «μη γραμμική αντίληψη» η οποία εμφανίζεται να έχει συχνά και ένα Συστημικό – Κυβερνητικό υπόβαθρο⁷.

Πρόσφατο παράδειγμα σε αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η ανάθεση από την UNESCO⁸ στον Edgar Morin⁹ να εκπιονήσει προτάσεις για την παιδεία του μέλλοντος. Οι αρχικές προτάσεις του Morin υποβλήθηκαν στην συνέχεια στην κρίσι πανεπιστημιακών προσωπικοτήτων (διαφόρων ειδικοτήτων) και αξιωματούχων από όλα τα σημεία του πλανήτη. Οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν, ετέθησαν υπόψη του Morin και με βάση αυτές αναδιάμορφώθηκε το αρχικό κείμενο. Τα αποτέλεσματα δημοσιεύθηκαν από την Unesco με πρόλογο του τότε Διευθυντή της F. Mayor ο οποίος τονίζει χαρακτηριστικά (Morin, 1999): «... Μια από τις πιο μεγάλες προκλήσεις για την παιδεία του μέλλοντος θα είναι να τροποποιήσει τους τρόπους σκέψης μας έτσι που να μπορούν να αντιμετωπίσουν την όλο και μεγεθυνόμενη πολυπλοκότητα, την ταχύτητα των αλλαγών και τη μη προβλεψιμότητα, που χαρακτηρίζουν τον κόσμο μας. Πρέπει να ξανασκεφτούμε τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουμε τη γνώση. Γ' αυτό πρέπει να καταρρίψουμε τους παραδοσιακούς φραγμούς μεταξύ των επιστημονικών κλάδων και να συλλάβουμε το πώς θα συνδέσουμε όσα ως τώρα ήταν διαχωρισμένα...».

Από την πλευρά του ο Morin (1998) προσδιορίζει (στα πλαίσια της πολυπλοκότητας) τα θεμελιώδη προβλήματα που εξακολουθούν να παραβλέπονται ή να παραλείπονται τελείως και τα οποία είναι ανάγκη να γίνουν αντι-

-
7. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της προσέγγισης αποτελεί η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην Παγκόσμια Συνδιάσκεψη του Rio το 1992 (βλ. και Δεκλερής, 1996).
 8. Συγκεκριμένα από το Διευθυντή του διεπιστημονικού προγράμματος της UNESCO «Παιδεία για ένα βιώσιμο μέλλον», Gustavo Lopez Ospina.
 9. Διευθυντής ερευνών στο Εθνικό Κέντρο Επιστημονικής Έρευνας της Γαλλίας.

κείμενο διδασκαλίας στον 2^ο αιώνα. Υπάρχουν υποστηρίζει επτά «θεμελιώδεις γνώσεις» με τις οποίες η μελλοντική παιδεία θα πρέπει να ασχοληθεί, σε όλες τις κοινωνίες και σε όλους τους πολιτισμούς, χωρίς εξαιρέσεις και χωρίς αποκλεισμούς, σύμφωνα με τον ιδιαίτερο τρόπο και τους ιδιαίτερους κανόνες της κάθε κοινωνίας και του κάθε πολιτισμού. Αυτές οι «γνώσεις» συνοψίζονται στα παρακάτω:

1. Οι τυφλώσεις της γνώσης: το λάθος και η ψευδαίσθηση:

Η παιδεία πρέπει να δείξει ότι δεν υπάρχει καμία γνώση που να μην απειλείται σε κάποιο βαθμό από το λάθος και την ψευδαίσθηση. Είναι αναγκαίο να εισάγουμε και να αναπτύξουμε στην εκπαίδευση τη μελέτη των εγκεφαλικών, πνευματικών και πολιτισμικών χαρακτήρων της ανθρώπινης γνώσης, των διαδικασιών και των μορφών της, των ψυχολογικών όσο και των πολιτισμικών διαθέσεων που την εκθέτουν στον κίνδυνο του λάθους ή της ψευδαίσθησης.

2. Οι αρχές μιας σωστής γνώσης:

Υπάρχει ένα πρόβλημα που πάντοτε παραβλέπεται. Η ανάγκη να προσαχθεί η ανάπτυξη μιας γνώσης ικανής να αντιληφθεί τα σφαιρικά και θεμελιώδη προβλήματα, ώστε να εγγράψει μέσα σ' αυτά μερικές και τοπικές γνώσεις.

Η αποσπασματική (με βάση τους διαφόρους κλάδους) γνώση μας καθιστά συχνά ανίκανους να βρούμε το δεσμό ανάμεσα στα μέρη και τις ολότητες, και άρα η γνώση αυτή πρέπει να αντικατασταθεί με μια μορφή γνώσης ικανής να αντιληφθεί τα αντικείμενα της μέσα στο πλαίσιο τους, μέσα στο σύμπλεγμα τους και μέσα στο σύνολό τους. Είναι ανάγκη να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας οι μέθοδοι που επιτρέπουν σε κάποιον να αντιληφθεί τις αμοιβαίες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα στα μέρη και στο όλον, μέσα σε έναν πολύπλοκο κόσμο.

3. Η διδασκαλία της ανθρώπινης συνθήκης:

Το ανθρώπινο ον είναι συγχρόνως φυσικό, βιολογικό, ψυχικό, πολιτισμικό, κοινωνικό και ιστορικό. Αυτή η πολύπλοκη ενότητα είναι κατακερματισμένη στην εκπαίδευση μέσω των διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Πρέπει να αποκαταστήσουμε αυτή την ενότητα συγκεντρώνοντας γνώσεις που υπάρχουν διασκορπισμένες μέσα στις Φυσικές επιστήμες, στις επιστήμες

του ανθρώπου, στη Λογοτεχνία και στη Φιλοσοφία και οργανώνοντάς τες έτσι ώστε να καταδειχθεί ο ακατάλυτος δεσμός ανάμεσα στην ενότητα και στη διαφορετικότητα κάθε τι ανθρώπινου.

4. Η διδασκαλία της γήινης ταυτότητας:

Το πλανητικό –στο εξής– πεπρωμένο του ανθρώπινου είδους είναι μια άλλη πραγματικότητα που παραλείπεται από την εκπαίδευση. Είναι χρήσιμο να διδάσκεται και η ιστορία της πλανητικής εποχής, που αρχίζει από το 16ο αιώνα, με την επικοινωνία ανάμεσα σε όλες τις ηπείρους, και να προβάλλεται η αληλεξάρτηση ανάμεσα σε όλα τα μέρη του κόσμου, χωρίς όμως να αποσιωπάται η καταπίεση και η καταδυνάστευση και η εκμετάλλευση που προκάλεσαν τόσα δεινά στην ανθρωπότητα και που εξακολουθούν σήμερα να υπάρχουν. Στην ουσία, όλοι οι άνθρωποι θα είναι αντιμέτωποι με τα ίδια προβλήματα ζωής και θανάτου αντιμετωπίζοντας μια κοινή μοίρα.

5. Η αντιμετώπιση των αβεβαιοτήτων:

Η εξέλιξη της επιστήμης μας έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουμε πολλές βεβαιότητες, μας αποκάλυψε όμως ακόμη και αμέτρητες περιοχές αβεβαιότητας. Θα πρέπει γι' αυτό να γίνουν αντικείμενο διδασκαλίας αρχές στρατηγικής, που θα μας βοηθούν να αντιμετωπίζουμε το τυχαίο, το απροσδόκητο και το αβέβαιο και που θα μας επιτρέπουν να μεταβάλλουμε την ανάπτυξη των στρατηγικών μας σε συνάρτηση με τις πληροφορίες που θα λαμβάνουμε κατά τη διάρκεια της εξέλιξής τους. Θα πρέπει να μάθουμε να πλοηγούμε σε έναν ωκεανό αβεβαιότητας περνώντας από τα αρχιπελάγη της βεβαιότητας.

6. Η διδασκαλία της αμοιβαίας κατανόησης:

Η κατανόηση αποτελεί ταυτόχρονα μέσο αλλά και σκοπό της ανθρώπινης επικοινωνίας. Σήμερα η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων είναι ζωτικής σημασίας ώστε οι ανθρώπινες σχέσεις να βγουν από τη βάρβαρη κατάσταση της έλλειψης κατανόησης που τις μαστίζει. Από τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη να μελετήσουμε τις ρίζες, τις μορφές και συνέπειες της απουσίας κατανόησης και να αποτελέσει αυτή η μελέτη μια από τις πλέον σταθερές βάσεις της παιδείας που αποβλέπει στην ειρήνη, στην οποία στοχεύουμε κατά συνθήκη και επιλογή.

7. Η ηθική του ανθρώπινου είδους:

Η εκπαίδευση θα πρέπει να οδηγεί σε μια «ανθρωπο-ηθική» μέσα από την μελέτη του τριαδικού χαρακτήρα της ανθρώπινης συνθήκης: **Άτομο - Κοινωνία - Είδος**. Ο καθένας από εμάς μετέχει σε αυτή την τριπλή πραγματικότητα. Ο άνθρωπος είναι ταυτόχρονα άτομα, μέλος μιας κοινωνικής πραγματικότητας και εκπρόσωπος ενός είδους. Κάθε πρόοδος που θα έχει να κάνει με τον άνθρωπο θα πρέπει να περιλαμβάνει την ανάπτυξη συγχρόνως, της αυτονομίας του ατόμου, της συμμετοχής του στην κοινότητα και της συνείδησης του ότι ανήκει στο ανθρώπινο είδος. Από αυτό ζεκινούν οι δύο μεγάλοι ηθικοπολιτικοί στόχοι της νέας χιλιετίας: να εγκαθιδρυθεί, μέσω της δημοκρατίας, μια σχέση αμοιβαίου ελέγχου ανάμεσα στην κοινωνία και στα άτομα και να «ολοκληρώσουμε» την ανθρωπότητα σε πλανητική κοινότητα.

Ανεξάρτητα βέβαια με το κατά πόσον μπορεί κάποιος να συμφωνεί η να διαφωνεί με τα παραπάνω (διότι, όπως είναι φυσικό, δεν πρόκειται για «πολιτικά ουδέτερες» παρεμβάσεις - μεταρρυθμίσεις που προτείνονται για την εκπαίδευση, αλλά αντίθετα για βαθύτατα πολιτικοποιημένες ριζοσπαστικές αλλαγές που αφορούν στην παιδεία), δεν μπορεί να παραγνωρίσει εύκολα τις παρακάτω διαπιστώσεις:

Η κατακερματισμένη γνώση διευκολύνει την έρευνα και καμιά φορά και τη διδασκαλία, αλλά παραμένει πεισματικά «αγκυρωμένη» σε αναλυτικές προσεγγίσεις με όλα τα προβλήματα (μεθοδολογικά και επιστημολογικά) που αυτό συνεπάγεται.

Σε αυτή την κατεύθυνση έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες τα τελευταία χρόνια. Ανάμεσα τους ξεχωρίζουν κυρίως για την απήχηση που είχαν στη συνέχεια:

- ❑ Η ιδρυση (1954) στο Palo Alto της Διεθνούς Εταιρείας Γενικών Συστημάτων (Society for General Systems Research, S.G.S.R) από τους L. von Bertalanffy (Βιολόγος), A. Rapoport (Μαθηματικός – Βιοφυσικός), K. Bowlding (Οικονομολόγος) και P. Gerard (Βιολόγος) με βασικούς στόχους:
 - Την αναζήτηση «ισομορφισμών» ανάμεσα σε έννοιες, νόμους και μοντέλα που ανήκουν σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία έτσι ώστε να διευκολύνονται χρήσιμες «μεταφορές» από το ένα στο άλλο.
 - Την ενθάρρυνση και την υποστήριξη των επιστημόνων για την ανάπτυ-

ξη εξελιγμένων θεωρητικών μοντέλων σε επιστημονικά πεδία, στα οποία παρατηρείται σχετική έλλειψη.

- Την ελαχιστοποίηση της (άσκοπης) «διπλής προσπάθειας» σε διαφορετικά πεδία για την επίλυση των ιδιων ή αναλόγων ζητημάτων.
 - Την προαγωγή της ενότητας της επιστήμης μέσα από την επικοινωνία των ειδικών.
- Η «χάρτα για την υπερεπιστημονικότητα (transdisciplinarity)», όπως αυτή διατυπώθηκε από τους B. Nicolescu, E Morin και L De Freitas στην παγκόσμια συνδιάσκεψη της Arrabida (1994), που οδήγησε στην ίδρυση του Διεθνούς Κέντρου για την έρευνα και τη μελέτη της υπερεπιστημονικότητας (Centre International des Recherches et d' Etudes Transdisciplinaires) με βασικές παραδοχές ότι:
- Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα πραγματικότητας με την έννοια που δίδεται σε αυτά από την κβαντομηχανική.
 - Ανάμεσα σε αυτά τα επίπεδα υπάρχει ένα «συνεχές» που αντιβαίνει στη λογική αρχή του αποκλεισμού του τρίτου ή μέσου.
 - Η πολυπλοκότητα αποτελεί αντικείμενο μελέτης και εφαρμογών για τα υπερ- ή μετα-επιστημονικά πεδία.

Μια πρώτη συνθετική αντίληψη για την κατάσταση της επιστήμης σήμερα

Οι προσπάθειες που περιγράψαμε προηγουμένως αποτελούν τη βασική αντίδραση της επιστημονικής κοινότητας στα νέα δεδομένα που δημιουργούνται. Δεν είναι βέβαια ακόμη κοινά αποδεκτές από την επιστημονική κοινότητα. Υπάρχουν αντιρρήσεις και επιχειρήματα, αλλά κυρίως υπάρχουν αντιθέσεις που σχετίζονται με την (κατανοητή) αδυναμία πολλών επιστημόνων να προχωρήσουν σε μια ολική αντιμετώπιση των ζητημάτων που τους απασχολούν χωρίς (κατ' ανάγκη) να εγκαταλείψουν και την ειδικότερη (αναλυτική) τους προσέγγιση. Δεν είναι του παρόντος η ανάλυση των αιτίων αυτής της συμπεριφοράς, γίνονται όμως εύκολα αντιληπτοί οι παράγοντες που τη διαμορφώνουν (περιοριστικές αντιλήψεις, συντεχνιακά συμφέροντα, άγνοια, αδυναμία προσαρμογής στα νέα δεδομένα κ.ο.κ.).

Εδώ μπορούμε να κωδικοποιήσουμε την κατάσταση που επικρατεί σήμερα

ρα μέσα από ορισμένες βασικές παραδοχές οι οποίες καθορίζουν και τη δική μας (υποκειμενική) προσέγγιση. Αυτές είναι:

1. Πολυπλοκότητα και το Χάος μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο επιστημονικής μελέτης μέσα από μια διαφορετική συλλογιστική και πρακτική και γλώσσα από τη συνήθη.

Αυτό προϋποθέτει την εξοικείωση με τις βασικές έννοιες «μη γραμμικότητα», «ανάδραση», καθώς και τη χρήση εξελιγμένων τεχνικών για τη μοντελοποίηση σε υπολογιστή των μη γραμμικών δυναμικών συστημάτων. Επιπλέον θα χρειαστεί να συμβιώσει ο επιστήμονας με καταστάσεις οι οποίες δεν καθορίζονται στα πλαίσια των γνωστών θεωρητικών σχημάτων (Παρατήρηση – Περιγραφή – Ερμηνεία – Πρόγνωση), αλλά «αναδύονται» μέσα σε «περιβάλλοντα» και «καταστάσεις» όπου συχνά θα υπάρχει αδυναμία πρόβλεψης και κάποιες νέες θεωρίες θα εφαρμόζονται με την αποκλειστική δική του ευθύνη.

2. Υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα (και κλίμακες) πραγματικότητας και χρειάζεται να γίνεται η σχετική διάκριση κατά τη μελέτη τους.

Οι απαρχές της επιστημονικής σκέψης είναι συνδεδεμένες με παρατηρήσεις που γίνονταν τόσο στον μακρόκοσμο (ουράνια σώματα και φαινόμενα) όσο και στον κόσμο που μας περιβάλλει. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον εστιάσθηκε και στον μικρόκοσμο, με αποτέλεσμα να διαπιστώσουμε (κυρίως μέσα από την Κβαντική θεωρία) ότι υπάρχει μια «πραγματικότητα» που προκύπτει από την παρατήρηση και η οποία δεν είναι ανεξάρτητη τόσο από τον παρατηρητή όσο και από τη στρατηγική που αυτός επιλέγει από τη στρατηγική για την εκτέλεση της μέτρησης. Η έννοια της αβεβαιότητας εμφιλοχώρησε στην επιστημονική σκέψη και άλλαξε για πάντα τις αντιλήψεις μας για τον κόσμο.

3. Η ασάφεια απορρέει από την αβεβαιότητα και γίνεται αποδεκτή ως φιλοσοφική και μαθηματική έννοια.

Με τα κλασικά γραμμικά Μαθηματικά και τη Λογική που τα συνοδεύει μπορούμε να τα καταφέρουμε πολύ καλά στην περιγραφή, την ερμηνεία και τις προβλέψεις για τον κόσμο που μας περιβάλλει. Αυτό σημαίνει αποδοχή των γραμμικών περιγραφών / προσεγγίσεων για ένα περιβάλλον που παραμένει πεισματικά μη γραμμικό και μια εικόνα «Αστρο ή Μαύρο» που προσπαθούμε

να αντιστοιχίσουμε σε έναν κόσμο που συνήθως αποτελείται από «διαβαθμίσεις του Γκρίζου». Η Λογική της Ασάφειας (Fuzzy Logic) φαίνεται να προσεγγίζει περισσότερο τη διαλεκτική φιλοσοφία του Ηρακλείτου (σύμφωνα με την οποία οι εμφανιζόμενες αντιτίθεμενες φύσεις των πραγμάτων υποκρύπτουν την ενότητα που υπάρχει στο βάθος τους). Ταυτόχρονα μέσα από αυτή γίνεται προσπάθεια για να ξαναδιατυπωθεί (σε ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο) η κλασική λογική αρχή (του Αριστοτέλη) για την αδυναμία συνύπαρξης των αντιθέτων (Α και μη-Α) με το να δεχόμαστε ότι «τα πάντα είναι ζήτημα του βαθμού κατά τον οποίο ανήκει κάτι στο ένα ή στο άλλο» (βλ. Kosko, 1993).

4. Υπάρχει ανάγκη για τη δημιουργία κοινού γλωσσικού επιστημονικού κώδικα προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία επιστημόνων που προέρχονται από διαφορετικά πεδία και υπάρχει η δυνατότητα για να γίνει αυτό.

Η συνεννόηση ανάμεσα σε ανθρώπους που έχουν για μεγάλο χρονικό διάστημα υποστεί την επίδραση ενός συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου δεν είναι αυτονόητη ούτε εύκολη. Η ενασχόληση με συγκεκριμένο αντικείμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα προσδίδει πλεονεκτήματα στην έρευνα αλλά ταυτόχρονα δημιουργεί και περιορισμούς που συχνά καταντούν δεσμευτικοί στο επίπεδο της δημιουργικότητας.

5. Ο σύγχρονος επιστήμονας χρειάζεται να αντιμετωπίζει την αναγωγική και την ολική προσέγγιση μέσα στο πλαίσιο των επιστημονικών του ενδιαφερόντων ως συμπληρωματικές διαδικασίες.

Θα πρέπει να μπορεί να κινείται με ευχέρεια και στις δυο αυτές προσέγγισεις και να είναι παράλληλα σε θέση να επιλέγει τον τρόπο και τη μέθοδο με την οποία θα επιχειρήσει τη δική του ερευνητική προσπάθεια με «διαδοχική επιλεκτική εστίαση»¹⁰ στο «συνεχές» ανάμεσα στο μέρος και το όλο

10. Η έννοια της «διαδοχικής επιλεκτικής εστίασης» (βλ. Κεκές, 2002, θα γίνει αναφορά και στη συνέχεια) σχετίζεται με την ικανότητά μας να θέτουμε και να επιλύουμε τα προβλήματα πραγματοποιώντας συνδυασμένες προσεγγίσεις ανάμεσα στο μέρος (ειδικό θέμα) και το όλον (γενική θεώρηση) των ζητημάτων που μας απασχολούν επιλέγοντας για κάθε περίπτωση τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο θα γίνει αυτό.

προκειμένου να αυξήσει τη δημιουργικότητα του και να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της εργασίας του.

Αυτές οι παραδοχές μας οδηγούν στην ανάγκη να αναζητήσουμε τρόπους για να βρούμε διέξοδο από τη «γνωστική σύγχυση» που οι ίδιες μας δημιουργούν. Συνοψίζοντας (βλ. Πίνακα 2) αυτό που φαίνεται να συμβαίνει σήμερα όταν ενεργούμε σε αυτή την κατεύθυνση (μέσα από συνθετικές προσεγγίσεις) αντιλαμβανόμαστε τις δυνατές επιλογές που υπάρχουν αλλά ταυτόχρονα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι επιστήμονες που αποφασίζουν να δραστηριοποιηθούν στα σύνορα των σήμερα γνωστών επιστημονικών πεδίων σε μια προσπάθεια να τα υπερβούν.

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΣΥΝΤΟΜΗ ΤΕΡΙΓΡΑΦΗ
Επιστημονικές (mono – disciplinary)	Σε βάθος μελέτη ενός συγκεκριμένου πεδίου.	Ένα διακριτό «σώμα» γνώσεων και μεθόδων και μια ιδιαίτερη “θέση” του κόσμου.
Πολυεπιστημονικές (multi – pluri – crossdisciplinary)	«Αθροιστική» συναρμολόγηση	Γνωρίζω τι κάνουν οισμένοι άλλοι και ποια είναι τα πλεονεκτήματα της δικής τους προσέγγισης. Προσπαθώ να αξιοποιήσω αυτή τη γνώση.
Διεπιστημονικές (interdisciplinary)	«Ολοκλήρωση»	Ενδιαφέρον για ό,τι αναδύεται στα σύνορα δύο ή περισσοτέρων επιστημών που προϋπάρχουν. Δημιουργία νέων σύνθετων επιστημονικών πεδίων.
Υπερεπιστημονικές – Μεταεπιστημονικές (transdisciplinary)	Διαλεκτική συνέργια των επιστημών	Έρευνα για θέματα, έννοιες, αρχές που επαναλαμβάνονται σε διαφορετικές επιστήμες και τις ξεπερνούν. Προσπάθεια για «συνολική θέση» και για τη δημιουργία κατάλληλου γλωσσικού / νοηματικού κώδικα που να την υποστηρίζει λειτουργικά.

Πίνακας 2: Συνθετικές προσεγγίσεις στα «σύνορα» των επιστημονικών πεδίων.

Μια πρόταση για τη Διαλεκτική Συνέργεια των επιστημόνων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία (ειδικά στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση) είναι διαποτισμένη, σε μεγάλο βαθμό, από τη φιλοσοφία και τη μέθοδο της πολυδιάσπασης των επιστημονικών πεδίων με προφανείς επιπτώσεις, τόσο στο επίπεδο των παρεχόμενων σπουδών και τη γενικότερη στρατηγική που αναπτύσσεται για την έρευνα και την ανάπτυξη, όσο και στο επαγγελματικό μέλλον των αποφοίτων τους.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε μια «ιδανική» κατηγοριοποίηση της διδακτικής διαδικασίας, ξεκινώντας από τη σημερινή κατάσταση και εξελίσσοντάς την έως ένα ιδεατό αλλά όχι και ανέφικτο (μακροπρόθεσμα) προορισμό (βλ. και Σχήμα 1). Με τον τρόπο αυτό θεωρούμε πως θα διευκολυνθεί η κατανόηση των δυσχερειών που υπάρχουν για να προχωρήσουμε (έστω και κατά περίπτωση) από την καθολική κυριαρχία της αναλυτικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη (Στάδιο Α') στην εκπαίδευση των ανθρώπων (μελλοντικών εργαζομένων) για «επιβίωση» σε συνθήκες ασάφειας και αβεβαιότητας (Στάδιο Γ').

Ο γενικός στόχος είναι να επιτύχουμε τη λειτουργική «θέση» αλλά συνακόλουθα και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων (μικρής ή μεγάλης κλίμακας) ανάμεσα στην επιστήμη, την τεχνολογία, την κοινωνία και τον άνθρωπο.

ΣΤΑΔΙΟ Α' – Η κατάσταση σήμερα: ΕΠΙΠΤΕΔΟ 1

ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ: Δεν γνωρίζω – Δεν ενδιαφέρομαι – Δεν ασχολούμαι. Ο εκπαιδευτικός ασχολείται αποκλειστικά με το διδακτικό-ερευνητικό του αντικείμενο και δεν ενδιαφέρεται καθόλου για αυτά που γίνονται από τους άλλους, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι οι μαθητές του έρχονται σε επαφή με το σύνολο των διδασκόντων και συχνά προσπαθούν μόνοι τους να αποκαταστήσουν (συχνά χωρίς επιτυχία) τη χαμένη ενότητα της γνώσης.

ΕΠΙΠΤΕΔΟ 2

ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ:

2.1 ΑΠΛΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ: Γνωρίζω μόνο γενικά και αόριστα αυτό που γίνεται από άλλους σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

2.2 ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΗ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ: Γνωρίζω αρκετά για κάποια ειδικότερα ζητήματα που με ενδιαφέρουν / αφορούν.

2.3 ΠΛΗΡΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ: Έχω σαφή γνώση του σκοπού, του περιεχομένου και της μεθόδου.

Ο εκπαιδευτικός εδώ ενδιαφέρεται για το έργο των συναδέλφων του και επιδιώκει / επιτυγχάνει κάποιο είδος ενημερότητας ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τους στόχους του.

ΕΠΙΠΕΔΟ 3

ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ:

3.1 ΑΠΛΗ ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ: Συζητώ γενικά με τον «άλλο» και ενημερώνομαι.

3.2 ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΗ ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ: Ενδιαφέρομαι για την αναζήτηση / προσδιορισμό κάποιων ζητημάτων κοινού ενδιαφέροντος.

3.3 ΠΛΗΡΗΣ ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ: Αναζητώ πιθανούς δεσμούς και συνάφειες ανάμεσα στα διδακτικά αντικείμενα και τη μεθοδολογία εφαρμογής τους.

Ο εκπαιδευτικός βιώνει έναν έντονο προβληματισμό για την αξία της συνεργατικής αντιμετώπισης κάποιων ζητημάτων που ανήκουν σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Εξετάζει τους περιορισμούς που τίθενται από τη νοοτροπία, τις αντιλήψεις αλλά ενδεχομένως και τους «γνωστικούς φραγμούς» που υπάρχουν, με την έννοια της απουσίας γνώσεων που να επιτρέπουν / ενισχύουν τα επόμενα βήματα.

ΣΤΑΔΙΟ Β' – Η μεσοπρόθεσμη προοπτική:

ΕΠΙΠΕΔΟ 4

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ:

4.1 ΑΠΛΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ: Δεν υπάρχει οργανωμένη συνεργασία ανάμεσα σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Πραγματοποιούνται μάλλον «ευκαιριακά» δάνεια. Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί μεταξύ τους στόχοι.

4.2 ΕΝΙΣΧΥΜΕΝΟΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ: Περιορισμένος βαθμός συνεργασίας μικρή αλληλεπίδραση. Υπάρχει σε κάποιο βαθμό συντονισμός και οργάνωση. Παραμένουν όμως διαφορετικοί οι στόχοι.

4.3 ΠΛΗΡΗΣ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ: Προσαρμογή-«συμμόρφωση» διαφορετικών επιστημονικών πεδίων με τις αρχές που ισχύουν κυρίως σε ένα από αυτά. Κοινός σκοπός.

Ο εκπαιδευτικός έχει σοβαρές γνώσεις και δεξιότητες που εκτείνονται και πέρα από το στενό επιστημονικό του πεδίο, καθώς και διάθεση να ασχοληθεί με μια συνθετική αντιμετώπιση της διδασκαλίας του.

ΕΠΙΠΕΔΟ 5

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ:

Συνδυασμένη λειτουργία. Οι κοινές βασικές αρχές ή μεθοδολογίες μιας ομάδα από συσχετιζόμενα επιστημονικά πεδία προσδιορίζονται – οργανώνονται γύρω από ένα ειδικό ζήτημα, ερώτημα ή ιδέα και αναδιατυπώνονται σε ένα υψηλότερο επίπεδο.

Εδώ, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, θα πρέπει να έχει γνώσεις ή τουλάχιστον δυνατότητα για ταχεία ενημέρωση και κατανόηση επιστημονικών πεδίων συναφών / συσχετιζόμενων με το δικό του (ακόμα καλύτερα εάν μπορεί να διευρύνει περισσότερο το φάσμα των γνώσεων και εμπειριών του). Πρέπει ακόμη να γνωρίζει τις βασικές αρχές του στρατηγικού σχεδιασμού-προγραμματισμού και να μπορεί να συνεργασθεί αποδοτικά σε ομάδες.

ΣΤΑΔΙΟ Γ' – Ο μακροπρόθεσμος στόχος:

ΕΠΙΠΕΔΟ 6

ΥΠΕΡΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

Επικοινωνία-Συντονισμός και Έλεγχος σε διαφορετικά ιεραρχικά επίπεδα πολλών επιστημονικών και διεπιστημονικών πεδίων.

Για τον εκπαιδευτικό χρειάζεται εδώ ειδική εκπαίδευση στη Συστηματική-Κυβερνητική προσέγγιση και παράλληλα ένα συγκροτημένο και συνεκτικό σύστημα βασικών / γενικών γνώσεων και μεθοδολογιών, που να του επιτρέπουν τη γρήγορη αποτίμηση καταστάσεων και την ευρηματική θέση / επίλυση προβλημάτων. Επιπρόσθετα, απαιτούνται γνώσεις / ικανότητες στη διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα και ξεχωριστές ικανότητες για τη συγκρότηση / διαχείριση εκτεταμένων βάσεων δεδομένων.

ΕΠΙΠΕΔΟ 7

ΣΥΝΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ
ΟΛΟΤΗΤΑ

ΕΠΙΠΕΔΟ 6

ΥΠΕΡΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ
ΕΝΟΤΗΤΑ

ΣΤΑΔΙΟ Γ'

ΕΠΙΠΕΔΟ 5

ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΠΙΠΕΔΟ 4

ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ



ΣΤΑΔΙΟ Β'

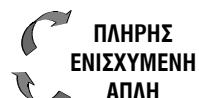
ΕΠΙΠΕΔΟ 3

ΕΝΑΡΜΟΝΙΣΗ



ΕΠΙΠΕΔΟ 2

ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑ



ΕΠΙΠΕΔΟ 1

ΑΠΟΜΟΝΩΣΗ

ΣΤΑΔΙΟ Α'

Σχήμα 1: Στάδια και επίπεδα που οδηγούν εξελικτικά από την «αναλυτική» προσέγγιση σε μια «ολική» αντιμετώπιση της διδασκαλίας.

ΕΠΙΠΕΔΟ 7

ΣΥΝΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΟΛΟΤΗΤΑ:

Κοινή φιλοσοφική και επιστημολογική αντίληψη των επιστημόνων που ανήκουν σε διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Για τον εκπαιδευτικό αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει σε επίπεδο γενικής φιλοσοφίας να διαθέτει έναν κοινό σύστημα ιδεών (οντολογία, αξιολογία, γνωσιολογία) με τους συναδέλφους του. Αντίστοιχα, στο επιστημολογικό επίπεδο, σημαίνει μια καταρχήν συμφωνία για τις αρχές, τους κανόνες, τις μεθόδους και την ηθική της επιστήμης, με την προϋπόθεση ότι όλοι γνωρίζουν τόσο την Αναλυτική (αναγωγική) μέθοδο για την «ειδική» γνώση, όσο και τη Συστημική-Κυβερνητική προσέγγιση στα πολύπλοκα ζητήματα.

Αξίζει, εδώ, να σημειώσουμε ότι στην πράξη, βέβαια, η κατάσταση είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και οι επιστήμονες είναι συχνά χωρισμένοι σε «αντιμαχόμενα» στρατόπεδα. Από τη μια πλευρά, βρίσκονται οι θιασώτες της αναλυτικής μεθόδου, η οποία απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα με τη Φυσική του 19ου αιώνα και «έριξε τη σκιά της πέρα από τον επιστημονικό χώρο, επηρεάζοντας το όλο πολιτιστικό αλλά και πολιτικό κλίμα» (βλ. και A. Koestler, 1979). Από την άλλη πλευρά, βρίσκονται οι ένθερμοι υποστηρικτές την ολικής προσέγγισης, και ανάμεσά τους «τοποθετείται» η πολυεπίπεδη φυσική πραγματικότητα.

Το ερώτημα «ο κόσμος θα μπορούσε να κατανοηθεί διαμέσου αναλυτικών ή ολικών μεθόδων» δείχνει να μην έχει κανένα ουσιαστικό νόημα. Περισσότερο σημαντικό μοιάζει το ερώτημα: «αποτελεί ο κόσμος απλά μια πολυεπίπεδη ιεραρχική δομή ή μπορεί να θεωρηθεί ως μια δικτυακή δομή με πλήθος συστημάτων και υποσυστημάτων, που οργανώνονται μεταξύ τους σε μια «μπερδεμένη» ιεραρχία στενά εξαρτημένη από πλήθος «κρίσιμων κόμβων»; Σε μια τέτοια συλλογιστική υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα περιγραφής και αυτά δεν είναι ανταγωνιστικά. Όλα εξαρτώνται από αυτό που θέλουμε να μάθουμε. Ισως κάποιες νέες προσεγγίσεις / μέθοδοι όπως π.χ αυτή της, «διαδοχικής επιλεκτικής εστίασης» (Κεκές, 2002) να μπορέσουν να συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση. Η διαδοχική επιλεκτική εστίαση έχει την έννοια ότι είναι δυνατό να συνυπάρξουν οι δύο φαινομενικά α-

νταγωνιστικές προσεγγίσεις (αναλυτική και ολική) με την προϋπόθεση ότι το ερευνητικό ερώτημα τίθεται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ευνοείται η (κινηματογραφική στη σύλληψή της) εστίαση σε διαφορετικά επίπεδα αναφοράς (και πολυπλοκότητας) ανάλογα βέβαια με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες που υπάρχουν σε κάθε περίπτωση. Η εστίαση αυτή θα πρέπει να είναι διαδοχική, για να ακολουθεί τη φιλοσοφία της αναζήτησης (είδος ερευνητικού σεναρίου) που έχει επιλεγεί, όταν τίθεται το ζήτημα προς διερεύνηση και επιλεκτική για να επικεντρώνεται κάθε φορά στο επίπεδο περιγραφής και ερμηνείας που προσδιόριζει στη συνολική ερευνητική στρατηγική που υλοποιούμε. Βασική προϋπόθεση βέβαια αποτελεί η ικανοποιητική εξοικείωση του επιστήμονα-ερευνητή τόσο με τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία τόσο της αναγωγικής μεθόδου όσο και της ολικής προσέγγισης.

Αναμφίβολα πρόκειται για μια εξαιρετικά απαιτητική διαδικασία, η οποία όμως θεωρούμε πως είναι χρήσιμη (ισως μάλιστα και επιβεβλημένη) για την «επιβίωσή» μας σε ένα φυσικό και τεχνολογικό περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η ασάφεια και η πολυπλοκότητα.

Συμπερασματικά

Οι μελλοντικοί επιστήμονες αλλά και οι εργαζόμενοι θα αντιμετωπίσουν τις συνέπειες της ασάφειας και της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζουν τα σύγχρονα επιστημονικά και εργασιακά περιβάλλοντα.

Η πολυδιασπασμένη επιστημονική γνώση, που ευνοεί την «αναλυτική» αντιμετώπιση των ζητημάτων, θα χρειασθεί να συνυπάρξει, στα επόμενα χρόνια, με ολικές προσεγγίσεις (Συστημική-Κυβερνητική). Οι προσεγγίσεις αυτές χρησιμοποιούν / απαιτούν μια διαφορετική φιλοσοφία σκέψης και δράσης για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων, που διαρκώς ανακύπτουν ανάμεσα στην επιστήμη, στην τεχνολογία, στην κοινωνία και στο φυσικό περιβάλλον. Η «συμβιωτική» αυτή σχέση απαιτεί ξεχωριστές δεξιότητες και γνώσεις οι οποίες, σε αρκετές περιπτώσεις υπερβαίνουν τα όρια των επιστημονικών πεδίων, όπως τα αντιλαμβανόμαστε και τα διδάσκουμε σήμερα. Υπάρχει, λοιπόν, η ανάγκη να εκπαιδευτούν, στο συγκεκριμένο ζήτημα, οι νέοι εργαζόμενοι και αυτό γεννά μια σειρά από ζητήματα που θα πρέπει να αντιμετωπισθούν.

Πιθανότατα, μάλιστα, να χρειαστεί περισσότερο ένας γενικός **«γνωστικός επανακαθορισμός»**, με την έννοια της αναδιάταξης και του επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεών μας για τη γνώση και τους τρόπους με τους οποίους αυτή θα αποκτηθεί και λιγότερο ένας «επαγγελματικός προσανατολισμός» για έναν ασαφή και πολύπλοκο εργασιακό χώρο που μεταβάλλεται ραγδαία.

Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (και όχι μόνο) προτείνεται μια θεωρητική κλίμακα, με άμεσες πρακτικές προεκτάσεις, στην οποία διακρίνονται επτά διαφορετικά στάδια για τη συνθετική προσέγγιση της γνώσης. Αυτά ξεκινούν (διαπιστωτικά) από την «απομόνωση» που κυριαρχεί σήμερα σε πολλά επιστημονικά πεδία όπου το γνωστικό αντικείμενο είναι περιχαρακωμένο και ανεξάρτητο και φθάνουν διαδοχικά έως τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις και τη «συνεπιστημονική ολότητα» με την έννοια μιας κοινής φιλοσοφικής και επιστημολογικής αντίληψης (αξιολογία, οντολογία, γνωσιολογία) των επιστημών.

Εδώ, ο εκπαιδευτικός (όπως αναφέρθηκε ήδη) χρειάζεται ειδική εκπαίδευση, θα πρέπει να έχει γνώσεις ή τουλάχιστον δυνατότητα για ταχεία ενημέρωση και κατανόηση επιστημονικών πεδίων συναφών / συσχετιζόμενων με το δικό του (ακόμα καλύτερα εάν μπορεί να διευρύνει περισσότερο το φάσμα των γνώσεων και εμπειριών του). Σχετικά μάλιστα με την προετοιμασία των μελλοντικών επιστημόνων, αλλά και των εργαζομένων γενικότερα, για τις νέες αυτές συνθήκες, όπου θα χρειάζεται συχνά να σκέπτονται και να ενεργούν σε ένα γενικά απρόβλεπτο επαγγελματικό περιβάλλον, προτείνεται η εξοικείωση με τις «συστημικές συνήθειες σκέψης». Τέτοιες είναι, π.χ., η εξοικείωση με την εννοιολογία και την ορολογία της Συστημικής (σύστημα, ανάδραση, ομοιόσταση κλπ.), η ικανότητα για δημιουργία και διαχείριση μη γραμμή κών μοντέλων, το ενδιαφέρον για αλληλεπιδράσεις και διασυνδέσεις κ.ο.κ.

Καταλήγοντας, θεωρούμε πως υπάρχει ανάγκη αλλά και έδαφος για τους προβληματισμούς που δημιουργούνται, αναγνωρίζοντας παράλληλα και την τεράστια αδρανειακή δυναμική που αναπτύσσεται από το «σύστημα» της εκπαίδευσης. Φαίνεται, όμως, να είναι αναπόφευκτη η εμπλοκή μας σε μια τέτοια συζήτηση και θα είναι χρήσιμο, κατά την αντίληψή μας, να τολμήσουμε να την πραγματοποιήσουμε, πριν αιφνιδιαστούμε από την αναγκή για προσαρμογή σε μια «άγρια» επιστημονική αλλά και εργασιακή πραγματικότητα, που είναι ήδη ορατή. Τέτοιου είδους σκέψεις και προτάσεις εί-

vai πολύ δύσκολο να εφαρμοσθούν πρακτικά σε επιστημονικούς χώρους, ειδικότερα εκεί όπου κυριαρχεί η εξειδίκευση και «θεοποιούνται» οι αναλυτικές προσεγγίσεις. Είναι πολύ διαφορετικά πιστεύουμε όμως τα πράγματα σε ορισμένα Πανεπιστημιακά Τμήματα όπου από τη φύση της αποστολής τους η σύνθεση του προσωπικού είναι τέτοια ώστε να ευνοεί τις «συνέργιες». Αυτό στην πράξη σημαίνει την αξιοποίηση της παρουσίας επιστημόνων που προέρχονται από εντελώς διαφορετικά επιστημονικά πεδία οι οποίοι αναγκαστικά συνυπάρχουν και δραστηριοποιούνται στον ίδιο χώρο.

Αυτή ακριβώς είναι η περίπτωση των Π.Τ.Δ.Ε (Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης) και γι' αυτό θεωρούμε πως είναι και τα πλέον κατάλληλα για να υποστηρίξουν στην πράξη προτάσεις αυτού του είδους. Δεν ισχυρίζόμαστε ότι κάτι τέτοιο θα είναι εύκολο. Υποστηρίζουμε όμως ότι είναι αναγκαίο να προχωρήσουμε σε αυτή την κατεύθυνση ιδιαίτερα τώρα που βρισκόμαστε σε ένα στάδιο διαρκούς μετάβασης και αρχίζουμε να αντιλαμβανόμαστε με διαφορετικούς τρόπους τα κλασικά ερωτήματα της Επιστήμης και της Φιλοσοφίας.

Παραδόξως μάλιστα μοιάζει να επιστρέφουμε (από άλλους δρόμους) σε παραδοχές και συλλήψεις των Προσωκρατικών φιλοσόφων κλείνοντας έναν «γνωστικό αναδρασιακό βρόχο» ταλαντεύμενοι ανάμεσα στην απλότητα

και την πολυπλοκότητα, το μέρος και το όλο σε μια απελπισμένη προσπάθεια να αποκαταστήσουμε τη χαμένη ενότητα της Επιστήμης.

Στην Εικόνα 1, τέλος, όπου απεικονίζεται «συνολικά» ένα παγόβουνο, κάτι που τεχνικά είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί, έχει σημασία να μπορεί κανείς να φανταστεί τον τρόπο με τον οποίο «δημιουργήθηκε». Συγκροτείται από:

- Μια εικόνα για τον ουρανό.
- Ένα παγόβουνο φωτογραφημένο πάνω από τη θάλασσα.
- Ένα παγόβουνο φωτογραφημένο κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας.
- Την «επεξεργασμένη προσθήκη» του νερού.



Εικόνα 1: Το παγόβουνο

Το αποτέλεσμα, μια ψευδαισθηση για το «όλον», που είναι ταυτόχρονα ακριβής αντικειμενική και ορθολογική (σε μια πρώτη ανάγνωση), αλλά ακόμη ασαφής, αβέβαιη και πολύπλοκη (σε μια διαφορετική προσέγγιση). Τη χρειαζόμαστε μάλλον αυτή την ψευδαισθηση και ανάλογα με τις ανάγκες και τους σκοπούς μας την αποδεχόμαστε, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και παραδοχές, ως αληθινή και ας γνωρίζουμε τα ζητήματα που υπάρχουν.

Αυτό συμβαίνει γενικότερα και με όσα συζητήθηκαν εδώ. Αναζητούμε το μέρος αλλά επιζητούμε και το όλο. Γνωρίζουμε «επί μέρους» αλήθειες αλλά ίσως δεν θα μάθουμε ποτέ τη «συνολική αλήθεια», ποιο να είναι όμως το πρόβλημα, εμείς¹¹, ο κόσμος μας ή τα μέσα που διαθέτουμε για να ερευνούμε. Προφανώς και τα τρία μαζί. Επομένως οι επιστημονικές μας διαδρομές εξαρτώνται από εμάς, από τον κόσμο μας γύρω μας καθώς και από τον τρόπο (μέθοδο) μελέτης που επιλέγουμε. Για αυτό το τελευταίο ζήτημα, δηλαδή την επιστημονική μέθοδο έγινε περισσότερο λόγος σε αυτή την εργασία. Θα ήταν χρήσιμο βέβαια να συζητηθούν ταυτόχρονα και οι άλλες δύο παράμετροι (ο εαυτός μας και ο κόσμος που μας περιβάλλει), διότι αναμφίβολα υπάρχει ανάμεσα τους στενή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση που δύσκολα μπορεί κανείς να απομονώσει. Στην πράξη βέβαια πως να μιλήσεις για το όλο αν δεν ασχοληθείς με τα μέρη αλλά και πως να κατανοήσεις τα μέρη αν δεν γνωρίζεις το όλο;

Μάλλον όμως αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος για τον οποίο η επιστημονική αναζήτηση (όπως και τα Μαθηματικά στην εισαγωγή μας) δεν θα μπορούσε ποτέ να θεωρηθεί ως μια τελειωμένη υπόθεση σε κανένα επιστημονικό πεδίο. Σε μια τέτοια αντίληψη για το ρόλο της επιστήμης σήμερα φαίνεται, ότι η πορεία προς μια διαλεκτική συνέργια των επιστημών (η οποία ξεκίνησε εδώ και 50 περίπου χρόνια), έχει προοπτική και μέλλον ιδιαίτερα ελπιδοφόρο, σε μια γενικότερη προσπάθεια για την συνολική «επανένωση» (και επανεξέταση) της κατακερματισμένης σήμερα επιστημονικής γνώσης.

11. Στην ουσία πρόκειται για το «σύμπαν των γνώσεων μια των εμπειριών» που διαθέτει ο καθένας μας, με το οποίο ως «εργαλείο» παρατηρεί, περιγράφει και επιχειρεί να ερμηνεύσει τα «φαινόμενα».

Βιβλιογραφία

- Battram, A. (1998), *Navigating Complexity*, London, The Industrial Society.
- Campbell, J. (1985). *Άνθρωπος και πληροφορικά Συστήματα*, Αθήνα, Χατζηνικολή.
- Crane, D. & Small, H. (1992), «American Sociology since the Seventies: The Emerging Crisis in the Discipline.» In *Sociology and its Publics: The Forms and Fates of Disciplinary Organization*, ed. Terence Halliday & Morris Janowitz, pp. 197–34. Chicago: University of Chicago Press.
- Davis, J. (1995), *Interdisciplinary courses and team teaching*. Oryx Press: Phoenix, AZ, 1995, pp. 25–26, paraphrasing King, A. & Brownell, J. *The curriculum and the disciplines of knowledge*. John Wiley & Sons: New York, 1966.
- Δεκλερής, Μ. (1996), *Ο Δωδεκάδελτος του Περιβάλλοντος: Εγκόλπιο Βιωσίμου Αναπτύξεως*, Αθήνα, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Κεκές, Ι. (2000), *Η Ανάπτυξη Πληροφορικών Συστημάτων για περιβάλλοντα υψηλής Πολυπλοκότητας και Ασάφειας*, Πρακτικά Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου «Οι Νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό», Αθήνα, Κ.Ε.Ε.Ε, 4–6 Ιουνίου.
- Κεκές, Ι. (2001), *Συστημική Προσέγγιση και Κυβερνητική: Τα Διανοητικά εργαλεία στην Εποχή της Πολυπλοκότητας*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση» της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, Ατραπός.
- Κεκές, Ι. (2002), *Διαδοχική Επιλεκτική Εστίαση: Μια νέα αντίληψη για τη Διαχείριση των Πολύπλοκων Συστημάτων, Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, τ. 2 , 7–15, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μανουσέλης, Σ. (1992). *To Αίνιγμα της Ζωϊκής Αυτονομίας*, εισαγωγή στο Maturana, H. & Varela, F. «*To Δένδρο της Γνώσης*», Αθήνα, Κάτοπτρο.
- Morin, E. (1999), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO.
- Nagel, E. & Newman, J. R. (1991), *To θεώρημα του Godel*, Αθήνα, Τροχαλία.
- Nicolis, J. (1991), *Chaotic Dynamics in Symbolic Interactions: Decision Making under Uncertainty and Conflict* στο M. Declaris (ed.) *Handbook of Systems Science*, Athens, Unesco.
- Von Bertalanffy, L. (1973), *General Systems Theory*, Penguin Univ. Books.
- Von Foerster, H. (1981), *Observing Systems*, California, Intersystems Publications
- Umpleby, S. (2001), *What Comes after Second Order Cybernetics? "Cybernetics and Human Knowing*, Volume 8, No. 3, pp. 87–89.

Εκπαιδεύοντας δασκάλους για το γλωσσικό μάθημα

Θανάσης Νάκας
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εκλεκτό ακροατήριο,

Σε όσα θα σας εκθέσω (με την απαραίτητη συντομία που επιβάλλουν οι χρονικοί περιορισμοί) θα έβλεπα δυο όψεις: μία πρώτη, η οποία σχετίζεται με τον «*απολογισμό της εικοσαετίας*», και μία δεύτερη, που αφορά τις *υποθήκες* όλων μας για το μέλλον του Τμήματός μας.

Δεδομένου ότι υπήρξα το πρώτο (και για μεγάλο χρονικό διάστημα το μόνο) εκλεγμένο μέλος Δ.Ε.Π. του Τμήματος σε ό,τι αφορά το ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ, έπεισε στους ώμους μου το βαρύ και υπεύθυνο καθήκον να δώσω περιεχόμενο και να σχεδιάσω τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων, δύο υποχρεωτικών και ενός προαιρετικού – μια κατάσταση που δεν προέκυψε εξαρχής αλλά που γρήγορα διαμορφώθηκε μέσα στο συνολικό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματός μας (ένα Πρόγραμμα που ισχύει και σήμερα).

[Χρειάζεται, προτού προχωρήσω, να διευκρινίσω ότι μιλάμε για ένα εκλεγμένο μέλος Δ.Ε.Π. που έχει βασική φιλολογική κατάρτιση και εξειδίκευση στη γλωσσολογία, που προέρχεται από ένα Ερευνητικό Κέντρο ύστερα από 18ετή θητεία σ' αυτό –και που δεν είναι άλλο από το αρχαιότερο Ερευνητικό Κέντρο της Ακαδημίας Αθηνών (και της Ελλάδας), το Κέντρο του Λεξικού– θητεία την οποία αναλαμβάνει μετά από μια περίπου πενταετή υπηρεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση].

Θυμάμαι ότι στα πρώτα αυτά βήματα είχα τη στήριξη του Μιχάλη Μερακλή, που γνώριζε και είχε κάποια εκτίμηση για το έργο μου προτού γί-

νω πανεπιστημιακός δάσκαλος, αλλά και τη στήριξη της φίλης Άντας Κατσίκη-Γκίβαλου, επί πολλά χρόνια (και σήμερα ακόμη) Διευθύντριας του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών. Εννοείται, ότι βίωνα και βιώνω ένα άριστο εργασιακό κλίμα, που το χρωστάμε κυρίως στην προσωπικότητα του προέδρου μας Θόδωρου Εξαρχάκου, χωρίς να ξεχνώ και την αγαστή συνεργασία με τον εκλεκτό συνάδελφο και ομότεχνο Χριστόφορο Χαραλαμπάκη (όσο διάστημα ήταν κοντά μας) αλλά και την άριστη συνεργασία με όλα τα άλλα μέλη Δ.Ε.Π.

Σχεδιάζοντας τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη δεδομένη χρονική στιγμή, είχε κανείς ν' αντιμετωπίσει ποικίλες προκλήσεις:

Πρώτα-πρώτα, την πρόκληση που σχετίζεται με τη φυσιογνωμία ενός νεοσύστατου Παιδαγωγικού Τμήματος Δασκάλων, την ίδρυση του οποίου (ή των οποίων Παιδαγωγικών Τμημάτων, εφόσον ιδρύθηκαν περισσότερα) είχε καταστήσει αναγκαία και επιτακτική παλαιό αίτημα του κλάδου.

Είναι προφανές ότι ένα νεοσύστατο Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων δεν θα μπορούσε να είναι πιστό αντίγραφο ή έστω μίμηση ενός από τα υπάρχοντα στις Φιλοσοφικές Σχολές και γνωστά ως Τμήματα ΦΠΨ: Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, όταν, μάλιστα, απόφοιτοι αυτών των τμημάτων, και από τους καλύτερα καταρτισμένους, δεν μπορούσαν ν' ανταποκριθούν απολύτως, όπως έδειξαν σχετικές έρευνες, στη διδασκαλία καθαρά φιλολογικών μαθημάτων (λ.χ. των Αρχαίων Ελληνικών ή της Νεοελληνικής Γραμματικής και Σύνταξης).

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης περιλαμβάνει (σταθερά, θα έλεγε κανείς) μαθήματα όπως είναι η Γλώσσα (9 ή 8 ώρες την εβδομάδα), τα Μαθηματικά, η Μελέτη του Περιβάλλοντος και του Φυσικού Κόσμου, η Αισθητική Αγωγή, η Ιστορία, τα Θρησκευτικά – τέτοια μαθήματα. Η πολύ καλή κατάρτιση σε αυτά τα μαθήματα, μαζί με την απαραίτητη παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση, θα όφειλε να είναι βασικός στόχος, όταν μάλιστα θέλουμε να δημιουργήσουμε έναν δάσκαλο «πολυδύναμο», όπως οφείλει να είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ιδίως στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. (Σε συνέδρια με τη συμμετοχή και τη Δ.Ο.Ε. –τη στιγμή αυτή μου ρχεται στο μυαλό το συνέδριο που συνδιοργάνωσαν η Δ.Ο.Ε. και η Παγκύπρια Ο.Ε.Δ. στη Λεπτοκαριά της Πιερίας– συζητήσαμε και τη δυνατότητα μεγαλύτερης εξειδίκευσης σε ορισμένα μαθή-

■■■ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΟ ΓΛΩΣΣΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ

ματα του δασκάλου που διδάσκει στις τρεις ή στις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού).

«Οικοθεν νοείται», από όσα μόλις ανέφερα, ότι τα νεοϊδρυόμενα τότε Παιδαγωγικά Τμήματα όφειλαν να περιλαμβάνουν, τουλάχιστον ως πυρήνα αυτού που θα αναδεικνύόταν αργότερα ως ο «Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών» (ή όπως αλλιώς θα ονομαζόταν σε κάθε Τμήμα), επιστήμονες ειδικούς στο Γνωστικό Αντικείμενο της Διδασκαλίας της Γλώσσας, που θα διέθεταν θεωρητική κατάρτιση αλλά, ει δυνατόν, και κάποια εμπειρία ή κάποια επαφή με το χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η μέχρι σήμερα εμπειρία έδειξε ότι αυτού του είδους οι ειδικοί (ή, τέλος πάντων, οι επιστήμονες με την κατάλληλη γλωσσολογική κατάρτιση) αποτελούν μειοψηφία (σε ορισμένες περιπτώσεις, θλιβερή μειοψηφία) σε σύγκριση με τους επιστήμονες άλλων ειδικοτήτων. (Ο πρόεδρος του αδελφού Τμήματος της Κύπρου, ο κ. Φιλίππου, μου έδωσε μόλις σήμερα το πρωί την πληροφορία ότι εντελώς πρόσφατα, δηλαδή τον ένατο χρόνο λειτουργίας, εξελέγησαν στο δικό του Τμήμα και στο γνωστικό αντικείμενο της Διδασκαλίας της Γλώσσας τα δύο πρώτα μέλη Δ.Ε.Π., εκ των οποίων το ένα δεν έχει αναλάβει ακόμη υπηρεσία!!! Πάλι σήμερα το πρωί, ακούσαμε όλοι τον κ. Πρύτανη να επισημαίνει, με τον αρμοδιότερο τρόπο, και τις δικές μας ελλείψεις στον τομέα της Διδασκαλίας της Γλώσσας. Και δεν το έκανε, όπως ψιθύρισαν μερικοί, επειδή και ο ίδιος είναι γλωσσολόγος. Είναι σε όλους γνωστό ότι, εκτός από πρύτανης του μεγαλύτερου πανεπιστημίου της χώρας και πρόεδρος της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, ο κ. Μπαμπινιώτης διετέλεσε και πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, γνωρίζει, επομένως, σε βάθος τα προβλήματα όλων των βαθμίδων της Εκπαίδευσης. Εξάλλου, σε καθημερινή σχεδόν βάση, γίνεται αποδέκτης αιτημάτων εκ μέρους όχι μόνο των Εκπαιδευτικών, αλλά και εκ μέρους των μαθητών και των γονέων τους, που αφορούν σε μεγάλο ποσοστό το θέμα της Γλώσσας).

Η δεύτερη μεγάλη πρόκληση την οποία είχε ν' αντιμετωπίσει κανείς λίγο πριν ή και κατά την ίδρυση των πρώτων Παιδαγωγικών Τμημάτων, είναι ακριβώς η κρισιμότητα της εποχής, κρισιμότητα που σχετίζεται με την πρόσφατη τότε Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση.

Είναι γνωστό ότι το Δημοτικό Σχολείο υποδέχεται τότε, πρώτο αυτό, τα βιβλία με τη νέα φιλοσοφία και τη νέα μεθοδολογία, που, σε ό,τι αφορά το Γλωσσικό Μάθημα, δίνουν έμφαση στη γλωσσική χρήση και την επικοινωνία και λιγότερο στον γραμματικούς τακτικό φορμαλισμό.

Τα νέα βιβλία με τη νέα φιλοσοφία βρίσκουν, όμως, απροετοίμαστο τον μάχιμο δάσκαλο / τον μάχιμο εκπαιδευτικό, όπως βρίσκουν και τις Πανεπιστημιακές Σχολές (που ακολουθούσαν μεθοδολογικά, αλλά και ιδεολογικά, το παλαιό καθεστώς) ανέτοιμες, ή και απρόθυμες, να προετοιμάσουν τον δάσκαλο για τη νέα εποχή. Όταν μιλάω για την προσήλωση ορισμένων Πανεπιστημιακών Σχολών στο παλαιό καθεστώς, εννοώ, σαφέστατα, και στο παλαιό γλωσσικό καθεστώς, που είχε ως συνέπεια την έμφαση στη διδασκαλία κυρίως της Αρχαίας Ελληνικής, μαζί με τις σχετικές προεκτάσεις προς τη Μυκηναϊκή ή τις αρχαιοελληνικές διαλέκτους. Σημασία, πάντως, έχει ότι γενιές φιλολόγων που αποφοιτούσαν από τις Φιλοσοφικές Σχολές ως το 1976 ή και λιγό μετά (στις γενιές αυτές ανήκει και ο ομιλών) δεν είχαν διδαχθεί ούτε οι ίδιοι, και εννοώ συστηματικά με τη Γραμματική και τη Σύνταξή της, τη μητρική Νεοελληνική Γλώσσα.. Και όμως οι φιλόλογοι αυτοί καλούνταν να διδάξουν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (είναι γνωστό ότι φιλόλογοι αποτελούσαν σε μεγάλο ποσοστό το διδακτικό προσωπικό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών).

Αντιλαμβάνεται ο καθένας ότι, και γ' αυτούς τους επιπλέον λόγους, ο ρόλος των οποίο καλούνταν να παιχουν, σε ό,τι αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα νέα Παιδαγωγικά Τμήματα ήταν εξαιρετικά σημαντικός.

Τέλος, μια τρίτη πρόκληση αποτελούσε το γεγονός ότι από τη δεκαετία του 1970, και χωρίς ν' ακολουθείται από τις άλλες φιλολογικές επιστήμες, η Γλωσσολογία άρχισε να γνωρίζει αλματώδη και τεράστια εξέλιξη, μία από τις συνέπειες της οποίας εξέλιξης ήταν και η εμφάνιση πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους Γλωσσολογικών Σχολών (οι διαφορές ανέκυπταν κυρίως μεταξύ των ευρωπαϊκών και των αμερικανικών Σχολών), αλλά και η δημιουργία –που για μας είναι το σημαντικότερο– πολλών επιμέρους, και λιγό πολύ αυτόνομων, κλάδων, όπως η Κοινωνιογλωσσολογία, η Ψυχογλωσσολογία (που ασχολείται με την κατάκτηση της γλώσσας από το παιδί), η

Κειμενογλωσσολογία, η Υφογλωσσολογία, η Πραγματολογία, η Βιογλωσσολογία κτλ. κτλ.

Σταθμίζοντας όλα τα παραπάνω και, βέβαια, αφήνοντας κατά μέρος την αναφορά στις διαφορετικές απόψεις και θεωρίες των Γλωσσολογικών Σχολών, η έμφαση την οποία θα έπρεπε να δώσουμε σχεδιάζοντας τη διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος σ' ένα Παιδαγωγικό Τμήμα, δεν θα μπορούσε να είναι παρά η έμφαση στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, στην περιγραφή και ανάλυση της συγχρονίας της σε όλους τους τομείς: λεξιλογικό, γραμματικούς τακτικό, φωνολογικό, χωρίς ν' αγνοείται –αντιθέτως, με σύντομες αναφορές να γίνεται– και η σύνδεση (σε όλους τους τομείς) με τη διαχρονία της, την αναδρομή δηλαδή σε προηγούμενες φάσεις και περιόδους της Ιστορίας της Ελληνικής Γλώσσας.

Έτσι, στα δύο μόλις υποχρεωτικά γλωσσικά μαθήματα (2 μέσα στο σύνολο των 33 υποχρεωτικών μαθημάτων που προσφέρονται στους φοιτητές μας κατανεμημένα στα οκτώ εξάμηνα σπουδών) υποχρεωθήκαμε να «στριμώξουμε» –ας μας επιτραπεί η έκφραση– τα εξής (σας διαβάζω επιλεκτικά από τον Οδηγό Σπουδών, αρχίζοντας από τα περιεχόμενα του πρώτου μαθήματος που ονομάζεται «Το λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής»):

Εισαγωγή στις νέες θεωρίες για τη γλώσσα. Συγχρονία και διαχρονία. Επιπέδα γλώσσας. Ποικιλίες (κοινωνικές και γεωγραφικές) της γλώσσας. Διγλωσσία. Διαφορά γραπτού και προφορικού λόγου. Διαχρονική σημασιολογία. Έμφαση στη συγχρονική περιγραφή της νέας ελληνικής (προβλήματα). [Στα προβλήματα αυτά περιλαμβάνοντα, μεταξύ πολλών άλλων, και η ορθογραφία, το μονοτονικό, η γραφή και η κλίση ξένων λέξεων λέξεων κτλ. κτλ]. Εξωτερικός δανεισμός. Άμεσα και έμμεσα δάνεια. Ζεύγη λόγιων και λαϊκών λέξεων. Πολυσημία. Συνώνυμα. Αντίθετα. Ασκήσεις.

Σε ό,τι αφορά τα «Ζεύγη λόγιων και λαϊκών λέξεων», τα «Συνώνυμα», τα «Αντίθετα» (κ.ά.) πρόκειται για επικεφαλίδες σε ομαδοποιημένα γλωσσικά φαινόμενα που, οι περισσότερες από αυτές είναι, επίτηδες, οι ιδιες με αυτές που έχουν τα βιβλία του Δασκάλου για την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού, δεδομένου ότι, όπως είπαμε, ο σχεδιασμός γίνεται στο ίδιο πνεύμα και με την ίδια φιλοσοφία που διέπουν τα βιβλία «Η Γλώσσα μου» της Γλωσσοεκ-

παιδευτικής Μεταρρύθμισης. Βεβαίως, η πανεπιστημιακή διδασκαλία αποσκοπεί στο να επιφέρει ή ν' αποκαταστήσει την επιθυμητή συστηματοποίηση και εμβάθυνση (δεδομένου ότι, κατά κοινή ομολογία, η συστηματοποίηση απουσιάζει από τα Σχολικά Βιβλία, προς όφελος μιας –αμφιβολης αξίας– επικοινωνιακής προσέγγισης).

Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο του δεύτερου μαθήματος (που ονομάζεται «Ζητήματα Γραμματικής και Σύνταξης της Νεοελληνικής Γλώσσας»), θα πω μόνον ότι, εκτός από τη σύνταξη και τη μορφολογία των γνωστών κλιτών μερών του λόγου μέσα στη φράση ή την πρόταση, δίνεται έμφαση και στη μορφολογία και σύνταξη των άκλιτων μερών, όπως είναι λ.χ. το παραμελημένο στην παραδοσιακή Γραμματική *επίρρομα* κτλ. κτλ.

Από την άλλη πλευρά, πάλι, δεν θα ήταν δυνατόν να μη συνδέεται η διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στο Σχολείο με τη ζώσα κοινωνική πραγματικότητα στην Ελλάδα αλλά και στο νέο διεθνές (πανευρωπαϊκό ή και παγκοσμιοποιημένο) περιβάλλον επικοινωνίας. Και επειδή, γι' αυτού του είδους την επικοινωνία, είναι απαραίτητος (μεταξύ άλλων) ο επιδέξιος χειρισμός μιας μεγάλης ποικιλίας ειδών ή τύπων κειμένων, από τα πιο μικρά έως τα πιο μεγάλα, αποφασίσαμε, σε ένα μάθημα επιλογής, με τον τίτλο ακριβώς «Η Γλώσσα στα κείμενα», ν' ασχοληθούμε με θέματα συστατικών αρχών και ύφους κειμένων, όχι μόνο λογοτεχνικών (ποίησης, πεζογραφίας, δοκιμίου κτλ.) αλλά και μη λογοτεχνικών (δημοσιογραφίας, διαφήμισης, κτλ.).

Πώς, όμως, ν' αγνοήσει κανείς και το πολυπολιτισμικό (αλλά και πολυγλωσσικό) περιβάλλον που έχει πολλές φορές ν' αντιμετωπίσει ο δάσκαλος μέσα στον μικρόκοσμο του Σχολείου ή της τάξης; Για ν' ανταποκριθούμε στην τελευταία αυτή μεγάλη απαίτηση, αναθέσαμε τη διδασκαλία, με τις διαδικασίες των Π.Δ. 407, ενός δεύτερου προαιρετικού μαθήματος στην κα Σούλη Χριστοφίδου, που ειδικεύεται σ' αυτά – ενός μαθήματος που το ένα εξάμηνο αναφέρεται σε θέματα «Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης ή ως ξένης Γλώσσας» και το άλλο εξάμηνο σε θέματα «Ψυχογλωσσολογίας». Μ' αυτό το περιεχόμενο (δηλαδή ως Ψυχογλωσσολογία) διδάσκεται και στους μεταπτυχιακούς μας φοιτητές.

Με την ευκαιρία, θέλω να θυμίσω ότι στις διπλωματικές εργασίες και, πολύ περισσότερο, στις ευάριθμες διδακτορικές διατριβές την επίβλεψη των

οποίων αναλάβουμε, υπάρχει πάντοτε η διδακτική διάσταση, μια και, όπως πολύ σωστά έχει ειπωθεί, ένα Παιδαγωγικό Τμήμα οφείλει να δίνει σε όλα τα Γνωστικά Αντικείμενα την κατάλληλη «διδακτική αναπλαισίωση».

Με βάση τα αριθμητικά και στατιστικά στοιχεία που μας έδωσε η Γραμματεία του Τμήματός μας (που την ευχαριστούμε και από τη θέση αυτή), η προτίμηση των προπτυχιακών φοιτητών μας γι' αυτά τα Μαθήματα Επιλογής αυξάνει αλματωδώς με την πάροδο του χρόνου: λ.χ., όταν τα πρωτοπροσφέραμε, ο αριθμός των δηλώσεων κυμαινόταν γύρω στο 50, ενώ σήμερα αγγίζει τον αριθμό 180 (στις χθεσινές εξετάσεις του μαθήματος «Η Γλώσσα στα κείμενα» προσήλθαν 174 φοιτητές).

Τη σταθερή προτίμηση και των μάχιμων εκπαιδευτικών που μετεκπαιδεύονται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και τα επιλέγουν σε όλα τα εξάμηνα, συγκεντρώνουν (λόγω του περιεχομένου τους, θέλουμε να πιστεύουμε) τα Γλωσσικά Μαθήματα στο σύνολό τους (υποχρεωτικά και προαιρετικά). Ακόμη και «πρόσθετοι» φοιτητές που προκύπτουν με τη διαδικασία των κατατακτηρίων εξετάσεων, ειδικά όσοι προέρχονται από καθηγητικές σχολές, εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τον πρακτικό και διδακτικό προσανατολισμό αλλά και την άμεση επαφή με τη σύγχρονη γλωσσοεκπαιδευτική πραγματικότητα που χαρακτηρίζουν αυτά τα μαθήματα.

Και περνάω, προτού να τελειώσω, στο μεγάλο θέμα της εξομοίωσης των πτυχίων και της επαγγελματικής αναβάθμισης όσων αποφοίτησαν από τις παλαιές Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Χάρη στις άσκνες προσπάθειες του Προέδρου μας, και όλων όσοι τον στηρίζαμε, το Παιδαγωγικό Τμήμα ειδικά της Αθήνας έδειξε, ακριβώς με την εξακτίνωση του Προγράμματος σε όλη τη Νότια Ελλάδα (από τη Θήβα και την Ιστιαία έως το Γύθειο, και από τη Ζάκυνθο και την Κεφαλονιά έως τη Χίο και τη Σάμο), πώς μπορεί να γίνει πράξη η σύνδεση του Πανεπιστημίου με την κοινωνία και με την υπάρχουσα γλωσσοεκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αποδείξαμε, στην πράξη, ότι πήραμε το ρόλο μας στα σοβαρά (με την εξαίρεση ενός ή δύο Κέντρων, προσωπικά δίδαξα, τουλάχιστον δέκα ώρες, σε όλα τα Κέντρα και σε όλα τα Τμήματα της Εξομοίωσης). Όταν, με το καλό, τελειώσει το Πρόγραμμα, θα γίνει, πιστεύω, και εδώ ένας πολύ θετικός απολογισμός.

*Κύριε πρόεδρε,
Εκλεκτοί συνάδελφοι,
Αγαπητοί φοιτητές και αγαπητές φοιτήτριες,
Αγαπητοί συνάδελφοι εκπαιδευτικοί όπου και αν υπηρετείτε και όπου και
αν μετεκπαιδεύεστε ή επιμορφώνεστε,
Κυρίες και κύριοι,*

Παρά τις απαιτητικές προθέσεις ή τις ανυποχώρητες απαιτήσεις με τις οποίες θα συμπορευθώ εφεξής με τους συναδέλφους μου (απαιτήσεις για αντιπροσωπευτικότερη, με λιγότερες αναντιστοιχίες προς τη γλωσσοεκπαιδευτική πραγματικότητα, στελέχωση και κατανομή των γνωστικών αντικειμένων), διατηρώ αμείωτη την αισιοδοξία μου ότι το υψηλής ποιότητας παιδευτικό έργο που αποδεδειγμένα προσέφερε τόσα χρόνια, θα συνεχίσει να το προσφέρει και στο μέλλον το Τμήμα μας. Σημαντική βελτίωση πιστεύω ότι θα προκύψει από την ενδυνάμωση του επιστημονικού διαλόγου μεταξύ των μελών Δ.Ε.Π. όχι μόνο του Τμήματός μας, αλλά, ει δυνατόν, μεταξύ των μελών Δ.Ε.Π. όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων –όπως και από την ανάπτυξη και τη διόγκωση (μεταξύ, και πάλι, όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας) μιας αλληλεγγύης, προς όφελος της Εκπαίδευσης γενικά, και των μαθητών ειδικά, αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού, χωρίς τον οποίο –και χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση του οποίου– δεν μπορούμε να ελπίζουμε σε κανενός είδους βελτίωση.

Σας ευχαριστώ

Λογοτεχνία - Θέατρο - Εικαστική Αγωγή στο Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών: Θεωρητικές διαπιστώσεις και διδακτικές προοπτικές

Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου
Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών

Σήμερα, στην εποχή της τεχνογνωσίας, της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και της επικράτησης του επιχειρηματικού πνεύματος ακόμη και στην εκπαίδευση, οι ανθρωπιστικές σπουδές και οι αντίστοιχες αξίες βρίσκονται σε υποχώρηση. Θεωρούνται ξεπερασμένες και δευτερεύουσας σημασίας, αφού δε συμβάλλουν, φαινομενικά τουλάχιστον, στην οικονομική ή τεχνολογική πρόοδο. Οι ανθρωπιστικές σπουδές δεν στοχεύουν γενικά και αόριστα στην πνευματική ολοκλήρωση του ανθρώπου και την ενασχόλησή του μόνο με τα κλασικά κείμενα. Τα κυριαρχα φιλοσοφικά προτάγματά του ανθρωπισμού από τη μια καταξιώνουν τον άνθρωπο, ως πρόσωπο ανεξάρτητο και ελεύθερο, και από την άλλη αναδεικνύουν την οικουμενικότητά του, αφού τον θεωρούν φορέα αξιών και ιδεών που συμβάλλουν στην επίλυση ζωτικών προβλημάτων τα οποία αφορούν στενότερα ή ευρύτερα κοινωνικά σύνολα.

Η εκπαίδευση αναδεικνύει την προσωπικότητα κάθε ατόμου με την καλλιέργεια ανθρωπιστικής συνείδησης που δημιουργεί πολίτες όχι ξεκομμένους από τον κόσμο και από τη ζωή ούτε παραδομένους αποκλειστικά σε χρησιμοθηρικές επιδιώξεις αλλά ανθρώπους με οντότητα, ικανούς όχι μόνο να αναπαράγουν μηχανιστικά αρχαίες αξίες, αλλά να τις ενσωματώνουν στο

επιστημονικό και κοινωνικό γίγνεσθαι της εποχής και να τις προσανατολίζουν δημιουργικά στις πανανθρώπινες ανάγκες.

Ο Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών καλλιεργεί το πνεύμα αυτό μέσα από τα γνωστικά επιστημονικά αντικείμενα που αναφέρονται στη γλώσσα, τη Λογοτεχνία, την ιστορία, τη λαογραφία, το θέατρο, την πολιτική επιστήμη, την κοινωνιολογία, τις καλές τέχνες (εικαστικά – μουσική), τη θρησκεία. Άλλοι συνάδελφοι μίλησαν ή θα μιλήσουν για κάποια από αυτά τα αντικείμενα. Στην ανακοίνωση αυτή θα εκτεθούν οι θέσεις και οι προοπτικές που αφορούν τα επιστημονικά πεδία της Λογοτεχνίας, του Θεάτρου και της Εικαστικής Αγωγής, στα οποία ο Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών έχει να επιδείξει έργο πολύπλευρο, καινοτόμο και πρωτοποριακό τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εφαρμογών.

Ενδεικτικά αναφέρω την καταξίωση και ανάδειξη της Λογοτεχνίας για παιδιά όχι μόνο μέσα από τη διδασκαλία της σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο ή ως κύκλου αλλά και μέσα από την ερευνητική διαδικασία (χαρακτηριστικό δείγμα το ερευνητικό πρόγραμμα «Ανάδειξη και διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας» που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Κοινοτικού Προγράμματος ΕΠΕΤ II). Ακόμη και με την κοινωνική καταξίωσή της στον πανεπιστημιακό και ευρύτερα πνευματικό χώρο από πολύ νωρίς, από το 1991, με την οργάνωση του Α' Πανεπιστημιακού Συνεδρίου Παιδικής Λογοτεχνίας.

Στο πεδίο του θεάτρου η καθιέρωση και η διδασκαλία του μαθήματος «Θέατρο για παιδιά και νέους – Θέατρο στην εκπαίδευση», ως υποχρεωτικού, καθώς και η εκπόνηση διδακτορικών διατριβών με ανάλογα θέματα που εξιπλίζουν τους φοιτητές μας με εξειδικευμένη γνώση και τους διευκολύνουν στην αναζήτηση εργασίας και πέρα από το σχολείο, αποτέλεσαν πράδειγμα προς μίμηση και για άλλα ομοειδή Πανεπιστημιακά Τμήματα.

Στο πεδίο των εικαστικών η έμφαση τόσο σε θεωρητικές γνώσεις όσο και στην εφαρμογή πολλών τεχνικών από τους φοιτητές τους ευαισθητοποιεί αισθητικά, καλλιεργώντας παράλληλα την ευρηματικότητα και τις δεξιότητές τους.

Από τα αντικείμενα αυτά η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, όπως είναι φυσικό, είχε προβλεφθεί από την αρχή της λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος (1984). Είχε ανατεθεί, με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης, σε καθη-

γητές από το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1987 πληρώθηκε μία θέση με γνωστικό αντικείμενο Ελληνική Φιλολογία, στη βαθμίδα του Καθηγητή. Από το επόμενο κιόλας ακαδημαϊκό έτος κρίθηκε αναγκαίο να διδάσκεται η «Παιδική Λογοτεχνία» ως χωριστό μάθημα και με την πάροδο του χρόνου το Πρόγραμμα Σπουδών εμπλουτίσθηκε και με άλλα μαθήματα σχετικά με τη Λογοτεχνία, που καλύπτουν όχι μόνο τη φιλολογική εξέταση της νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής αλλά σχετίζονται και με τις λογοτεχνικές θεωρίες καθώς και τη διδακτική του μαθήματος αυτού. Παράλληλα, θεωρήθηκε σκόπιμο από πολύ νωρίς να διαχωρισθεί από τη Λογοτεχνία η μελέτη των θεατρικών κειμένων και να προσφέρονται μαθήματα που να εξετάζουν τα θεατρικά έργα όχι μόνο ως λογοτεχνήματα αλλά και ως δρώμενα. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στο θεατρικό παιχνίδι και στο θέατρο στην εκπαίδευση.

α. Λόγοι που επιβάλλουν την αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας

Η Λογοτεχνία, που ως πνευματικό δημιούργημα διαμορφώνει την ψυχή του δέκτη, πηγάζει από τη ζωή και την αναπαράγει μέσα από το πλέγμα λέξεων και πολλαπλών παραστάσεων, είναι απολύτως αναγκαίο να διδάσκεται στους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων, γιατί καλλιεργεί το φοιτητή σε πολλούς τομείς και τον διαμορφώνει σφαιρικά. Το λογοτεχνικό κείμενο εξωτερικεύει την αισθητική εμπειρία του δημιουργού, ο οποίος με φαντασία και λόγο, εκφράζει ατομικές ψυχικές καταστάσεις, προσωπικά βιώματα, αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς. Αναδημιουργεί τον κόσμο και τη ζωή μέσα από τη μυθοπλασία. Με τη μετάδοση νέων εμπειριών ή την αναζωογόνηση ήδη γνωστών διευρύνει τη συνείδηση του αναγνώστη και εξευγενίζει την αισθαντικότητά του, όπως γράφει ο Έλιοτ.¹ Πηγή του λογοτεχνικού δημιουργήματος είναι όμως και η κοινωνική πραγματικότητα, όπως και το πλήθος των αντιφάσεων που τη διατρέχουν. Ο Adorno, αναφερόμενος στην

1. Έλιοτ Τ.Σ., *Δοκίμια για την ποίηση και την κριτική (1919–1961, Επιλογή)*, μετάφραση-επιμέλεια Στεφ. Μπεκατώρος, Ηριδανός, Αθήνα, 1983, σ. 194.

κοινωνικότητα της λυρικής ποίησης, υποστηρίζει ότι ακόμη και «το περιεχόμενο ενός ποιήματος δεν είναι απλά η έκφραση ατομικών συγκινήσεων και εμπειριών – αλλά αυτές γίνονται μόνο τότε καλλιτεχνικές, όταν, ακριβώς δυνάμει της αισθητικής τους μορφοποίησης, πετυχαίνουν τη μέθεξή τους στο Γενικό. Άλλ' αυτή η γενικότητα του λυρικού περιεχομένου είναι ουσιαστικά κοινωνική».²

Η σχέση κοινωνικής πραγματικότητας – Λογοτεχνίας είναι αμφίδρομη, ενώ η Λογοτεχνία ιεραρχεί, καθορίζει αξιακές και αισθητικές προτεραιότητες, επηρεάζει κοινωνικά σύνολα, οδηγεί την ατομική και κοινωνική συνείδηση πέρα από τους περιορισμένους φραγμούς της καθημερινής καθήλωσης και αλλοτρίωσης. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί έκφραση της ενότητας της αισθησης και της γνώσης. Τον πρωταρχικό πυρήνα της δημιουργίας τον συνιστά η ίδια η αισθηση. Αυτή ενεργοποιεί τον παράγοντα της γνώσης και της κρίσης, ώστε αυτός να λειτουργεί ως «ο διαμορφωτής των συναισθημάτων», όπως αναφέρει ο Γιώργος Σεφέρης στις Δοκιμές του.

Η Λογοτεχνία, στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από τον κύριο στόχο της τέρψης, της βιωματικής απόλαυσης και της συνθετικής αντιμετώπισης της ζωής, γίνεται με τρόπο ελκυστικό ένας ακόμη δίαυλος για τη γνώση και τη γνωριμία του παιδιού με τη γύρω πραγματικότητα. Η συνάντηση του παιδιού με το λογοτεχνικό κείμενο δεν διεγείρει μόνο τη φαντασία του, αλλά του επιτρέπει να δίνει απαντήσεις και σε ένα πλήθος από ερωτήματα που του γεννά η περιέργειά του. Επίσης, η Λογοτεχνία, συμβάλλει στη γενικότερη αγωγή του. Ασκεί επίδραση τόσο στον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο του νεαρού αναγνώστη, όσο και στο νοητικό. Του δίνει χαρά και ευχαρίστηση και τον εξοικειώνει με την κοινωνική πραγματικότητα. Με την πολυφωνία της δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να γνωρίσει ποικίλες αξίες διαφόρων πολιτισμών, εποχών και κοινωνιών. Προβάλλοντας πανανθρώπινες ιδέες και ιδανικά, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και στην εξέλιξή του σε άτομο δημιουργικό και κοινωνικό.

Για τους παραπάνω λόγους η γνώση της νεοελληνικής Λογοτεχνίας κρίνεται απαραίτητη για τους δασκάλους. Γνωρίζοντας την ποικίλη και ουσιαστική συμβολή της στην όλη διαμόρφωση του παιδιού, ο εκπαιδευτικός θα

2. Adorno Th. W., *Noten zur Literatur*, τόμ. 1, σσ. 77–78.

αντιληφθεί ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιεί τα λογοτεχνικά κείμενα για γραμματικές και λεξιλογικές ασκήσεις αλλά για δραστηριότητες που θα προκαλέσουν στο μαθητή αισθητική απόλαυση και θα καλλιεργήσουν τη δημιουργική του φαντασία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ευαισθητοποιηθεί και να αγαπήσει τα λογοτεχνικά κείμενα, για να μπορέσει με την ανάλογη ειδική παιδεία και συνεχή ενημέρωση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της διδασκαλίας τους. «Οι εκπαιδευτικοί», έγραφε ο Τέλλος Άγρας, «θα πρέπει να ευρύνουν [τη Λογοτεχνία] από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στον πλατύτατο ορίζοντα μιας γενικής αγωγής, μιας καλαισθητικής ανατροφής ... και μόνο έτσι θα δημιουργηθούν μερικές ώρες πραγματικής επικοινωνίας δασκάλων και μαθητών».³

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών στο προπτυχιακό Πρόγραμμα προσφέρει έναν κύκλο φιλολογικών μαθημάτων που εξετάζουν, όσο αυτό είναι δυνατόν, από πολλές πλευρές τα λογοτεχνικά δημιουργήματα, παρέχοντας στους φοιτητές του το θεωρητικό πλαίσιο τόσο για την προσέγγιση των κειμένων όσο και για τη διδασκαλία τους. Τα υποχρεωτικά μαθήματα –δυστυχώς περιορισμένα, μέχρι σήμερα, σε δύο (2) τον αριθμό– καλύπτουν τη Νεοελληνική Ποίηση του 19ου και 20ού αιώνα και τη Λογοτεχνία για Παιδιά, επίσης του 19ου και 20ού αιώνα, που διδάσκονται από την κα Πάτσιου και από μένα. Ακόμη, ως κυμαινόμενο υποχρεωτικό προσφέρεται από την κα Καλογήρου η «Διδακτική της Λογοτεχνίας». Ως προαιρετικά διδάσκονται η «Παλαιότερη και σύγχρονη ελληνική πεζογραφία», «Η πεζογραφία της γενιάς του 30» καθώς και «Η ποίηση από την παράδοση στη νεοτερικότητα».

Τα μαθήματα αυτά προσφέρονται με άξονα την Ιστορία της Λογοτεχνίας και την προσέγγιση των κειμένων μέσα από διάφορες θεωρίες. Η γνώση της ιστορίας της Λογοτεχνίας κρίνεται απαραίτητη, γιατί τοποθετεί το λογοτεχνικό φαινόμενο σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, εξετάζοντάς το εξελικτικά. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στο φοιτητή και αυριανό δάσκαλο να συνειδητοποιήσει τη συνέχεια της πολιτισμικής μας παραγωγής αλλά και τα σημεία τομής που ανατρέπουν τα δεδομένα, παράγουν νεοτερικό και πρωτοποριακό έργο και κάνουν φανερά τα σημεία όσμωσης του παλιού με

3. Τ. Άγρα, *Νέα Εστία*, τ. 4, σ. 1044β.

το καινούργιο. Η εξέταση της Λογοτεχνίας σε χώρο και χρόνο είναι άμεσα συνυφασμένη με τη σχέση της με την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Η συνειδητοποίηση ότι η Λογοτεχνία πηγάζει από τη ζωή και απευθύνεται σ' αυτήν και ότι δεν είναι έργο ανθρώπων κλεισμένων στον ατομικό τους «ελεφάντινο πύργο» έχει τεράστια σημασία για τον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα αυτόν της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Από την άλλη, η προσέγγιση των ιδιων των κειμένων δίνει τη δυνατότητα στους φοιτητές να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικά δείγματα της νεοελληνικής Λογοτεχνίας, δηλ. του πολιτισμού μας, να τα απολαύσουν αισθητικά αλλά και να τα προσεγγίσουν μέσα από πολλές θεωρίες: κειμενοκεντρική, ιστορικοφιλολογική, στρουκτουραλιστική, θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης.

Η Λογοτεχνία, ως πολυφωνικό αντικείμενο, επιδέχεται πολλές ερμηνείες με βάση τις τρεις κύριες παραμέτρους που καθορίζουν την ανάγνωση: το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη. Κάθε παράμετρος υποστηρίζεται από μία ή περισσότερες θεωρίες. Η υιοθέτηση μιας και μοναδικής, έστω και σύγχρονης, θεωρίας της Λογοτεχνίας, παρότι συνιστά ενδεχομένως μια διαφορετική ερμηνεία των κειμένων, παραμένει ένας μονόδρομος που πιθανώς στερεί το κείμενο από ερμηνευτική πολυσημία, το φοιτητή και το μαθητή από πολλαπλές προσεγγίσεις.

Η πολύπλευρη προσέγγιση των κειμένων από τους φοιτητές στα προπτυχιακά αυτά μαθήματα ουσιαστικά αποτελεί και την προτεινόμενη διδακτική μέθοδο του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο μάθημα της Διδακτικής του αντικειμένου δίνεται έμφαση στη διακειμενική προσέγγιση και στις θεωρίες της πρόσληψης και της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ο φοιτητής και αυριανός δάσκαλος, μέσω αυτών των θεωριών, έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει το μαθητή στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης και από απαθή καταναλωτή του κειμένου να τον μετατρέψει σε παράγοντα ενεργητικό και κρίσιμο, που δε θα αποδέχεται αδρανώς την εκάστοτε «έγκυρη», ετοιμοπαράδοτη ερμηνεία του δασκάλου, ούτε θα θεωρεί το συγγραφέα ως τον αιθεντικό ερμηνευτή του λογοτεχνήματος, ούτε θα υιοθετεί άκριτα τις όποιες αξίες του κειμένου, αλλά θα τις επανεξετάζει και θα τις επαναπροσδιορίζει με τα δικά του προσωπικά κριτήρια και με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες του. Η διαδικασία προσέγγι-

σης του κειμένου θα γίνει δημιουργική αν κατορθώσει να συγχωνεύσει ο μαθητής τον ορίζοντα των δικών του προσδοκιών με τον ορίζοντα του κειμένου, όπως αναφέρει ο Gadamer.⁴

β. Λογοτεχνία για παιδιά

Η μεγάλη συμβολή του Τομέα αινθρωπιστικών Σπουδών, τόσο σε επίπεδο διδακτικό όσο κυρίως επιστημονικό και ερευνητικό, εντοπίζεται στην ανάδειξη της «Παιδικής Λογοτεχνίας» ή ορθότερα της «Λογοτεχνίας για Παιδιά» ως νέου επιστημονικού χώρου, ο οποίος δεν έχει διερευνηθεί αρκετά. Ήδη με το Α' Πανεπιστημιακό Συνέδριο αλλά και με ημερίδες για ειδικά θέματα της Παιδικής Λογοτεχνίας ή για το έργο συγκεκριμένων συγγραφέων όπως η Άλκη Ζέη, ο Ευγένιος Τριβιζάς κ.ά., κυρίως όμως με το ερευνητικό πρόγραμμα «Μελέτη, Διδασκαλία και Ανάδειξη της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας (1985–1995)», το οποίο εκπονήθηκε από τον Τομέα μας με το Ε.Μ.Π. σε συνεργασία με το Δήμο Αγ. Αναργύρων και τα σχολεία Κωστέα-Γείτονα, προτείνουμε νέες προοπτικές και μεθόδους διερεύνησης του γνωστικού αυτού αντικειμένου. Θερμές ευχαριστίες εκφράζω και από αυτό εδώ το βήμα στον κ. Αρ. Ράπτη, που είχε την πρωταρχική ιδέα σύνδεσης της Παιδικής Λογοτεχνίας με τις νέες τεχνολογίες, αλλά και για την επιστημονική του συμβολή που υπήρξε καθοριστική για την υλοποίηση αυτού του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Κοινοτικού Προγράμματος ΕΠΕΤ II με την υποστήριξη της ΓΓΕΤ. Στο πρόγραμμα αυτό βοήθησε αποτελεσματικά και η κα Καλογήρου.

Η δημιουργία ηλεκτρονικής βάσης δεδομένων για τα ελληνικά παιδικά βιβλία της δεκαετίας 1985–1995 με πολλαπλές εισόδους και πλήθος ουσιαστικών πληροφοριών, το οποίο βρίσκεται σήμερα και στο διαδίκτυο (Internet), αποτελεί σημαντικό βοήθημα για τους δασκάλους. Επίσης, η μεταφορά του λογοτεχνικού βιβλίου του Χρ. Μπουλώτη *Με τα φτερά του Πήγασου σε CD-ROM* με τη χρήση πολυμέσων αποτελεί ένα σύγχρονο πρωτοποριακό εκπαι-

4. H.G.Gadamer, *Wahrheit und Methode, Grundzüge Einer philosophischen Hermeneutic*, Tübingen: J.C.B.Mohr [Paul Siebeck], 1965, 289 κ.ε., 356 κ.ε.

δευτικό υλικό για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο με τρόπο ευχάριστο και παιγνιώδη αλλά επιστημονικά και αισθητικά καταξιωμένο. Η γνωριμία των φοιτητών, σε προπτυχιακό επίπεδο, με την Παιδική Λογοτεχνία γίνεται α) με τη διδασκαλία της Ιστορίας της β) με την προσέγγιση κειμένων μέσα από την αφηγηματολογία και γ) με τη διδακτική της.

Όπως και στην περίπτωση της νεοελληνικής Λογοτεχνίας έτσι και στην περίπτωση της Λογοτεχνίας για παιδά, τα μαθήματα πλαισιώνονται με φροντιστήρια προαιρετικά για θέματα θεωρίας της Λογοτεχνίας (αναγνωστικές θεωρίες) ή συσχέτισής της με άλλες τέχνες (Μελοποιημένη Ποίηση) και με εργασίες που στόχο έχουν την εξοικείωση των φοιτητών με τον επιστημονικό τρόπο μελέτης, τη γνωριμία τους με τη σχετική βιβλιογραφία και τη συγγραφή σύντομης επιστημονικής εργασίας.

Το ενδιαφέρον των φοιτητών ενισχύεται ακόμη από τη γνωριμία τους με συγγραφείς του είδους, μελετητές και κριτικούς της Λογοτεχνίας. Η γνωριμία αυτή γίνεται κατά την ώρα του μαθήματος, πέρα από τις ημερίδες που οργανώνονται για κάποιους από αυτούς, όπως αυτό συμβαίνει και για καταξιωμένους λογοτέχνες η θεατρικούς συγγραφείς. Στο πλαίσιο των προπτυχιακών μαθημάτων, λοιπόν, οι φοιτητές μας είχαν την ευκαιρία όχι απλά να γνωρίσουν αλλά να διατυπώσουν απορίες ή και θέσεις για το έργο των καλούμενων συγγραφέων όπως είναι ο Μ. Κοντολέων, η Ζ. Σαρή, ο Χρ. Μπουλώτης, η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουσοπούλου, η Αγγ. Βαρελά, η Θέτη Χορτιάτη, η Ζ. Βαλάση, η Σ. Ζαραμπούκα κ.ά. Ακόμη συζήτησαν και με πρωτοπόρους μελετητές και κριτικούς της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως είναι η Βίτω Αγγελοπούλου, ο Χάρος Σακελλαρίου, ο Δημ. Γιάκος, καθώς και με εικονογράφους, όπως είναι η Β. Ψαράκη, η Σ. Ζαραμπούκα.

Επίσης, στο πλαίσιο του Προγράμματος του ΕΠΕΑΕΚ (2003) για την ανένωση του Προγράμματος Σπουδών του Τμήματός μας που έχει εγκριθεί έχουμε προτείνει, η κα Πάτσιου κι εγώ, ως υπεύθυνες, νέες επιστημονικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις και με χρήση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών.

Γενικότερα, θα έλεγα ότι η εξοικείωση των προπτυχιακών φοιτητών μας τόσο με τη Λογοτεχνία όσο και με την παιδική Λογοτεχνία και τη διδακτική της, καθώς και με το θέατρο τους καθιστά γνώστες σύγχρονων επιστημονικών και μεθοδολογικών θεωριών, κριτικούς αναγνώστες των κειμένων

και παράλληλα ικανούς να «διδάξουν» τη Λογοτεχνία στο σχολείο και να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία με τον πιο πρόσφορο παιδαγωγικό τρόπο.

γ. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

Σε μεταπτυχιακό επίπεδο λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1994–95 μεταπτυχιακό πρόγραμμα ειδίκευσης με τίτλο «Διδακτική της Γλώσσας – Λογοτεχνία – Θέατρο και Εκπαίδευση», ενώ από το 2002 λειτουργούν και υποκατευθύνσεις του Προγράμματος. Η εξειδίκευση του μεταπτυχιακού προγράμματος στους τομείς: Διδακτική Γλώσσας, Λογοτεχνία, Θέατρο και Εκπαίδευση, προσφέρει στους μεταπτυχιακούς φοιτητές πέρα από την επιστημονική εξειδίκευση και εμβάθυνση σ' έναν επιστημονικό τομέα και ευκολότερη απορρόφηση στην αγορά εργασίας. Στην υποκατεύθυνση του Προγράμματος της Λογοτεχνίας διδάσκονται θεωρητικά ζητήματα της Λογοτεχνίας –ελληνικής, ξένης και Λογοτεχνίας για παιδάκια, αισθητικά ρεύματα και θεωρίες Λογοτεχνίας καθώς και ζητήματα διδακτικής. Τα μεταπτυχιακά αυτά μαθήματα στόχο έχουν την πληρέστερη θεωρητική κατάρτιση και εξειδίκευση των υποψηφίων δασκάλων και τη δημιουργία νέων επιστημόνων και ερευνητών στον τομέα αυτόν.

Ακόμη, η εκπόνηση διδακτορικών διατριβών σε συναφή θέματα στο Τμήμα μας έχει προωθήσει τη μελέτη και έρευνα της νεοελληνικής και παιδικής Λογοτεχνίας, έχει καλύψει επιστημονικά κενά και έχει δώσει εναύσματα για παραπέρα μελέτη της Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση. Δεν είναι τυχαίο ότι διδάκτορές μας έχουν εκλεγεί ως μέλη Δ.Ε.Π. ή ειδικοί επιστήμονες όχι μόνο στο Τμήμα μας αλλά και σε άλλα Πανεπιστημιακά Τμήματα της χώρας, σε ερευνητικά κέντρα ή έχουν καταλάβει ανώτατες θέσεις στην εκπαίδευση, όπως είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι ή οι Σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ.ά.

δ. Ερευνητικό Έργο

Ένας άλλος τομέας που συμβάλλει καίρια στην επιστημονική διερεύνηση της Λογοτεχνίας και της σχέσης της με την εκπαίδευση είναι ο ερευνητικός. Πέρα από το Πρόγραμμα για την Παιδική Λογοτεχνία, για το οποίο σας

μίλησα ήδη, θα κάνω λόγο για δυο μεγάλα Προγράμματα δηλωτικά και των επιστημονικών ενδιαφερόντων και των κατευθύνσεών μας στον τομέα της Λογοτεχνίας.

Η μία έρευνα (διετής) έχει γίνει σε συνεργασία με το ΕΚΕΒΙ, και τη Φιλοσοφική Σχολή (Τομέας Νεοελληνικών Σπουδών) του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με θέμα «Το βιβλίο εντός των βιβλίων». Είναι έρευνα κειμένων με χρήση της διακειμενικής θεωρίας για εντοπισμό και αξιολόγηση αναφορών στο βιβλίο ή στην ανάγνωση σε συγγραφείς της γενιάς του '30. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν μεταπτυχιακοί φοιτητές μας των ετών 1996–98 με επιστημονική υπεύθυνη εμένα και συντονιστή τον τότε μεταπτυχιακό φοιτητή Κώστα Νάτση.

Η άλλη έρευνα, ετήσια, με θέμα: «Η λογοτεχνική ανάγνωση και το πρόβλημα της διδακτικής προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου», αφορά στη Διδακτική της Λογοτεχνίας σ' όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Η έρευνα έγινε σε συνεργασία με το ΕΚΕΒΙ, ολοκληρώθηκε και παρουσιάστηκε δημόσια το 1999. Στην έρευνα αυτή, της οποίας ήμουν επιστημονική υπεύθυνος, συμμετείχε και η κυρία Καλογήρου, ως συντονίστρια, αλλά και εκπαιδευτικοί (κάποιοι μάλιστα ήταν υποψήφιοι διδάκτορές μας).

ε. Ευρύτερη Επιστημονική Προσφορά

Ο Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, ανταποκρινόμενος στους προβληματισμούς και στις επιστημονικές προκλήσεις της εποχής και της εκπαίδευσης, έχει οργανώσει δύο μεγάλα συνέδρια, ένα για την Παιδική Λογοτεχνία το 1991, το Α' Πανεπιστημιακό Συνέδριο και ένα για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία το 2002 σε συνεργασία με το Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Κ. Και τα δύο αυτά συνέδρια συνέβαλαν καθοριστικά, το μεν πρώτο στην καθέρωση της παιδικής Λογοτεχνίας ως πεδίου επιστημονικής έρευνας και διδασκαλίας στα πανεπιστήμια και το δεύτερο στην αναζωγόνηση του προβληματισμού για σύγχρονες θεωρήσεις της νεοελληνικής Λογοτεχνίας και στη σχέση της με την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Επίσης, έχει οργανώσει ημερίδες για να τιμήσει καταξιωμένους λογοτέχνες και θεατρικούς συγγραφείς όπως ο Νικηφόρος Βρεττάκος, ο Ιάκωβος

Καμπανέλης, ο Τίτος Πατρίκιος, ο Κώστας Στεργιόπουλος, ο Παύλος Μάτεσις, ο Ανδρέας Στάικος. Ακόμη έχει οργανώσει ημερίδες και συνέδρια για λογοτεχνες που δεν είναι πια στη ζωή, όπως η Έλλη Αλεξίου, ο Νίκος Καζαντζάκης, ο Κωστής Παλαμάς, ο Γιάννης Ρίτσος. Στις ημερίδες αυτές μερικές φορές είχαν συμμετοχή με ανακοίνωση και φοιτητές προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί. Η ενεργός αυτή συμμετοχή πέρα από τη γνωριμία με το έργο των λογοτεχνών αποτελεί για τους φοιτητές άσκηση που τους εξοικειώνει με επιστημονικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις του έργου τους και τους δίνει πιθανόν κίνητρα για ευρύτερες επιστημονικές αναζητήσεις.

στ. Θέατρο και Εκπαίδευση

Ένας άλλος τομέας στον οποίο η συμβολή του Τμήματος, και προσωπικά του κυρίου Θ. Γραμματά, υπήρξε καθοριστική είναι αυτός που σχετίζεται με το θέατρο και τις θεατρολογικές σπουδές. Για πρώτη φορά σε ελληνικό πανεπιστήμιο καθιερώθηκε η διδασκαλία του μαθήματος «Θέατρο για παιδιά και νέους – Θέατρο στην εκπαίδευση» ως υποχρεωτικό σε προπτυχιακό επίπεδο. Οι φοιτητές και απόφοιτοι του Τμήματός μας απέκτησαν κατ' αυτόν τον τρόπο τη δυνατότητα να ασκήσουν με επάρκεια το σύγχρονο ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό αξιοποιεί και χρησιμοποιεί τις τεχνικές του δράματος και του θεάτρου (θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός και σωματική έκφραση, δραματοποίηση, θεατρική παράσταση). Η σημασία του μαθήματος «Θεατρική Παιδεία» στο Τμήμα μας μπορεί άλλωστε να φανεί και από το γεγονός ότι στη συνέχεια και άλλα αδελφά Τμήματα σε άλλα Α.Ε.Ι. της χώρας εισήγαγαν το ίδιο μάθημα στο πρόγραμμα σπουδών τους και προέβησαν στην επιλογή ειδικού προσωπικού για τη διδασκαλία του.

Παράλληλα, η διδασκαλία μαθημάτων «Θεατρολογίας» σε μεταπτυχιακό επίπεδο και η εκπόνηση διδακτορικών διατριβών σε συναφείς με το Θέατρο και την Εκπαίδευση τομείς, συνέβαλε στη διαμόρφωση ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης και επιστημόνων υψηλού κύρους στο συγκεκριμένο αντικείμενο, οι οποίοι ήδη έχουν πλαισιώσει με ποικίλες ιδιότητες και σε ποικίλες βαθμίδες το εκπαιδευτικό σύστημα, ανανεώνοντας και εκσυγχρονίζοντας τα προγράμματα σπουδών. Τέλος, αξιζει να τονισθεί ότι ο Τομέας Αν-

θρωπιστικών Σπουδών προεβθη στην ίδρυση του Εργαστηρίου Τέχνης και Λόγου, διευθυντής του οποίου είναι ο καθηγητής κ. Θόδωρος Γραμματάς. Το Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου διοργάνωσε ειδικές επιστημονικές ημερίδες για λογοτεχνες, σεμινάρια με θέματα φιλαναγνωσίας και διαπολιτισμικής Λογοτεχνίας και συνέδρια με κεντρικό άξονα το θέατρο, τόσο στο κέντρο όσο και στην περιφέρεια, συμβάλλοντας έτσι στην ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης σε θέματα που άπτονται της θεατρικής παιδείας στο σύνολό της. Μέσα στα ίδια πλαίσια δημιουργήθηκε φοιτητικός θίασος με την επωνυμία «ΠΛΟΥΣ», ο οποίος πρόσφατα, στις 26 και 27 Μαΐου στο Παλιό Πανεπιστήμιο, μας παρουσίασε με μεγάλη επιτυχία ένα δείγμα δουλειάς του με την παράσταση «Έρωτος φύσις».

ζ. Εικαστική Αγωγή

Ο Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών από το 1986 συμπεριέλαβε στο Πρόγραμμα Σπουδών μαθήματα Αισθητικής Αγωγής και Εικαστικής Αγωγής, θεωρώντας ότι η συμβολή τους στην καλλιέργεια των φοιτητών είναι ιδιαίτερα σημαντική. Η εικαστική αγωγή τους ευαισθητοποιεί αισθητικά, τους εξοικειώνει με την έννοια του ωραίου, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη φαντασία, την ευρηματικότητα, τις δεξιότητες και τα συναισθήματά τους.

Η τέχνη είναι παράγοντας έκφρασης, επικοινωνίας και πολιτισμού και επηρεάζει όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής, μέσα από δημιουργικές διεργασίες. Η τέχνη και γενικά τα καλλιτεχνικά μαθήματα μας βοηθούν να ξεφύγουμε από την καθημερινότητα, το άγχος, την ανία. Γύρω μας, τα παιδιά μας μεγαλώνουν σ' ένα περιβάλλον κλειστό, ψυχρό, όπου ο τεχνοκρατικός πολιτισμός έγινε μια καταπιεστική δύναμη. Η τέχνη βοηθάει τα παιδιά και όλους μας να βρούμε το πέρασμα που θα οδηγήσει στην ανάπτυξη και έκφραση του εσωτερικού μας κόσμου, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, του χαμένου μας αυθορμητισμού.

Στα μαθήματα Αισθητικής Αγωγής εξετάζονται διεξοδικά θέματα που αναφέρονται στην Τέχνη και την Ιστορία της, στην Αισθητική και Φιλοσοφία της Τέχνης, στην Αισθητική Αγωγή, στη Ζωγραφική και τα Στοιχεία της, στην Παιδική Ζωγραφική, στο Διακοσμητικό Σχέδιο, στα Ελληνικά λαϊκά μοτίβα,

στη μάσκα, στη γλυπτική, τον πηλό, την κατασκευή κούκλας, το κολλάζ, τη χαρακτική κ.ά. Ακόμη, παράγεται εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για τη διδακτική των εικαστικών τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συσχετίζεται διεπιστημονικά η ζωγραφική με άλλες τέχνες. Επίσης γίνονται επισκέψεις σε εκθέσεις, συναντήσεις με καλλιτέχνες και εποικοδομητικές συζητήσεις μαζί τους.

Η γνωριμία των φοιτητών, τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά, με διάφορες μορφές τέχνης και τεχνικής τους καλλιεργεί την ευαισθησία και τους εξοπλίζει με γνώση, ώστε να προσφέρουν αργότερα στην εκπαίδευση έργο ποιοτικά ανεβασμένο. Συνειδητοποιούν ακόμη ότι κάθε άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί και να δημιουργήσει ελεύθερα. Η κα Λουίζα Κακίστη-Παναγοπούλου συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη των μαθημάτων αυτών στο Τμήμα μας όχι μόνο με τη διδασκαλία αλλά και με την οργάνωση ομαδικών εκθέσεων με έργα φοιτητών.

Στο μέλλον θα προωθηθεί η Εικαστική Αγωγή στο Τμήμα μας με τη διεξαγωγή ερευνών και μελετών πάνω στη θεωρία και στην πράξη για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας αναλυτικού προγράμματος, σε συνεργασία με ανάλογους φορείς τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό· ακόμη θα σχεδιαστούν και θα αναπτυχθούν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στη στήριξη των διδασκόντων· θα διοργανωθούν καλλιτεχνικές εκθέσεις, σεμινάρια, συνέδρια· θα οργανωθούν εκπαιδευτικές πρακτικές εικαστικής αγωγής στην τάξη με την παραγωγή διδακτικού υλικού, την παροχή συμβουλευτικής συνδρομής και πληροφοριών από διάφορους φορείς της Ελλάδας ή του εξωτερικού.

η. Μαράσλειο – Εξομοίωση

Σημαντική θέση έχει η διδασκαλία της Λογοτεχνίας και στη μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Μαράσλειο. Η έμφαση δίνεται σε τομείς και περιόδους που είναι λίγο ως πολύ άγνωστοι στους δασκάλους, όπου διδάσκονται μαθήματα όπως η σύγχρονη νεοελληνική πεζογραφία και ποίηση, η συγκριτική Λογοτεχνία αρχαίας - βυζαντινής - νεοελληνικής, η κοινωνιολογία της Λογοτεχνίας και η διδακτική της, το παιδικό βιβλίο.

Θεωρούμε ότι στο Μαράσλειο οι δάσκαλοι θα πρέπει όχι μόνον να ενημερώνονται σε επιστημονικά πεδία που δεν έχουν διδαχθεί, αλλά και σε σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στον τομέα αυτό επιθυμητή και σκόπιμη θα ήταν μια ριζική ανανέωση και ένας αναπροσανατολισμός του Προγράμματος Σπουδών, ώστε να ανταποκρίνεται συνολικά στις σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης και της επιστήμης.

Στο Πρόγραμμα της Εξομοίωσης –Πρόγραμμα ιδιαίτερα σημαντικό για την ποιοτική αναβάθμιση των δασκάλων, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του οποίου οφείλεται στον κ. Εξαρχάκο– η Παιδική Λογοτεχνία είναι μάθημα για όλες τις κατηγορίες εξομοιούμενων και, δυστυχώς, σε περιορισμένο αριθμό δασκάλων η Νεοελληνική Λογοτεχνία.

Μια άλλη παράμετρος στρατηγικού χαρακτήρα που έχει άμεση σχέση με το είδος και την ποιότητα της Εκπαίδευσης είναι οι παρεμβάσεις μας και οι δικές μου προσωπικά με ανακοινώσεις σε συνέδρια και ημερίδες και με άρθρα στον τύπο, όχι μόνο για τη σημασία και το ρόλο της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στη θέση της στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Για να μπορέσουμε να πετύχουμε στο σχολείο τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, θα πρέπει αυτή να διαχωριστεί από τη διδασκαλία της γλώσσας και να αυξηθούν οι ώρες που διατίθενται γι' αυτήν. Η αισθητική, κοινωνική, διαπολιτισμική αγωγή και ευαισθητοποίηση των μαθητών, καθώς και η καλλιέργεια της δημιουργικής τους φαντασίας, της προφορικής και γραπτής τους έκφρασης, αλλά κυρίως η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, σημαντική για όλη τους τη ζωή, είναι κεφαλαιώδη ζητήματα για τα οποία εμείς ως καθηγητές φιλολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. θα πρέπει να προωθήσουμε ευαισθητοποιώντας την Πολιτεία, η οποία χρειάζεται να ανταποκριθεί θεσμικά και νομοθετικά.

Στις μέρες μας, περισσότερο από ποτέ άλλοτε, είναι απαραίτητο, όπως επανειλημμένα έχει αναπτύξει και ο Edgar Morin, να δημιουργήσουμε πέρα από την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας μια άλλη παγκοσμιοποίηση, αυτήν του πολιτισμού ή την ανθρωπιστική παγκοσμιοποίηση, «η οποία αν θελήσει, ίσως θα μπορέσει, να εξημερώσει την πρώτη (την άναρχη παγκοσμιοποίηση των αγορών) και θα εκπολιτίσει τη γη, διασώζοντας όχι μόνο βιολογικές αλλά και πολιτισμικές ποικιλότητες».

Η ιστορία και η διδακτική της Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών (ακαδημαϊκή δυναμική και προοπτικές)

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

I.

Στόχοι

Με την εισήγηση αυτή επιχειρώ να αναδείξω συνολικά την εικόνα των μαθημάτων ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας που προσφέρονται στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών από την ίδρυσή του μέχρι σήμερα. Στους επιμέρους στόχους της εισήγησης εντάσσονται:

1. Η ανάδειξη της κινητικότητας που βρίσκεται σε εξέλιξη στο Παιδαγωγικό Τμήμα, αναφορικά με την τρέχουσα κατάσταση των μαθημάτων ιστορίας, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο και των προοπτικών περαιτέρω οργάνωσής τους κατά τρόπο που να εκπληρώνονται ο σκοπός και οι στόχοι που έχουν τεθεί από το Τμήμα για την διάρθρωση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών για όλα τα μαθήματα που θεωρούνται ως απαραίτητα να προσφέρονται σε αυτό.
2. Η παρουσίαση ειδικότερα των επιστημονικών και ακαδημαϊκών θέσεών μου, αναφορικά με την κινητικότητα που επιδιώκει να λάβουν τα μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.
3. Η δυνατότητα απόκτησης από τους εμπλεκομένους στην οργάνωση

των ιστορικών σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα και το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του διδακτικού και επιστημονικού έργου άλλων Παιδαγωγικών Τμημάτων με ενδεχόμενο θετικό αποτέλεσμα την αλληλοτροφοδότησή τους από τα επιμέρους προσωπικά εγχειρήματα και των άλλων διδασκόντων (περιεχόμενα Οδηγών Σπουδών, λειτουργία των Εργαστηρίων τους, κ.ά).¹ Επίσης εξασφάλιση πρόσβασης στη διεθνή εμπειρία με βάση την αναγκαία πληροφόρηση σχετικά με το έργο που επιτελούν ευρωπαϊκά και άλλα πανεπιστήμια αναφορικά και πάλι με την ιστορική κατάρτιση από αυτά των υποψηφίων εκπαιδευτικών της Γενικής Εκπαίδευσης (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας).²

4. Η παρουσίαση του σκοπού και των στόχων ίδρυσης και λειτουργίας του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος και του εκπαιδευτικού έργου, αναφορικά με την ιστορία, που αυτό μπορεί να επιτελεί σε προπτυχιακό και κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο.
Η εισήγηση περιλαμβάνει τα εξής πέντε μέρη:
 1. Συνοπτική παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθώ στην ιστορική έρευνα και στη διδακτική προσέγγιση της ιστορίας και του περιβάλλοντος.
 2. Συνολική παρουσίαση και αξιολόγηση του έργου των διδασκόντων τα μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα και το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.
 3. Επισήμανση των επιστημονικών και ακαδημαϊκών θέσεων των διδασκόντων, στη βάση των μαθημάτων ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας που προσφέρονται από τους διδάσκοντες του Τμήματος.

-
1. Για την περίπτωση αυτή έχω γράψει διεξοδικά σε άλλη ανακοίνωσή μου που αναφερόταν στην ιστορία και τη διδακτική της ιστορίας των προγραμμάτων σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων της Ελλάδας (Γ. Ν. Λεοντίνης, «Η ιστορία και η διδακτική της ιστορίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα και τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης των Ελληνικών Πανεπιστημίων», στο: Πρακτικά ημερίδας για τα 100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη με θεματική: Από τα Διδασκαλεία Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στα Διδασκαλεία Μετεκπαίδευσης. Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού, Ρέθυμνο 2003, σ. 89-138).
 2. Βιβλιοθήκη Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών.

4. Παρουσίαση και αξιολόγηση του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Τμήματος (κατεύθυνση ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας).
5. Αναφορά στις δομές και στη λειτουργία του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών με έμφαση στα μαθήματα της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας όπως και στην ιστορική έρευνα.

Η ιστορία και η διδακτική της ιστορίας

Ειναι ίσως φυσικό να αναμένει κανείς ότι η επέκταση της φοίτησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα δύο στα τέσσερα χρόνια θα είχε ως συνέπεια και την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα και το Μαράσλειο Διδασκαλείο. Ωστόσο μερικές, αναμενόμενες άλλωστε, δυσκολίες που προέκυψαν δεν επέτρεψαν ακόμη αυτό να ολοκληρωθεί, ώστε να ενσωματωθούν τα νέα δεδομένα που υπαγόρευε η ίδρυση και λειτουργία του Παιδαγωγικού Τμήματος. Στις αναγκαιότητες που πρόβαλαν για μια σύγχρονη λειτουργία του Τμήματος ήταν η μη εξάρτησή του, έστω και σε ένα αρχικό στάδιο, από τα πανεπιστημιακά τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και διδάσκονται αντίστοιχα γνωστικά αντικείμενα. Δεν αναφέρομαι φυσικά στο γνωστικό αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας, το οποίο μέχρι τουλάχιστον την περίοδο εκείνη δε διδάσκοταν. Οι διδάσκοντες που θα επιλέγονταν για να διδάξουν στο Παιδαγωγικό Τμήμα την ιστορία, εκτός από την επιστημονική τους κατάρτιση στη συστηματική ιστορία, θεωρήθηκε αναγκαίο να διαθέτουν την αντίστοιχη εξειδίκευση στη διδακτική της ιστορίας. Η εκπλήρωση του στόχου αυτού στο αρχικό στάδιο συνάντησε αρκετές δυσκολίες.

Οι ακαδημαϊκές γενικά προϋποθέσεις για την οργάνωση της ιστορικής εκπαίδευσης στο νέο Τμήμα περιλάμβαναν τα εξής κύρια δυναμικά προαπαιτούμενα:

1. Θεωρητική κατάρτιση του υποψηφίου εκπαιδευτικού στην ιστορία με έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία. Ειδικότερα, όπως αναδεικνύεται και από τη συγκρότηση και τις διαδοχικές ανανεώσεις των περιεχομένων του Οδηγού Σπουδών του Τμήματος και τις σχετικές επιστημονικές, ακαδημαϊκές και παιδαγωγικές θέσεις και απόψεις

όπως και από την ιστορική έρευνα των διδασκόντων σ' αυτό, επιδιώκεται η ανάδειξη της οργανικής ένταξης της ελληνικής κοινωνίας στο μεσογειακό, βαλκανικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο. Προβάλλονται όψεις της νεότερης ελληνικής ιστορίας και αναπτύσσονται θέματα που αναφέρονται τόσο στην πολιτική και διπλωματική ιστορία όσο και στην κοινωνική και οικονομική. Επισημαίνονται ζητήματα που οδήγησαν την Ελλάδα, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων αιώνων, σε διαρθρωτικές αλλαγές, με συνέπεια να καταστεί επαρκής να παρακολουθεί τις ευρωπαϊκές εξελίξεις, όπως για παράδειγμα η πορεία μετάβασης από την αγροτική κοινωνία στην αστική. Κρίθηκε αναγκαία, προκειμένου να καθιστά τους φοιτητές ικανούς να αξιολογούν την ιστορική εξέλιξη σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, η ενίσχυση της βασικής ιστορικής κατάρτισης που αυτοί λαμβάνουν από τις προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για την εκπλήρωση του σκοπού αυτού επιδιώκεται η διδασκαλία και η έρευνα σχετικών θεματικών ενοτήτων με στόχο τη συνειδητοποίηση από τους φοιτητές και τους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους των εξελίξεων –κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών, ιδεολογικών– που σημάδεψαν το νεότερο και σύγχρονο κόσμο και άνοιξαν νέους ορίζοντες στη ζωή και στη σκέψη του σύγχρονου ανθρώπου (Αναγέννηση, Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, περίοδος της Νεωτερικότητας).

Η έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία θεωρείται αναγκαία. Ωστόσο, χωρίς να είναι ακόμη εφικτή η προσφορά, με ολοκληρωμένο τρόπο, μαθημάτων ελληνικής και ευρωπαϊκής ιστορίας που να αναφέρονται και στις παλαιότερες ιστορικές περιόδους και να συμπληρώνουν δυναμικά τη βασική ιστορική γνώση των φοιτητών, εντούτοις έχει επιχειρηθεί η διεύρυνση αυτή με επιλογές θεματικών πεδίων που έχουν σχέση με την αρχαία ελληνική και μεσαιωνική ιστορία, την αρχαία ελληνική μυθολογία καθώς και τη φιλοσοφία της ιστορίας. Το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας απλώνεται επίσης στο πεδίο της ιστορίας της τοπικής αυτοδιοίκησης από την οθωμανική περίοδο (κοινοτική αυτοδιοίκηση) με έμφαση στην ανάπτυξη του θεσμού (τοπική αυτοδιοίκηση) από την περίοδο ίδρυσης και λειτουργίας του ελληνικού κράτους (1830 κ.ε.), με διδάσκοντα τον Επίκουρο Καθηγητή του Τμήματος κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη.

2. Θεωρητική κατάρτιση των φοιτητών σε θέματα που αφορούν στο ιστορικό φαινόμενο της Ελληνικής Διασποράς. Στα περιεχόμενα των προσφερό-

μενων μαθημάτων ελληνικής ιστορίας περιλαμβάνεται περιεκτικά η ιστορία της Ελληνικής Διασποράς. Με την ανάδειξη της διάστασης αυτής της ελληνικής και ευρωπαϊκής γενικότερα ιστορίας (ιστορική διασπορά και αυτή των μεταναστευτικών μετακινήσεων ελληνικών πληθυσμών κατά τον 20ό αι.), μπορούν να διευρύνονται οι ορίζοντες της ιστορικής εκπαίδευσης και να την αποσυμφορούν από όψεις μυθοποίησης της ιστορίας του ελληνικού λαού καθώς και από τη μονόπλευρη αντιμετώπιση στη διδακτική πράξη βασικών θεματικών ενοτήτων της. Η ενότητα αυτή πρόσφορα ενσωματώνεται στο κύριο σώμα της διδασκόμενης ιστορικής ύλης, καθώς τη θεωρούμε αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικής ιστορίας. Συγκεκριμένα θεωρώ αυτό το τμήμα της ελληνικής ιστορίας εξίσου αναγκαίο στη σχολική ιστορική εκπαίδευση, καθώς είναι δυνατόν να εκπληρώνονται στόχοι όπως η βαθύτερη συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικής διάστασης του περιβάλλοντος που ζούμε, η ιστορική πορεία της ελληνικής διασποράς, η ένταξη των μεταναστών στις χώρες υποδοχής, η κοινωνική και οικονομική δραστηριότητά τους, η ελληνική τους ταυτότητα, το ενδιαφέρον και η συμβολή των ομογενών στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων στο χώρο διαμονής τους και της γενέθλιας γης (ευεργετισμός, κ.ά.).

3. Μεθοδολογική κατάρτιση του υποψηφίου εκπαιδευτικού σε θέματα επιστημολογίας της ιστορίας και στις αρχές της σύγχρονης επιστημονικής ιστοριογραφίας. Οι νέες κατευθύνσεις της ιστοριογραφίας στον 20ό αιώνα, ο μετασχηματισμός της αφηγηματικής γεγονοτολογικής ιστορίας του 19ου αιώνα σε κοινωνικού προσανατολισμού μορφές ιστορικής έρευνας και συγκεκριμένα ο εκδημοκρατισμός της επιστημονικής ιστοριογραφίας και της διδακτικής της ιστορίας στη βάση σύγχρονων ερευνητικών και παιδαγωγικών μεθόδων καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διδακτικών και ερευνητικών εργασιών στην ιστορία, το οποίο διαμορφώνεται με σταθερές βάσεις και εκσυγχρονίζεται βαθμιαία. Η κινητικότητα αυτή συναντά πρόσφορο έδαφος καθώς είναι έκδηλο και το ίδιαίτερο ενδιαφέρον του σύγχρονου ανθρώπου για την ιστορία του τόπου του. Το τοπίο αξιολογείται ως βασικό θεματικό εργαλείο ιστορικής έρευνας και η τοπική ιστορία συνδέθηκε επίσης με τις θεωρητικές αναζητήσεις της «Νέας Ιστορίας». Στη βάση αυτή η γενική και η τοπική ιστορία και η διεύρυνση, με σύγχρονα κριτήρια, της θεματογραφίας και του υπόβαθρου της στοχοθεσίας τους συνδιαλέγονται συμπληρωματικά

με κοινό στόχο τη διδακτική τους χρησιμότητα στο πλαίσιο μιας σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής και ιστορικής κατάρτισης. Ο προκαλούμενος αυτός διάλογος, η φυσική αυτή διαλεκτική σχέση με αναγνώριση της προϋπόθεσης της κοινής βάσης των δύο γνωστικών χώρων, αποβλέπει στο μετασχηματισμό του κοινωνικού μηνύματος της ιστορίας σε αφομοιωμένο προβληματισμό και σύγχρονη αντιμετώπιση της ιστορικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Επίσης, αποσαφηνίζεται στη συνείδηση του εκπαιδευτικού ότι ο διαχωρισμός τοπικής και γενικής ιστορίας δεν μπορεί να ισχύει για τη σύγχρονη επιστημολογία της ιστορίας, αφού είναι λεπτές και δυσδιάκριτες οι διαφορές των επιμέρους γνωστικών χώρων και βέβαια δεν είναι δυνατόν να ακολουθείται ριζικά διαφορετική επιστημονική ή διδακτική μεθοδολογία. Η τοπική ιστορία δεν προτείνεται ως ένα ξεχωριστό είδος ιστορίας. Αντίθετα, διαμορφώνεται ανάμεσα στην τοπική και στη γενική ιστορία, όπως εισαγωγικά σημείωσα, μια σχέση αμοιβαίων και αναγκαίων θεματικών εναλλαγών της προσφερόμενης ιστορικής ύλης και όχι μια υπάλληλη μεταξύ τους σχέση. Διασαφηνίζεται επίσης ότι, παρόλο που η διάκριση τοπικής και γενικής ιστορίας ουσιαστικά δεν μπορεί να υφίσταται λόγω της κοινής βάσης του επιστημονικού και ερευνητικού τους πεδίου, για λόγους καθαρά πρακτικούς και λόγους εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, οι δύο διακριτοί, περισσότερο σε τύπο, όροι συντηρούνται στον κορμό του εκπαιδευτικού συστήματος, για να υποδηλώνονται οπωδήποτε τα πιο συγκεκριμένα του γνωστικού τους ορίζοντα και των επιμέρους μορφών και διαφορών τους στην επιστημονική και διδακτική μεθοδολογία και στην εκπαιδευτική βαθμίδα με την οποία κάθε φορά σχετίζονται.

4. Κατάρτιση των φοιτητών και των μετεκπαιδευομένων δασκάλων στη μεθοδολογία σχεδιασμού και εκπόνησης, σε σχολικό επίπεδο, προγραμμάτων τοπικής ιστορίας, στον προσδιορισμό των θεματικών τους αξόνων και στην ανάπτυξη συγκεκριμένων παραδειγμάτων που να αποτυπώνουν μορφές σχολικής ιστορικής έρευνας σε θέματα και ζητήματα που αφορούν ιδιαίτερα σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Η στοχοθεσία αυτή, με το σκεπτικό που αναπτύχθηκε ανωτέρω, βασίσθηκε στην εισαγωγή της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην αναγκαιότητα συγγραφής επιστημονικών

διδακτικών βοηθημάτων για τους διδάσκοντες τα μαθήματα αυτά.³ Στο πλαισίο αυτό θεωρείται ουσιαστική η αξιοποίηση του επιστημονικού βοηθήματος που γράφηκε από τον υπογράφοντα το κείμενο αυτό και την Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κ. Μαρία Ρεπούση και φέρει τον τίτλο *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας* (βιβλίο που προκρύχθηκε και εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).⁴

Το βιβλίο αυτό, αν και απευθύνεται στους διδάσκοντες την τοπική ιστορία στην Γ' τάξη του Γυμνασίου, είναι δυνατόν με συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές προσαρμογές και στη βάση των προτεινόμενων από τους συγγραφείς γενικών θεωρητικών και μεθοδολογικών αρχών να αξιοποιείται και από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την τοπική ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σημειώνοντας ωστόσο ότι είναι χρήσιμη η συγγραφή ενός αντίστοιχου επιστημονικού βοηθήματος και για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο βιβλίο έχει γραφεί με σκοπό την εισαγωγή του εκπαιδευτικού στη μεθοδολογία και στις τεχνικές της σχολικής ιστορικής έρευνας όπως και στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και οπωσδήποτε σε ένα πλαίσιο που οριθετούν αφενός οι αρχές και οι προβληματισμοί της «Νέας Ιστορίας» και αφετέρου η εποικοδομητική θεωρία της μάθησης. Γενικά, το Τμήμα έχει θέσει ως στόχο το θεωρητικό και ταυτόχρονα το μεθοδολογικό εξοπλισμό των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην ιστορία και τη διδακτική της ιστορίας, μια κατάρτιση που αποβλέπει να τους καθιστά ικανούς να αναπτύσσουν στους μαθητές αποτελεσματικές δεξιότητες ιστορικής σκέψης και κατανόησης και να κινητοποιούν κίνητρα μάθησης, μέσω της σχολικής συνεργατικής διδακτικής και ερευνητικής διαδικασίας (μεθοδολογία του *project*).⁵

-
3. Γ.Ν. Λεοντσίνης, *Διδακτική της ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996, σ. 49-63.
 4. Γ.Ν. Λεοντσίνης – Μ. Ρεπούση, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, έκδ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων), Αθήνα 2001, 360 σσ.
 5. Για τη μεθοδολογία αυτή στο μάθημα της ιστορίας βλ. Γ. Ν. Λεοντσίνης – Μ. Ρεπούση, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, ό.π., σ. 97-120.

5. Η θεωρητική κατάρτιση του υποψηφίου εκπαιδευτικού αναγνωρίζεται ότι είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από μια επαρκή πρακτική άσκηση του στη διδασκαλία της ιστορίας. Η αναγκαιότητα αυτή προκάλεσε δραστηριότητες και ακαδημαϊκές πρακτικές των διδασκόντων, ώστε να δημιουργηθούν σταθερές υποδομές από την αρχή της λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος. Στις βασικές ειδικότερα αρχές οργάνωσης του προγράμματος σπουδών εντάχθηκε, εκτός από τη θεωρητική ιστορική και αντίστοιχη παιδαγωγική κατάρτιση, η πρακτική άσκηση των φοιτητών και των μετεκπαιδευμένων δασκάλων έτσι ώστε, με το συνδυασμό αυτής της διδακτικής πρακτικής που πραγματώνεται με βάση τις αρχές της σύγχρονης ιστοριογραφίας, το μάθημα να αποκτά εφαρμοσμένο και βιωματικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, κατά τη διδακτική προσέγγιση της ιστορίας, η απώθηση της απομνημόνευσης, η θεωρητική θεμελίωση της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της ιστορίας και η έμφαση στην πρακτική άσκηση και κυρίως στη σχολική έρευνα αναγνωρίζονται ως τα βασικά δομικά υλικά και μεθοδολογικά εργαλεία του ιστορικού μαθήματος. Τις αναγκαιότητες αυτές στοχεύει να καλύψει, ύστερα από σχετική εισήγησή μου, το νεοϊδρυθέν «Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών» του Τμήματος (2002).⁶

Με ανάλογο συνδυασμό θεωρητικού και εφαρμοσμένου χαρακτήρα προσφέρονται τα μαθήματα ιστορίας και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την υπαγωγή του στο Παιδαγωγικό Τμήμα και τη σχετική αναβάθμιση των προγραμμάτων σπουδών, που επιχείρησε αυτό να υλοποιήσει, επίτευγμα ωστόσο που οφείλεται στην καθοριστική συμβολή του Καθηγητή του Τμήματος κ. Θεόδωρου Εξαρχάκου. Στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι έχουν τη δυνατότητα, στο δεύτερο έτος της φοίτησής τους, να συμμετέχουν σε μορφές πρακτικής άσκησης στα μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας, κατά την οποία παρουσιάζονται διδακτικά μοντέλα βραχείας ή μακράς διάρκειας, ενδεικτικά σχέδια εργασίας βασισμένα στη μεθοδολογία του *project* καθώς και οργανωμένες επισκέψεις με τη μορφή της επιτόπιας σχολικής έρευνας σε μουσεία και σε άλλους, ιστορικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος, χώρους. Η συμμετοχή των μετεκπαιδευόμενων δασκά-

6. ΦΕΚ 213/13-9-02.

λων στην πρακτική άσκηση, με τη διδακτική ενίσχυση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού έργου από εξειδικευμένο προσωπικό καθώς και ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που επιλέγουν γενικά τα προσφερόμενα μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας συμβάλλουν στο διαρκή προβληματισμό μου για τον αναγκαίο εκσυγχρονισμό της ιστορικής εκπαίδευσης και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού έργου στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας. Η συμβολή της συνδιδάσκουσας με εμένα τις πρακτικές ασκήσεις κ. Ευαγγελίας Κουνέλη, εξειδικευμένης στη διδακτική της ιστορίας (Δίπλωμα Ειδίκευσης, Μ.Α.) και υποψήφιας διδάκτορος του Πανεπιστημίου Αθηνών στην επιστημονική αυτή περιοχή κρίνεται ως αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα αυτού του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

6. Η κατάρτιση των φοιτητών και των δασκάλων σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας της ιστορίας, η προσέγγιση και η κριτική αντιμετώπιση του διαθέσιμου υλικού των ιστορικών πηγών, η διατύπωση υποθέσεων εργασίας μέσα από σύγχρονα και σαφή ερωτήματα έρευνας καθώς και εναλλακτικών υποθέσεων μεθοδολογικής και ερευνητικής προσέγγισης του ιστορικού υλικού, η έμφαση στις διάφορες μεθόδους άντλησης των ιστορικών πληροφοριών, η αξιολόγηση του ιστορικού υλικού και η επανεκτίμηση των θέσεων και των πορισμάτων της ιστορικής έρευνας, αποτελούν προϋπόθεση και κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των προγραμμάτων σπουδών τόσο σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στο Παιδαγωγικό Τμήμα όσο και σε επίπεδο μετεκπαίδευσης ή επανεκπαίδευσης των δασκάλων. Η διδακτική και ερευνητική προσέγγιση του ιστορικού υλικού και των ιστορικών πηγών γενικότερα αποβλέπει στο να ενισχύει τους φοιτητές να αντιλαμβάνονται πώς βλέπει ο ιστορικός τα πράγματα, ποιες διαδικασίες, θεωρητικές και πρακτικές, τίθενται σε ενέργεια, ποιες είναι οι νέες προοπτικές της σχολικής ιστορικής έρευνας και ποιοι είναι οι τρόποι απόκτησης, κατά τη διδακτική διαδικασία, ιστορικής εμπειρίας και γνώσης. Σε κάθε περίπτωση πώς εκπληρώνονται ο σκοπός και οι στόχοι της ιστορικής εκπαίδευσης και στις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

7. Στη βάση της οπτικής που έδωσε στην επιστήμη της ιστορίας και στην ιστορική ειδικότερα εκπαίδευση η «Νέα Ιστορία» αναδεικνύεται ευκρινώς το μη αποδεκτόν της κυριαρχίας της γνώσης και της παντοκρατορίας παρα-

δοσιακά επιλεγμένων θεματικών ενοτήτων στις ιστορικές σπουδές. Ο υποψήφιος δάσκαλος εκπαιδεύεται στη μεθοδολογία εκείνη που εξοικειώνει τους μαθητές με τις παραμέτρους της ιστορικής έρευνας, της συστηματικής αναζήτησης, της εξάντλησης των περιθωρίων προσεγγισης του ιστορικού υλικού, αξιολόγησης, ανάλυσης και σύνθεσης των ερευνητικών τους αποτελεσμάτων με στόχο ζωντανές μορφές αναπαράστασης όψεων της ζωής του παρελθόντος και την εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων. Στη βάση αυτή ο μελλοντικός εκπαιδευτικός είναι σε θέση να οργανώνει νέα μαθησιακά περιβάλλοντα, που χαρακτηρίζονται από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από νέες μαθησιακές διεργασίες, βασιζόμενες στην ομαδική και τη συνεργατική ερευνητική εργασία (μεθοδολογία του *project*) και την επιτόπια έρευνα.⁷

Η συνεργατική ερευνητική εργασία προσφέρει το αναγκαίο οργανωτικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση νέου τύπου ισορροπιών στη σχολική κοινότητα. Από συνθήκες μαθητικού ελέγχου οδηγούμαστε σε συνθήκες μορφών μαθητικής αυτονομίας και από το καθεστώς μιας μονολογικής βασικά διδασκαλίας στο παρελθόν σε δημιουργία συνθηκών διεξαγωγής συλλογικής σχολικής εργασίας και έρευνας. Στόχος είναι ο απαραίτητος μεθοδολογικός εξοπλισμός του υποψηφίου εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση να στηρίζει τις αλλαγές στις εκπαιδευτικές λειτουργίες που απορρέουν από τις σύγχρονες διδακτικές μεθοδολογίες και να ανταποκρίνεται στο νέο ρόλο του δασκάλου, ο οποίος δεν αποτελεί πλέον τον ενδιάμεσο κρίκο μιας έτοιμης γνώσης που οφείλει να μεταδίδει και να ελέγχει αυτήν με τους παραδοσιακούς τρόπους, αλλά του εκπαιδευτικού που οργανώνει και εποπτεύει μια εκπαιδευτική διαδικασία με την οποία οφείλει να προσελκύει το μαθητή στη γνώση με τη διευρυμένη σημασία του όρου.

8. Η ανάδειξη νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων της σχολικής ιστορίας αποτελεί προαπαιτούμενο του προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος και του Μαρασλείου Διδασκαλείου μετεκπαίδευσης των δασκάλων. Ειδικότερα, κρίθηκε απαραίτητη η κατάρτιση των φοιτητών σε πρόσφορους τρόπους διδακτικών και ερευνητικών προσεγγίσεων και σε θέματα:

7. Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1999, σ. 19–61.

α) *Μελέτης ιστορικών πηγών* (γραπτών, προφορικών, ορατού μέρους του ιστορικού γίγνεσθαι) με έμφαση στην εμβάθυνση του εσωτερικού περιεχομένου τους και την ανάδειξη των βαθύτερων πτυχών της ανθρώπινης σκέψης, πρωτοβουλίας και ποικίλης δράσης (ψυχολογικές όψεις της ιστορίας). β) *Οικογενειακής ιστορίας* και ιστορίας των προσώπων του τόπου τους (ανάπλαση οικογενειακών δέντρων, ημερολόγια, συνεντεύξεις, βιογραφικά σημειώματα, συγγραφή κειμένων υποθετικών επιστολών κ.ά.) με στόχο την κατανόηση του ιστορικού χρόνου και χώρου και την κοινωνικοποίησή τους μέσα από τον εντοπισμό όψεων της κοινής ιστορικής μνήμης, την ερμηνεία, ανάλυση και παρουσίαση τοπικών νοοτροπιών και συμπεριφορών. γ) *Προφορικής ιστορίας* μέσα από την αξιοποίηση μαρτυριών που συνδέθηκαν με περιθωριακές, σιωπηλές και άλλες κοινωνικές ομάδες και την αναγνώριση του προσωπικού τους λόγου, στοχεύοντας στο να συμπληρώνουν τα κενά που αφήνουν άλλες ιστορικές πηγές και να ερμηνεύουν τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι κοινωνικές ομάδες ανακαλούν στη μνήμη το παρελθόν τους. δ) *Δημογραφικής* έρευνας και μελέτης του πληθυσμού ενός τόπου με σκοπό την αξιοποίηση αποτελεσμάτων κατά την προσέγγιση και ερμηνεία θεμάτων κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ιστορίας, μελέτης του δημογραφικού φαινομένου της μετανάστευσης (εσωτερική-εξωτερική μετανάστευση). ε) *Τέχνης και πολιτισμού* (διδακτική εκμετάλλευση καλλιτεχνικών δημιουργημάτων, της λογοτεχνικής ιστορίας, ανάδειξη της σχέσης αισθητικής και τέχνης στην ιστορία) με σκοπό την αξιοποίησή τους ως ιστορικών πηγών οι οποίες, χωρίς να συμβάλλουν από μόνες τους σε μορφές αναπαράστασης της ιστορικής πραγματικότητας της εποχής τους, μπορούν να αποτυπώνουν μια διαμεσολαβημένη εικόνα της πραγματικότητας αυτής. στ) *Κατασκευής ιστορικών χαρτών* και ανάγνωσης ποικίλων ιστορικών πληροφοριών από αυτούς καθώς και ανάδειξης πρόσφορων τρόπων διασύνδεσής τους με τα μαθήματα της γενικής και της τοπικής ιστορίας. Αναζήτηση προϋποθέσεων και κριτηρίων με βάση τα οποία είναι δυνατόν να αξιολογείται π.χ. η εγκυρότητα των χαρτογραφούμενων στοιχείων και να προσδιορίζεται τυχόν προκατάληψη, μονομέρεια ή απόπειρες παραπλανητικής χαρτογράφησης και πολιτικής προπαγάνδας, προκειμένου να εξυπηρετηθούν συγκεκριμένες πολιτικές ή άλλες σκοπιμότητες (εδαφικές διεκδικήσεις, ανάπτυξη πολιτικού φανατισμού στο εσωτερικό των χωρών, κ.ά.). ζ) *Μουσειακής αγωγής*

γής στο πλαίσιο της διδακτικής της ιστορίας, με σκοπό αφενός τη διεύρυνση της ιστορικής μελέτης και έρευνας σε χώρους εκτός της σχολικής αίθουσας και αφετέρου την υποβοήθηση της καλλιέργειας της εποικοδομητικής μάθησης μέσω των μουσειακών εκθεμάτων και αντικειμένων. η) Γλώσσας, πολιτισμού και ιδεολογίας με έμφαση στην ανάδειξη και στην υπέρβαση των δυσκολιών που προκύπτουν από τα προβλήματα της χρήσεως της γλώσσας και της επικοινωνίας κατά τη διδασκαλία της ιστορίας καθώς και του ζητήματος αναφορικά με την κατανόηση από τους φοιτητές των ιστορικών όρων και εννοιών στη διδακτική της ιστορίας. θ) Δραματοποίησης και παιδαγωγικού ή θεατρικού παιχνιδιού με σκοπό την ανάπλαση και αισθητοποίηση από τους μαθητές όψεων του ιστορικού παρελθόντος μέσα και από άλλες μορφές βιωματικής προσέγγισης του ιστορικού γίγνεσθαι (ενσυναισθητική προσέγγιση της ιστορίας).

9. Η σύνδεση της διδασκαλίας της ιστορίας με τη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα θεωρήθηκε σημαντικό να περιληφθεί στα περιεχόμενα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος. Αποτελεί μια από τις αλλαγές που κρίθηκαν αναγκαίες για την ανανέωση του ιστορικού μαθήματος στην εκπαίδευση. Ειδικότερα επιδιώκεται η ανάπτυξη θεωρητικών προσεγγίσεων σε θέματα που αφορούν: α) Στα προγράμματα σπουδών του μαθήματος της ιστορίας. β) Στις βασικές αρχές συγκρότησης και παρουσίασης του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και των επιστημονικών βιοθημάτων για τους διδάσκοντες τοπική ιστορία. γ) Σε σύγχρονες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας και σχολικής ιστορικής έρευνας. δ) Σε θέματα διδακτικού σχεδιασμού και αξιολόγησης της διδασκαλίας της ιστορίας. ε) Στην αποτύπωση των στάσεων, των αντιλήψεων και γενικότερα της ιστορικής παιδείας μαθητών και εκπαιδευτικών. στ) Στη δυνατότητα παραγωγής εναλλακτικού διδακτικού υλικού. ζ) Στην επιμόρφωση και διδασκαλία ενηλίκων καθώς και στην εξ αποστάσεως ιστορική εκπαίδευση και παιδεία και την δια βίου εκπαίδευση. Εδώ ιδιαίτερα επισημαίνω την ανάγκη ανάπτυξης από τους φοιτητές δεξιοτήτων, ώστε να καθίστανται ικανοί να προσεγγίζουν και αναλύουν τις ψυχολογικές όψεις της ιστορίας, το βαθύτερο περιεχόμενο της ιστορικής πηγής.

10. Η ανάδειξη δυνατοτήτων διδασκαλίας της ιστορίας, μέσα από το περιβάλλον και διά του περιβάλλοντος, η κατανόηση της ιστορικότητας του περιβάλλοντος ως αναγκαιότητας για την επίτευξη του στόχου μιας βιωνό-

μενης ιστορικής γνώσης, ο εντοπισμός και η αξιολόγηση των διαδοχικών επεμβάσεων του ανθρώπου στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, η έρευνα και η μελέτη του ιστορικού, ειδικότερα, τοπίου αναγνωρίζεται ότι μπορούν να αποτελούν σημαντικές πηγές προβληματισμού και έρευνας κατά την εκπαίδευση των φοιτητών μας και υποψηφίων εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας επιπλέον στη διαμόρφωση από αυτούς περιβαλλοντικής συνείδησης και αγωγής (περιβαλλοντική ιστορία).⁸ Η επιτόπια μελέτη και έρευνα, ως μέθοδος διδασκαλίας της ιστορίας και του περιβάλλοντος, η κατάρτιση των φοιτητών στις βασικές μεθοδολογικές αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η προσφορά ερευνητικών και διδακτικών προϋποθέσεων που συμβάλλουν στον εντοπισμό της καθοριστικής εκάστοτε σημασίας του γεωγραφικού και του πολιτισμικού παράγοντα στη γένεση και δομική συγκρότηση της ιστορικότητας των κοινωνιών και στις διαδικασίες εξέλιξής τους αποτελούν βασικές αρχές των περιεχομένων σπουδών των μαθημάτων ιστορίας και μελέτης του περιβάλλοντος, που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα) και του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης (περιβαλλοντική προσέγγιση της ιστορίας ή, και με διαφορετική ίσως διατύπωση, «ιστορική προσέγγιση του περιβάλλοντος»).⁹

II. Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο, σε επίπεδο εφαρμογών και μεθόδων, η γενικευμένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και ο σχετικός διάλογος που αναπτύχθηκε γύρω από τον τομέα αυτό συνέθεσαν το πεδίο μιας αναζήτησης σχετικά με τη δυνατότητα ένταξης των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της ιστορίας. Η κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνογνωσίας και πληροφορικού αλφαριθμητισμού με σκοπό την αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφόρησης στη διδακτική της ιστορίας (τόσο ως εποπτικών μέσων και ως μέσων συλλογής και διαχείρισης πληροφοριών όσο και ως μέσων επικοινωνίας) κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και καθιστά επιτακτική την προσαρμογή

-
8. Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σ. 73–83.
 9. Γι' αυτό βλ. Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Διδακτική της ιστορίας. Γενική–τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., σ. 21–91, και του ίδιου, *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., σ. 63–90.

και αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος προς αυτή την κατεύθυνση. Οι λειτουργίες του υπολογιστή και οι αλλαγές που επέρχονται από αυτές στη μαθησιακή διαδικασία, ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού αλλά και οι νέες συνθήκες εργασίας του ίδιου, οι τυχόν αρνητικές επιπτώσεις από την υπερβολική ή άκριτη χρήση του είναι ζητήματα που απασχολούν το σύγχρονο εκπαιδευτικό ενόψει και της συστηματικής εισαγωγής των υπολογιστών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι ειδικές εφαρμογές των νέων τεχνολογιών (διαδίκτυο, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, πολυμέσα, κ.ά.) και η μετάβαση από την έντυπη (κυρίως) στην ηλεκτρονική μορφή του ιστορικού υλικού των πηγών απαιτεί διαφορετικές για τον επιστήμονα διαδικασίες συσχέτισης και ερμηνείας τους. Επίσης, καθώς οι τρόποι πρόσβασης στις πηγές μεταβάλλονται, πολλές από αυτές θα είναι πλέον εικονικές και ορατές μόνο μέσα από άλλα έγγραφα και βάσεις δεδομένων. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις ανοίγονται νέοι ορίζοντες για τη συγκέντρωση, σύγκριση και συσχέτιση των ιστορικών πληροφοριών καθώς και για την παραγωγή των αποτελεσμάτων αυτών των διεργασιών αλλά και του πολλαπλασιαστικού τους χαρακτήρα, για την αξιοποίηση των οποίων ο μελλοντικός δάσκαλος οφείλει να είναι ιδιαίτερα καταρτισμένος. Στη βάση αυτή και στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος ιδρύθηκε και λειτουργεί Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, στους στόχους του οποίου εντάσσεται η αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική της ιστορίας και του περιβάλλοντος, όπως και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και δικτυακών εφαρμογών για τη διδασκαλία της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα έχει αναπτυχθεί εκπαιδευτικό λογισμικό σε μορφή CD-ROM για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου, ενώ βρίσκεται εξέλιξη η δημιουργία δικτυακής εφαρμογής για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου.¹⁰

10. Βλ. Γ. Ν. Λεοντίνης, *Εκπαιδευτικό λογισμικό ιστορίας Γ' τάξης Γυμνασίου (CD-ROM)*, εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 1999 και Βλ. Γ. Ν. Λεοντίνης, *Τοπική Ιστορία για την Γ' Γυμνασίου* (εκπαιδευτικό λογισμικό- δικτυακή εφαρμογή), εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 2004.

12. Η κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε θέματα επιλογής, κατανομής, οργάνωσης και διάταξης της διδακτέας ιστορικής ύλης, ανάπτυξης κριτηρίων αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών εγχειριδίων του ιστορικού μαθήματος καθώς και συνειδητοποίησης των ορίων αυτονομίας και πρωτοβουλιών του διδάσκοντος κρίνεται αναγκαία, προκειμένου να καθίστανται ικανοί να υπηρετούν το σκοπό και τους στόχους του ιστορικού μαθήματος ελκύοντας το ενδιαφέρον των μαθητών τους. Ο εκπαιδευτικός σήμερα και κυρίως αυτός που διδάσκει ιστορία είναι θεμιτό να κατανοεί ότι οι επιδιωκόμενοι στόχοι της ιστορίας στην εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να επιτυγχάνονται με αποκλειστικό εργαλείο το σχολικό εγχειρίδιο¹¹ που, υπό διαφορετικές συνθήκες λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, θα μπορούσε να λειτουργεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ως επικουρικό βοήθημα αναφοράς σε συνάρτηση παράλληλα και με άλλα και συναφή ιστορικά αφηγήματα. Ο εκπαιδευτικός ειδικότερα χρειάζεται να καταρτίζεται έτσι ώστε να είναι ικανός να αξιολογεί τη διδακτική και παιδαγωγική χρησιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στην παραγωγή ιστορικής γνώσης με μορφές και πρακτικές βιωνόμενης ιστορικής εμπειρίας και γνώσης όπως και με πρακτικές ενσυναισθητικής προσέγγισης του ιστορικού υλικού (ενσυναισθηση).¹²

13. Κατάρτιση των φοιτητών σε θέματα αξιολόγησης του διδακτικού έργου, αυτοαξιολόγησης της συμμετοχής τους σ' αυτό και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ως συνόλου. Αντικείμενα, ως αποτέλεσμα μιας προτεινόμενης μεθοδολογικής και ερευνητικής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας και της αξιολόγησής της, μπορούν να είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η μέθοδος διδασκαλίας καθώς και οι ενέργειες των δρώντων προσώπων, εκπαιδευτικών και μαθητών που εμπλέκονται στη διδακτική πράξη, ο βαθμός της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, η απόκτηση από τους ίδιους γνώσεων και δεξιοτήτων ενσυναισθητικής προσέγγισης του ιστορικού υλικού καθώς και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση), η πρόκληση ειδικότερα συναισθημάτων

11. Βλ. Γ. Ν. Λεοντσίνης, *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, εκδ. Ινστιτούτου του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2003, σ. 209-221.

12. Αυτόθι, σ. 103-133.

που να συμβάλλουν στην εισχώρηση με συμπάθεια στο βάθος της ανθρώπινης διάστασης των πηγών και της μαρτυρίας καθώς και η δεξιότητα αναγνώρισης των σύγχρονων αξιών και κριτικής αποδοχής ή απόρριψής τους. Η ίδια η διδακτική διαδικασία είναι δυνατόν να ενισχύει τα εμπλεκόμενα στην αξιολόγηση πρόσωπα με υλικό συνεχούς ανατροφοδότησης και βελτιωτικών παρεμβάσεων. Ενδιαφέρει περισσότερο τους διδάσκοντες το ιστορικό μάθημα η απόδοση των μαθητών στη χρήση της μεθοδολογίας της ερευνητικής εργασίας καθώς και η ενθάρρυνση και η ελεγκτική αξιολόγηση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και λιγότερο η ποσοτική πληροφόρηση. Αξιολογείται δηλαδή η πορεία προς την ιστορική γνώση και όχι κατ' αρχήν η ιστορική γνώση αυτή καθ' εαυτήν. Επιδιώκεται ειδικότερα η εξασφάλιση ενός ευρέος φάσματος δειγμάτος απόδοσης του διδακτικού έργου και επίτευξης των αντικειμενικών στόχων του ιστορικού μαθήματος.¹³

14. Κατάρτιση των φοιτητών σε θέματα συγκρότησης της ταυτότητας του φύλου, των έμφυλων σχέσεων και διακρίσεων. Στο πλαίσιο σύλληψης της αναγκαιότητας για ανάπτυξη διατμηματικού προγράμματος προπτυχιακών σπουδών για θέματα Φύλου και Ισότητας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και μετά από πρότασή μου η οποία εγκρίθηκε και λειτουργεί, ήδη από το ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, προσφέρονται νέα, σχετικά με το φύλο, μαθήματα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Για τα μαθήματα αυτά, που προσφέρονται στο Τμήμα, έχω την επιστημονική ευθύνη ως μέλος της συγκροτηθείσης αρμόδιας ακαδημαϊκής επιτροπής του Πανεπιστημίου Αθηνών (Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ 2). Ειδικότερα, όσα από αυτά σχετίζονται με το μάθημα της ιστορίας έχουν ως σκοπό την κριτική θεώρηση της επιστημονικής ιστορικής γνώσης από τη σκοπιά του φύλου, τη διερεύνηση της έμφυλης διάστασης των εκπαιδευτικών θεσμών στο σύγχρονο ελληνικό κράτος και την προσφορά παιδαγωγικών προτάσεων για την άρση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στόχος επίσης είναι οι απόφοιτοι του Τμήματός μας να αισθάνο-

13. Βλ. Γ. Ν. Λεοντίνης, *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα 1999, σ. 52-70, Του ίδιου, *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, ό.π., σ. 53-62, και Γ. Ν. Λεοντίνης – Μ. Ρεπούση, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκδ. Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2001.

νται και να συνειδητοποιούν ότι καταρτίζονται επιστήμονες και παράλληλα δάσκαλοι που έχουν αποκτήσει τις δεξιότητες εκείνες που θα τους καθιστούν ικανούς να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών, των οποίων ευρύτερα κοινωνικά στρώματα προάγουν συνειδητά και με πολιτικές ρυθμίσεις τη συνειδητή αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας.¹⁴

15. Παροχή βοήθειας και άσκηση των φοιτητών σε πρακτικές εφαρμογές με στόχο αυτοί να εξοικειώνονται στην έρευνα αλλά και στη σύνθεση εργασιών με τεκμηριωμένο επιστημονικό ιστορικό λόγο. Η δημόσια επίσης παρουσίαση των εργασιών των φοιτητών και η κριτική προσέγγιση και συζήτηση γύρω από την επιστημονική δομή και οργάνωσή τους αποτελεί απαραίτητο, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, συστατικό του διδακτικού και ακαδημαϊκού έργου των διδασκόντων τα μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας.

II.

**Προσφερόμενα μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της Ιστορίας
και η θεωρητική προβληματική των διδασκόντων – μελών ΔΕΠ
(Παιδαγωγικό Τμήμα και Μαράσλειο Διδασκαλείο
Δημοτικής Εκπαίδευσης)**

Η πορεία της ιστορικής εκπαίδευσης

Η θεωρητική προβληματική και οι ακαδημαϊκές θέσεις και πρακτικές των διδασκόντων τα μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα (προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα) καθώς και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών περιλαμβάνονται λίγο πολύ στο πρώτο μέρος της εισήγησης. Κρίνω, ωστόσο, σκόπιμο να εκθέσω μερικά άλλα στοιχεία αναφορικά με την ίδρυση και λειτουργία του Παιδαγωγικού Τμήματος στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από το

14. Βλ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Οδηγός Σπουδών Προγράμματος Προπτυχιακών Σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας, ακαδ. έτος 2003-04, σ. 2-3.

ακαδημαϊκό έτος 1984–85 και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την προσφερόμενη από αυτό ιστορική εκπαίδευση.

Από την αρχή λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών προβλέφθηκε η διδασκαλία των μαθημάτων «Ιστορία» και «Διδακτική της Ιστορίας», ενώ λίγο αργότερα αποφασίσθηκε να διδάσκεται ως επιλεγόμενο μάθημα και η «Εισαγωγή στις Ιστορικές σπουδές», για τη διδασκαλία του οποίου η γενική συνέλευση του Τμήματος αποφάσισε να ζητήσει από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας) να προτείνει ένα μέλος διδακτικού ερευνητικού προσωπικού στο οποίο θα μπορούσε να ανατεθεί η διδασκαλία του. Κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1985–86 και 1986–87 το ιστορικό μάθημα που διδάχθηκε ήταν η «Εισαγωγή στις Ιστορικές σπουδές», παρότι υπήρχε η πρόθεση από τα μέλη της γενικής συνέλευσης του Τμήματος να προσφερθούν και τα μαθήματα «Διδασκαλία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας». Παράλληλα, η γενική συνέλευση, επειδή έκρινε ότι η λειτουργία του Τμήματος ήταν αδύνατη με το υπάρχον διδακτικό προσωπικό αποφάσισε την προκήρυξη θέσεων ειδικών επιστημόνων, μεταξύ των οποίων και για το μάθημα «Διδακτική της Ιστορίας». Για τη θέση αυτή επελέγη ο Δρ Ιστορίας κ. Άλκης Παναγιωτόπουλος (σήμερα Διευθυντής και ιδιοκτήτης των εκπαιδευτηρίων I. M. Παναγιωτόπουλου).

Το έτος 1989, ύστερα από προκήρυξη, εκλέχθηκα στη βαθμίδα του Επικουρου Καθηγητή και στο γνωστικό αντικείμενο «Νεότερη Ελληνική Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας», μέχρι τότε διδάσκων στην αντίστοιχη βαθμίδα του Τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου (Κέρκυρα). Από τότε η διδασκαλία της Ιστορίας και της διδακτικής της Ιστορίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών συστηματοποιείται και διευρύνεται. Οι διδακτικές ανάγκες του Τμήματος και ο στόχος της κατάρτισης των φοιτητών του στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και της διδακτικής της Ιστορίας οδήγησε τη γενική συνέλευση στην απόφαση να προκηρύξει γι' αυτό θέση διδακτικού ερευνητικού προσωπικού, εκφράζοντας την προτίμοτή του να δοθεί άμεση προτεραιότητα στην Ιστορία. Το έως τότε διδασκόμενο μάθημα της «Διδακτικής της Ιστορίας» (μάθημα επιλογής) εισηγήθηκα να μετονομασθεί σε «Ιστορία και η διδακτική της». Αναφορικά με την προσφερόμενη σήμερα στο Τμήμα Ιστορική εκ-

παιδευση διδάσκονται σ' αυτό μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας που φέρουν τους εξής τίτλους: «Νεότερη Ελληνική Ιστορία (10ος αι. – 1830)», «Νεότερη Ελληνική Ιστορία (19ος αι. – 20ός)», «Η ιστορία και η διδακτική της» ετησίως σε χειμερινό και εαρινό εξάμηνο, «Ιστορία της τοπικής αυτοδιοίκησης στο ελληνικό κράτος», «Γενική – τοπική ιστορία, οι πηγές και η μελέτη τους», «Μεσαιωνική ελληνική ιστορία: Βυζάντιο, Ευρώπη, σλαβικός και ανατολικός κόσμος».

Στο πλαίσιο των μαθημάτων αυτών προβλέπονται συναφή φροντιστηριακά μαθήματα, τα οποία αφορούν σε μελέτες ζητημάτων της περιόδου των Οθωμανών Τούρκων στα Βαλκάνια, στις ελληνοτουρκικές σχέσεις κατά τους 19ο και 20ό αι. καθώς και σε άλλα θέματα και ζητήματα της περιόδου από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως σήμερα όπως και στην Ελληνική Διασπορά. Σεμινάρια επίσης προβλέπονται και διεξάγονται για τα μαθήματα διδακτικής της ιστορίας. Στους προπτυχιακούς φοιτητές του Παιανιαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών διδάχθηκαν κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1995–96, 1996–97 και 1997–98 από τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Μεσογειακών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αιγαίου κ. Αλέξη Σαββίδη τα επιλεγόμενα μαθήματα «Μεσαιωνική ελληνική ιστορία I: 284–1025 μ.Χ.» και «Μεσαιωνική ελληνική ιστορία II: 1025–1571 μ.Χ.» (ακαδ. έτη 1997–98, 1998–99). Με την εκλογή νέου μέλους ΔΕΠΠ, του Επίκουρου Καθηγητή κ. Χάρη Μπαμπούνη, στο γνωστικό αντικείμενο «Νεότερη Ελληνική Ιστορία» από το ακαδημαϊκό έτος 2000–2001 προστέθηκε η διδασκαλία δύο ακόμη μαθημάτων ιστορίας: α) «Ιστορία της τοπικής αυτοδιοίκησης στο ελληνικό κράτος» και β) «Γενική – τοπική ιστορία, οι πηγές και η μελέτη τους». Από το ακαδ. έτος 2001–02 διδάσκεται το μάθημα «Αρχαία Ελληνική Μυθολογία, Ιστορία, και Φιλοσοφία» από τη Διδάκτορα Φιλοσοφίας κ. Ελένη Λεοντίσηνη, η οποία και καλύπτει ένα βασικό γνωστικό χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης (Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών). Από το ακαδημαϊκό έτος 2003–04, στο πλαίσιο του διατμηματικού προγράμματος προπτυχιακών σπουδών για Θέματα Φύλου και Ισότητας, προσφέρονται επίσης τα μαθήματα με τίτλους «Εισαγωγή στην έμφυλη διάσταση των επιστημών του ανθρώπου και του πολιτισμού» και «Έθνος, εθνικισμός, ταυτότητα και φύλο».

Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα – Κατεύθυνση: Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας

Στο Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1994–1995 Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών.¹⁵ Σκοπός του προγράμματος είναι η κατάρτιση πτυχιούχων των Παιδαγωγικών Τμημάτων και άλλων Τμημάτων των ΑΕΙ της χώρας ή της αλλοδαπής σε εξειδικευμένα γνωστικά πεδία και στην έρευνα έτσι ώστε να εξασφαλίζεται τόσο η ειδίκευση όσο και η συμβολή τους στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της πρωτογενούς επιστημονικής έρευνας όπως και στη διαμόρφωση και προαγωγή της επιστημονικής σκέψης.

Στην κατεύθυνση «Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας» του τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών διδάσκονται τα ακόλουθα μαθήματα: Α. Υποχρεωτικά για όλες τις κατευθύνσεις του τομέα: «Εφαρμογές Η/Υ στην εκπαίδευση», «Μεθοδολογία έρευνας και στατιστική», «Επιστημολογία και γνωσιοθεωρία». Β. Μαθήματα ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας: «Νεότερη ελληνική ιστορία (ΙΟΟς αι. – 1830)», «Νεότερη ελληνική ιστορία (19ος–20ός αι.)», «Διδακτική της ιστορίας I», «Διδακτική της ιστορίας II», «Ιστορική έρευνα και εκπαίδευση», «Νεότερη ευρωπαϊκή ιστορία», «Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας της ιστορίας. Προσεγγίσεις από τη σκοπιά της ιστοριογραφίας», «Γενική – τοπική ιστορία και μελέτη του περιβάλλοντος», «Ιστορία της τοπικής αυτοδιοίκησης στο ελληνικό κράτος», «Πολιτική φιλοσοφία και εκπαίδευση I», «Πολιτική φιλοσοφία και εκπαίδευση II», «Γενική Κοινωνιολογία».

Το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης απονέμει Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδικευσης (Μ.Α.) και Διδακτορικό Δίπλωμα.¹⁶

15. Βλ. Οδηγός Σπουδών Πανεπιστημιακού έτους 2003–2004, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

16. Βλ. Κανονισμός Λειτουργίας Μεταπτυχιακών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα 2002.

Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών (Η θέση του στην ιστορική έρευνα και τη διδασκαλία της ιστορίας)

Το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών αφορά στην έρευνα και στη μελέτη της ιστορίας, της λαογραφίας, της κοινωνιολογίας και των πολιτικών επιστημών, προκειμένου να υπηρετούνται οι πρακτικές ανάγκες εφαρμογής και υλοποίησης της αντίστοιχης θεωρητικής γνώσης και η συμπλήρωση της εκπαίδευσης των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, όπως απαιτούν οι ανάγκες του σύγχρονου εκπαιδευτικού, αποφοίτου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή κατόχου διπλώματος εξειδίκευσης. Ειδικότερα, το Εργαστήριο στοχεύει στην αξιοποίηση της επιτόπιας έρευνας και μελέτης του ιστορικού και αρχαιολογικού υλικού, στην ανάδειξη της γενικής και της τοπικής ιστορίας και στην ερευνητική ενασχόληση με τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας.

Η εισαγωγή νέων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η τοπική ιστορία, η περιβαλλοντική εκπαίδευση και αγωγή καθώς και η πολιτική οικονομία, επιβάλλει την παροχή όχι μόνο εξειδικευμένης αντίστοιχης γνώσης στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, αλλά και κατάλληλης πρακτικής εμπειρίας, αφού τα συγκεκριμένα μαθήματα διαθέτουν ταυτόχρονα ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό - εφαρμοσμένο χαρακτήρα.

Το Εργαστήριο και οι δραστηριότητές του συνδέονται ήδη με αντίστοιχα εργαστήρια άλλων πανεπιστημιακών τμημάτων και κέντρα έρευνας που υπάρχουν σε ελληνικά και ξένα AEI ή άλλους ερευνητικούς και επιστημονικούς οργανισμούς και φορείς, με τους οποίους συντηρείται συνεργασία για την ανάπτυξη κοινών προγραμμάτων και δικτύων συνεργασίας.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που επιτελεί το Εργαστήριο εντάσσεται με πρωτοβουλία μου από την ίδρυσή του (2002) η διοργάνωση των εξής δύο επιστημονικών συνεδρίων:

1. Διοργάνωση επιστημονικού συμποσίου με θεματική «Επιστημονική έρευνα στα Κύθηρα» (19-21/9/2003), σε συνεργασία με το Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Δήμου Κυθήρων. Επιστημονικός υπεύθυνος της επιστημονικής αυτής δραστηριότητας ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του συμπο-

σίου, Διευθυντής του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών Καθηγητής κ. Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης.

2. Διοργάνωση διεθνούς συνεδρίου στα Κύθηρα (24–26/9/2004) με θεματική «Κυθηραϊκή μετανάστευση: Ιστορική διασπορά και σύγχρονες εξελίξεις», σε συνεργασία με το Ελεύθερο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Δήμου Κυθήρων και το Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Μελετών και Έρευνας (National Centre for Hellenic Studies and Research) του Πανεπιστημίου La Trobe της Μελβούρνης της Αυστραλίας. Επιστημονικός υπεύθυνος της επιστημονικής αυτής δραστηριότητας ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του συμποσίου, Διευθυντής του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών Καθηγητής κ. Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης.

Βιβλιογραφία*

- G.N. Leontsinis, *The Island of Kythera: A Social History (1700–1863)*, University of East Anglia, School of European History (διδακτορική διατριβή), έκδ. Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σαριπόλειο Ίδρυμα), Αθήνα 1987 (επανέκδοση 2002).
- Γ.Ν. Λεοντσίνης, *Διδακτική της ιστορίας: Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996.
- _____, *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 1999.
- Γ.Ν. Λεοντσίνης κ.ά., *Πειραματικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, έκδ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων), Αθήνα 2000.
- Γ.Ν. Λεοντσίνης – Μ. Ρεπούση, *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, έκδ. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων), Αθήνα 2001.
- Γ.Ν. Λεοντσίνης, *Ζητήματα νεότερης ελληνικής ιστορίας και εκπαίδευσης*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα⁵ 2003.
- _____, *Ζητήματα επτανησιακής κοινωνικής ιστορίας*, έκδ. Αφοι Τολιδη, (Κεντρική διάθεση Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα), Αθήνα 2003⁵.

* Παραθέτω εδώ συγκεκριμένη εργογραφία μου, που έχει σχέση με θεωρητική προβληματική μου, την έρευνα καθώς και με δοκιμές ενδεικτικών παραδειγμάτων σε ζητήματα ιστορίας, διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος όπως και σε προγράμματα σπουδών και έρευνας της ιστορίας στη γενική και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

- _____, *Ζητήματα νεότερης ελληνικής ιστορίας*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2003².
- _____, *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2003.
- _____, *Πολυπολιτισμικότητα, Ελληνική Διασπορά και Διδακτική της Ιστορίας*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2004, υπό έκδοση.
- _____, *Νεότερη Ελληνική Ιστορία*, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2004, υπό έκδοση.
- _____, *Εκπαιδευτικό λογισμικό ιστορίας Γ' τάξης Γυμνασίου (CD-ROM)*, εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 1999.
- _____, *Τοπική Ιστορία για την Γ' Γυμνασίου* (εκπαιδευτικό λογισμικό – δικτυακή εφαρμογή), εκδ. Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθήνα 2004.

Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της νεοελληνικής παιδείας

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να παρουσιάσει μια συνοπτική εικόνα της συμβολής του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της νεοελληνικής παιδείας, καθώς, με την επίδραση του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, εκδηλώθηκε το κίνημα του Νεοελληνικού Διαφωτισμού στον υπόδουλο Ελληνισμό. Με σχετική συντομία και σε γενικές γραμμές, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε το πώς ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός επηρέασε τη νεοελληνική παιδαγωγική σκέψη και πρακτική, διασταύρωσε πνευματικές τάσεις, απόψεις και επιχειρήματα σχετικά με το ζήτημα του γλωσσικού οργάνου της μετάδοσης των νέων ιδεών, αλλά και επέδρασε στο περιεχόμενο και στη μορφή της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας.

Με τα παραπάνω ελπίζουμε να γίνει σαφής η αναγκαιότητα της μελέτης και της έρευνας του Νεοελληνικού Διαφωτισμού για την κατάρτιση των νέων δασκάλων σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, στη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωσή τους.

Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός

Εξ ορισμού, η έννοια του Διαφωτισμού (αγγλ. Enlightenment, γαλλ. Lumières, γερμ. Aufklärung) σημαίνει το «φωτισμό» του ανθρώπου με την παροχή γνώ-

σεων και γενικότερα παιδείας και ως τέτοια ασφαλώς προσελκύει το ενδιαφέρον και αφορά τους παιδαγωγούς. Ιστορικά, ο όρος Διαφωτισμός συνοψίζει την ευρωπαϊκή πνευματική κίνηση που εκδηλώθηκε το 18ο αιώνα, ως ολοκλήρωση του αναγεννησιακού ανθρωπιστικού πνεύματος και απέβλεπε στην απαλλαγή του ανθρώπου από το δογματισμό, τις προλήψεις και τις δεισιδαιμονίες και στη διάδοση της επιστημονικής γνώσης με την καλλιέργεια του ορθού λόγου.¹

Ο «Αιώνας των Φώτων» είναι κατά κύριο λόγο συνεπώς αιώνας του Λόγου και της Κριτικής. Ο ορθός λόγος θεωρείται ισχυρότερος από οποιαδήποτε παράδοση. Οι Γάλλοι Διαφωτιστές του 18ου αιώνα δίνουν μεγάλη σημασία στη διδασκαλία που προβάλλει ως μοναδική προϋπόθεση γνώσης το λογικό, τον ορθό λόγο, που είναι και το «օρθώς σκέπτεσθαι».² Το πείραμα κλονίζει το δογματισμό και εξασφαλίζει τη γνώση του φυσικού κόσμου, συμβάλλοντας στη διατύπωση επιστημονικών και επαναστατικών θεωριών. Ο Διαφωτισμός του 18ου αιώνα χαράζει καινούργιο δρόμο στην ιστορία του πολιτισμού, εισάγοντας ένα αποφασιστικό στοιχείο: την απεριόριστη πίστη στον άνθρωπο και στη δύναμη της σκέψης του. Η πιο αυθεντική και ασφαλής γνώση είναι αυτή που προέρχεται μέσα από τη γνώση της επιστημονικής μεθοδολογίας.

Παράλληλα τίθεται το πρόβλημα της αποκατάστασης του αισθητού κόσμου, ένα από τα σπουδαιότερα κοσμοθεωρητικά όπλα στην πάλη κατά της θεολογικής οντολογίας.³ Οι διαφωτιστές στοχεύουν στην απελευθέρωση από την αμάθεια και υποστηρίζουν την αναγκαστική σχέση του ανθρώπου με τα πράγματα, δηλαδή με την ίδια τη φύση. Κάθε τι που είναι πέρα από τη φύση, υπερφυσικό, αποτελεί κατ' αυτούς φενάκη, που είναι η υποδομή των προλήψεων και της θρησκείας.⁴

Η θρησκευτική εσχατολογική ηθική δεν αρκεί σ' αυτές τις γενιές, οι οποίες διαπνέονται από κριτική διάθεση προς ό,τι δογματικό και αυταρχικό.

1. Βλ. σχετικά α) Κ.Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, πέμπτη έκδοση, Νεοελληνικά Μελετήματα 2, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1989, σσ. 25-26 και 40-42 και β) Παναγιώτης Κονδύλης, *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, τόμος Α', εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1998, σσ. 28-47.
2. Παναγιώτης Κονδύλης, *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 47-54.
3. Παναγιώτης Κονδύλης, *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, ό.π., σ. 28.
4. Γιώργος Διζικιρίκης, *Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός και το ευρωπαϊκό πνεύμα 1750-1821. Αισθητική και ιδεολογία των λογίων της Τουρκοκρατίας*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα 1984, σ. 21.

Τις θεολογικές αρετές σ' αυτή την περίοδο τείνει να τις αντικαταστήσει η αρετή του πολίτη.⁵ Στόχος του Διαφωτισμού είναι η «ευδαιμονία» του ανθρώπου, όπως εκφράζεται στη φιλοσοφία του John Locke και στη Διακήρυξη Ανεξαρτησίας των αποίκων της Βρετανίας (1776), όπου η επιδίωξη της ευδαιμονίας παίρνει τη θέση φυσικού δικαιώματος.⁶

Ο άνθρωπος για τους Διαφωτιστές είναι μέρος της φύσης, που είναι ενιαία. Επομένως, υπόκειται κι αυτός στους νόμους που τη διέπουν. Η γνώση του ανθρώπου για τον άνθρωπο είναι ένα μέρος της γνώσης του για τη φύση. Οι νόμοι της κοινωνίας υπάγονται στους νόμους της φύσης (πρόκειται κατεξοχήν για τις απόψεις του Jean Jacques Rousseau).⁷

Συνειδητοποιώντας τη συμβολή τους στη διάδοση του «φωτισμού» και έχοντας τη βεβαιότητα ότι ο ορθός λόγος είναι ικανός να βελτιώσει και να αλλάξει την κοινωνία, οι Διαφωτιστές συμβάλλουν στην αφύπνιση των συνειδήσεων. Αναλαμβάνουν το δύσκολο έργο της ιδεολογικής προετοιμασίας της Γαλλικής Επανάστασης.

Ο «Αιώνας των Φώτων» διαπνέεται από αισιοδοξία. Η κοινωνία αρχίζει να ελπίζει σε ένα καλύτερο μέλλον. Έχει πίστη στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο, το παιδί. «Οι ζωντανές εποχές», γράφει ο Κ.Θ. Δημαράς, «πιστεύουν στο παιδί και δουλεύουν γι' αυτό».⁸

Το πρόβλημα του Διαφωτισμού λοιπόν είναι, σε τελευταία ανάλυση, **πρόβλημα αγωγής**. Οι εκπρόσωποι του αναγνωρίζουν το ρόλο της εκπαίδευσης και γενικότερα της παιδείας. Δίνουν μεγάλη σημασία στα θέματα της αγωγής, καθώς πιστεύουν στην πλαστικότητα της ανθρώπινης φύσης: ο άνθρωπος θεωρείται φύσει καλός, όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι και επομένως έχουν όλοι τα ίδια απαράγραπτα και νόμιμα δικαιώματα. Το έργο Αιμίλιος ἡ Περὶ Αγωγῆς του Rousseau (1762) διαμορφώνει μια νέα παιδαγωγική αντίληψη. Με το έργο αυτό δίνεται το μήνυμα της μελέτης των φυσικών τά-

5. Κ.Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σ. 75.

6. Αναστάσιος Γιανναράς, *Ο αγγλικός Εμπειρισμός και ο γαλλικός Διαφωτισμός*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1976, σσ. 121-122.

7. Βλ. σχετικά α) Αναστάσιος Γιανναράς, *Ο αγγλικός Εμπειρισμός και ο γαλλικός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 23-25 και β) Παναγιώτης Κονδύλης, *Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 147-152.

8. Κ.Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σ. 315.

σεων του παιδιού και της αγωγής σύμφωνα με αυτές.⁹ Η αγωγή είναι η διευκόλυνση του παιδιού να εκδιπλώσει τις φυσικές, εγγενείς τάσεις του. Την περίοδο αυτή «οι Ευρωπαίοι στοχαστές και πανεπιστημιακοί δάσκαλοι αναθεωρούν τα προγράμματα σπουδών, εναρμονίζοντας το περιεχόμενο μαθημάτων, που παραδοσιακά κατείχαν σημαντική θέση σ' αυτά, με τις απαιτήσεις της νέας κοινωνικής πραγματικότητας, προσφέροντας πλέον όχι θεωρητική, σχολαστική και απομακρυσμένη από την καθημερινή εμπειρία γνώση, αλλά ουσιαστική και θεμελιωμένη στις ανάγκες της νέας κοινωνικής και πνευματικής πραγματικότητας [...].»¹⁰

Από τον 18ο αιώνα η Παιδαγωγική ξεπέρασε τα παλαιά φιλοσοφικά πλαισια και στάθηκε κοντά στις ανάγκες της ζωής. Εξάλλου έπαιψε να αποτελεί απασχόληση λίγων «φωτισμένων» προσωπικοτήτων και άρχισε να γίνεται επάγγελμα. Έτσι, το σχολείο σταμάτησε να βρίσκεται υπό την εξάρτηση και τον έλεγχο της Εκκλησίας. Με τη διαφοροποίηση των παιδαγωγικών ιδεών, την αυτονόμηση της από τη φιλοσοφία και την εξέλιξη των διαφόρων παιδαγωγικών μεθόδων, η Παιδαγωγική έγινε ιδιαίτερη και ανεξάρτητη επιστήμη.

Η διαμόρφωση και ο προσανατολισμός, στα πλαίσια του Διαφωτισμού, της γερμανικής Παιδαγωγικής επιστήμης έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους Έλληνες παιδαγωγούς, επειδή από αυτήν κυρίως (και όχι τόσο από το γαλλικό Διαφωτισμό) επηρεάστηκε και διαμορφώθηκε και η νεοελληνική Παιδαγωγική επιστήμη.¹¹

9. Βλ. σχετικά α) Αντώνιος Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Τόμος Β'*: *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.),* Αθήνα 1993, σσ. 36-45 και β) Ιωάννης Ε. Βρεττός, *Θεωρίες της αγωγής, Πλάτων, Comenius, Rousseau, Τόμος Α'*, Αθήνα 2004, σσ. 273-359.
10. Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντίνη, *Νεοελληνική Αισθητική και Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, Αθήνα 1989, σ. 33.
11. Βλ. σχετικά: α) Θανάσης Γκότοβος, «Ο «χρυσούς αιώνων» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα», στον τόμο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογάργος, Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Ιωάννινα 1984, σσ. 25-71, β) Σήφης Μπουζάκης, «Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μια κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση», στον τόμο *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση, επιμέλεια Η. Γ. Ματσαγγούρας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995, σσ. 183-192 και γ) Χρήστος Ηρ. Αντωνίου, «Η θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως Επιστήμης στην

Οι παιδαγωγικές ιδέες του Rousseau για την έμφυτη αγαθότητα του ανθρώπου, η αγάπη για το παιδί και για όλους τους ανθρώπους συνετέλεσαν στο να δημιουργηθεί τον 18ο αιώνα στη Γερμανία η κίνηση των «Φιλανθρωπιστών», με κυριότερους εκπροσώπους τους Johann-Bernhard Basedow (1724–1790), Friedrich-Eberhard von Rochow (1734–1805), Christian Gottlhilf Saltzmann (1744–1811), Joachim Heinrich Campe (1746–1818), Johann Friedrich Herbart (1776–1841), Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852) κ.ά., οι οποίοι υποστήριξαν τη θρησκευτική ουδετερότητα του σχολείου, πρόβαλαν την επιδίωξη του χρήσιμου για τη ζωή και θεμελίωσαν την αγωγή επάνω στην αγάπη για τον άνθρωπο. Παράλληλα εμφανίστηκε και η κίνηση των «Νεοανθρωπιστών», με εκπροσώπους τους Johann Matthias Gessner (1691–1761), Friedrich August Wolf (1759–1824), Johann Gottfried Herder (1744–1803), Wilhelm von Humboldt (1767–1835) κ.ά., η οποία ανανέωσε και αναζωπύρωσε το ανθρωπιστικό ιδεώδες, πρόβαλε το ζήτημα της μόρφωσης του ανθρώπου και φρόντισε για την ολοκλήρωσή του με τη διαμόρφωσή του σε προσωπικότητα ικανή για δημιουργική δράση μέσα από την εκπαίδευση¹² (χωρίς, πάντως, να φτάνει στην ακραία και αποκλειστική πίστη στον ορθό λόγο, μόνο).

Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός

Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός, το μεγάλο εθνικό και πνευματικό κίνημα του 18ου αιώνα, είναι ασφαλώς προέκταση της ευρωπαϊκής παιδείας και διαμορφώνεται, παρά τις εθνικές του ιδιομορφίες, κάτω από την επίδραση αποκλειστικά σχεδόν του γαλλικού Διαφωτισμού. Διακηρύσσει, όπως και ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, τη δύναμη του ορθού λόγου, την ανεξιθρησκία, την αξιοπρέπεια του ανθρώπου.

Ελλάδα: Η εξέλιξη παιδαγωγικών ιδεών και η συμβολή των παιδαγωγών, *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, Πρακτικά ίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002, σσ. 247–276.

12. Γεώργιος Εμμ. Ξέκαλος – Γεώργιος Κ. Παπαγεωργίου, *Η αγωγή διά μέσου των αιώνων, Ιστορία – πρωτεργάται – κατευθύνσεις*, Τόμος Β', Ηράκλειο 1970, σσ. 7–8 και 110–134.

Ο γαλλικός Διαφωτισμός, κίνηση που στρεφόταν ενάντια στο «παλαιό καθεστώς», άρχισε να επηρεάζει το πνεύμα των υπόδουλων Ελλήνων, που έρχονταν με πολλές ευκαιρίες σε επαφή με το γαλλικό πνεύμα, αλλά και το πνεύμα του πρώιμου γερμανικού ρομαντισμού (έμποροι, Έλληνες των παροικιών, σπουδαστές) και μετέδιδαν την πνευματική κίνηση στους συμπατριώτες τους. Υπάρχει βέβαια μια μεγάλη ιδεολογική διαφορά, γιατί οι Γάλλοι διεξήγαν έναν αγώνα κυρίως κοινωνικό, ενώ οι Έλληνες αγωνίζονταν κυρίως για ελευθερία και εθνική ανεξαρτησία.

Οι εκπρόσωποι του Νεοελληνικού Διαφωτισμού αγωνίζονται για την ευρύτερη συνειδητοποίηση από το λαό των φυσικών δικαιωμάτων του ανθρώπου. Ο Ρήγας Βελεστινλής (1757-1798) το 1797 στη διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου («Τα δίκαια του ανθρώπου», άρθρον 2) θεωρεί φυσικά δίκαια την ισότητα, την ελευθερία, την ασφάλεια για τη ζωή και την προστασία του μόχθου των ανθρώπων.¹³

Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός προβάλλει στον ελληνικό χώρο την ιδέα της εθνικής απελευθέρωσης με τις δυνάμεις του έθνους (του «γένους»), το σεβασμό στην αρχαία κληρονομιά, αλλά και το πλησίασμα στη σύγχρονη επιστήμη, την κοινωνική ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Μέσα από τα επαναστατικά κείμενα ιδίως του Ρήγα Βελεστινλή και του Ανώνυμου Έλληνα συγγραφέα της *Έλληνικής Νομαρχίας* (1806), φαίνεται καθαρά η πάλη της ελευθερίας και της αλήθειας με την εθελοδουλία και την αμάθεια. Δίνεται το κάλεσμα για ξεσκυρώμό που θα διώξει τον Τούρκο κατακτητή, αλλά και τους κοτζαμπάσηδες.

Η οικονομική άνοδος των Ελλήνων τον 18ο αιώνα και ο σχηματισμός της αστικής τάξης, που αρχίζει να μετέχει ολοένα και περισσότερο στα κοινά, θα ευνοήσει την εφαρμογή νέων ιδεών, ενώ παράλληλα θα συντελείται μια «παρατεταμένη επαφή της ελληνικής σκέψης με τα “φώτα της Ευρώπης”».¹⁴

13. Βουλή των Ελλήνων, *Ρήγα Βελεστινλή, Άπαντα τα Σωζόμενα, πέμπτος τόμος, Νέα Πολιτική Διοίκησις των κατοίκων της Ρούμελης, της Μικράς Ασίας, των Μεσογείων Νήσων και της Βλαχομπογδανίας, εισαγωγή - επιμέλεια - σχόλια Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης, Αθήνα 2000*, σ. 36.

14. Νίκος Γ. Σβορώνος, *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, μετάφραση Αικατερίνη Ασδραχά, β' έκδοση, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1981, σσ. 53-58.

Η μετάφραση νεωτερικών έργων και η έκδοση φιλολογικών περιοδικών αποτελούν ένα από τα πιο σημαντικά μέσα για τη «μετακένωση» των νέων ιδεών, αντιλήψεων και νοοτροπιών από τη Δύση.¹⁵ Ακολουθούν αθρόες μεταφράσεις έργων της ευρωπαϊκής φιλολογίας, λογοτεχνίας, φιλοσοφίας, φυσικής, χημείας, γεωγραφίας, αλλά και πλήθους διδακτικών βιβλίων.¹⁶

Από πολλούς δρόμους ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός «ακολούθησε τις αρχές και αφομοίωσε τα αιτήματα του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού για πρόοδο των επιστημών, προώθηση της μάθησης, εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της αγωγής, ελευθερία έκφρασης και σκέψης, κοινωνική και πολιτική αλλαγή, συντελώντας έτσι στην αναβίωση του ελληνικού στοχασμού, στην ανένωση της φιλοσοφίας, της επιστήμης **και της λογοτεχνίας**, στην πρόοδο των γραμμάτων και των καλών τεχνών»¹⁷ (η υπογράμμιση είναι δική μου).

Η παιδεία

Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός, κίνημα ανακαινιστικό με πίστη στη δύναμη του ορθού λόγου και την πρόοδο, φέρνει ένα καινούργιο πνεύμα στην εκπαίδευση, δίνοντας ιδιαίτερο βάρος στην παιδεία και την αγωγή ως μέσα για την ανάπτυξη των διανοητικών δυνάμεων του ανθρώπου και την απαλλαγή του από προκαταλήψεις και τυραννίες.¹⁸ Με βάση τις αρχές αυτές, οι εκπρό-

-
15. Βλ. σχετικά α) Π. Δ. Μαστροδημήτρης, «Η “μετακένωση” των επιδιώξεων του γαλλικού διαφωτισμού στην Ελλάδα κατά τον δέκατο ένατο αιώνα. Γενικό διάγραμμα του φαινομένου και των προβλημάτων του», *Η Νεοελληνική Σύνθεση*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, σσ. 29-44 και β) Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, «Ο Αδαμάντιος Κοραής και η δυτική παιδεία», *Η Παιδαγωγική του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 2001, σσ. 15-44.
 16. Βλ. σχετικά α) Κ.θ. Δημηράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 252-255 και β) Βίκυ Πάτσιου, «Μεταφραστικές δοκιμές και προϋποθέσεις στα όρια του Νεοελληνικού Διαφωτισμού», *Ο Ερανιστής*, τόμ. 19, Αθήνα 1993, σσ. 210-234.
 17. Αθανασία Γλυκοφρύδη-Λεοντάση, *Νεοελληνική Φιλοσοφία. Πρόσωπα και θέματα*, εκδ. Αφών Τολίδη, Αθήνα 1993, σ. 38.
 18. Κώστας Λάππας, «Η εκπαιδευση, Οργάνωση και λειτουργία των σχολείων 1770-1821», *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000, Τόμος 2: Η Οθωμανική κυριαρχία, 1770-1821, Διαφωτισμός - Ιστορία της παιδείας – Θεσμοί και Δίκαιο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, σσ. 83-86.

σωποι του Νεοελληνικού Διαφωτισμού συνιστούν ή επιχειρούν σοβαρές αλλαγές στη, μη θεσμοποιημένη και ενιαία¹⁹ βέβαια, εκπαίδευση, επιδιώκοντας να δημιουργήσουν ένα σχολείο για το λαό, απαλλαγμένο από το γραμματικό σχολαστικισμό, που θα αξιοποιεί τη γλώσσα του λαού, θα στηρίζεται στη διδασκαλία και τη διάδοση των επιστημών και θα εφαρμόζει σύγχρονες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους.

Το καινούργιο πνεύμα στην εκπαίδευση εκφράζουν κατεξοχήν ο Κερκυραίος κληρικός Ευγένιος Βούλγαρις (1716–1806), ο μοναχός Ιώσηπος Μοισιόδαξ (περ. 1725–1800), ο Φαναριώτης λόγιος αξιωματούχος Δημήτριος Καταρτζής-Φωτιάδης (περ. 1730–1807) και ο Αδαμάντιος Κοραής (1748–1833), ο σπουδαιότερος εκπρόσωπος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.

Ο Ευγένιος Βούλγαρις, λόγιος με πίστη στην ελευθερία της σκέψης και τη νεωτερική επιστήμη, σχολάρχης στην Αθωνιάδα Σχολή (1753–1759), προώθησε με τη διδασκαλία και το συγγραφικό του έργο την εκπαίδευση της εποχής του, μεταφέροντας στην ελληνική γλώσσα πολλά στοιχεία από τη σκέψη του René Descartes, του Friedrich August Wolf, του Gottfried W. Leibniz, του John Locke, του Voltaire και άλλων φιλοσόφων και επιστημόνων.

Ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ, μαθητής του Βούλγαρη στην Αθωνιάδα, έστρεψε το ενδιαφέρον του κυρίως στα θέματα της αγωγής.²⁰ Στο έργο του *Πραγματεία περὶ Παιδῶν Αγωγῆς ἢ Παιδαγωγία* (1779), το πιο αξιόλογο παιδαγωγικό εγχειρίδιο²¹ κατά την ύστερη Τουρκοκρατία, ακολουθεί τις παιδαγωγικές θεωρίες του Locke και υπογραμμίζει τη σημασία που έχουν για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού το οικογενειακό περιβάλλον και ο δάσκαλος. Ο ίδιος καταδίκαζε τη σχολαστική προσήλωση των διδασκά-

19. Άλκης Αγγέλου, *Των Φώτων Β'*, Όψεις του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1999, σ. 462.

20. Για τον Ιώσηπο Μοισιόδακα βλ. κυρίως Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης, *Ιώσηπος Μοισιόδαξ, Οι συντεταγμένες της βαλκανικής σκέψης τον 18ο αιώνα*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1985.

21. Βλ. τώρα την προστή έκδοση: Ιώσηπος Μοισιόδαξ, *Πραγματεία περὶ Παιδῶν Αγωγῆς ἢ Παιδαγωγία*, επιμέλεια, εισαγωγή και σημειώσεις Γρηγόρης Καραφύλης, εκδ. Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης, Κοζάνη 1998.

λων στη γραμματική και τη σπατάλη πολύτιμου χρόνου στο παλαιό σχολείο και συνιστούσε ένα σχολείο που θα παρέχει χρήσιμες γνώσεις και θα ακολουθεί μεθόδους που θα κάνουν εύκολη και ευχάριστη τη μάθηση.

Ο Δημήτριος Καταρτζής-Φωτιάδης, λόγιος και γλωσσομαθής, που δέχτηκε την επίδραση των εγκυκλοπαιδιστών,²² πρότεινε την ουσιαστική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης, ασκώντας έντονη κριτική στις αντιπαιδαγωγικές μεθόδους των δασκάλων της εποχής, καθώς και στο πρόγραμμα και το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων. Για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης στράφηκε προς τη «φυσική» γλώσσα και, ανατρέποντας μια παράδοση αιώνων, πρόταξε την απλή, μητρική γλώσσα ως μοναδικό μέσο έκφρασης και διδασκαλίας, δηλώνοντας, στην αρχή τουλάχιστον, την αντίθεσή του στην αρχαϊστική γλώσσα. Ο Καταρτζής πρότεινε, μ' άλλα λόγια, ένα διαφορετικό και ολοκληρωμένο σύστημα αγωγής των παιδιών, που θα μπορούσε ν' ανακαινίσει τον ελληνισμό, συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο στη θεμελίωση μιας νέας επιστήμης, της Παιδαγωγικής.²³

Δραστικότερη θα είναι η παρέμβαση του Αδαμάντιου Κοραή, ηγετικής φυσιογνωμίας του Νεοελληνικού Διαφωτισμού,²⁴ ο οποίος με το έργο του θα αναδείξει την εκπαίδευση και τη γλώσσα σε **εθνική υπόθεση**.²⁵ Ο Κοραής οραματίστηκε την αναγέννηση της Ελλάδας, που θα γινόταν με τη «μετακένωση» της ευρωπαϊκής παιδείας, την αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής παράδοσης και τη διάχυση των φώτων σε όλα τα κοινωνικά στρώματα. Γι' αυτό, παράλληλα με το πολύμοχθο συγγραφικό και εκδοτικό έργο της αρχαίας γραμματείας, εργάστηκε με ζήλο και για τον εκσυγχρονισμό της νεοελληνικής παιδείας, κάνοντας ρηξικέλευθες προτάσεις και υποδείξεις για την ιδρυση σχολείων, τη μετάκληση δασκάλων, την

22. Για τον Δημήτριο Καταρτζή-Φωτιάδη βλ. α) Δημήτριος Καταρτζής, *Δοκίμια*, επιμέλεια Κ. Θ. Δημαράς, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη ΣΠ28, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1974 και β) Δημήτριος Καταρτζής, *Τα Ευρισκόμενα*, εκδότης Κ. Θ. Δημαράς, Φιλολογική Βιβλιοθήκη-9, εκδ. Ερμής, Αθήνα 1999.

23. Βλ. σχετικά α) Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 63, 95 και 229 και β) Άλκης Αγγέλου, *Των Φώτων Β'*, *Οψεις του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, ό.π., σ. 286.

24. Για τον Κοραή βλ. κυρίως Κ. Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σσ. 301-389.

25. Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, «Απόψεις του Αδαμάντιου Κοραή για τη διδασκαλία της γλώσσας», *Η Παιδαγωγική του Νεοελληνικού Διαφωτισμού*, ό.π., σσ. 45-63.

υιοθέτηση ευρωπαϊκών διδακτικών μεθόδων, τη μετάφραση και συγγραφή κατάλληλων εκπαιδευτικών βιβλίων κ.ά. Ο ίδιος σύστησε με θέρμη την ιδρυση και την κυκλοφορία ενός φιλολογικού περιοδικού, το οποίο θα συνέβαλε στη διάδοση των νεωτερικών εκπαιδευτικών ιδεών. Προς αυτή την κατεύθυνση άρχισε να εκδίδεται στη Βιέννη το περιοδικό *Ερμής ο Λόγιος* (1811–1821), που αποτέλεσε ένα σπουδαίο βήμα για την ελληνική και ξένη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Από τις αρχές του 19ου αιώνα λοιπόν, κάτω από την επίδραση της κοραϊκής διδασκαλίας και γενικότερα των ιδεών του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, η ελληνική εκπαίδευση εισέρχεται σε νέα φάση.²⁶ Ο τύπος του παραδοσιακού σχολείου, που λειτουργούσε με την άμεση ή έμμεση επιρροή της Εκκλησίας και έδινε έμφαση σε ό,τι ο Κοραής αποκαλούσε «καλά γραμματικά», τίθεται υπό αμφισβήτηση και προτείνεται η αντικατάστασή του από ένα σύγχρονο σχολείο, ικανό να ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές και εθνικές ανάγκες. Ένα σχολείο μέσου ή ανώτερου επιπέδου, που θα δίνει έμφαση στην αρχαία ελληνική φιλολογία, τις επιστήμες, τη φιλοσοφία και τη διδασκαλία των επιστημών και θα υιοθετεί σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Τέτοια σχολεία ιδρύονται και λειτουργούν στις Κυδωνίες, τα Ιωάννινα, τη Σμύρνη, τη Χίο και άλλες περιοχές, ενώ κατά τη λειτουργία τους θα αντιμετωπίσουν και αντιδράσεις που προέρχονται από εκπαιδευτικούς και εκκλησιαστικούς κύκλους οι οποίοι ήταν αντίθετοι στην νεωτερική διδασκαλία των επιστημών, αλλά και στη γλώσσα που γινόταν η διδασκαλία.

Η γλώσσα

Όπως επισημαίνει ο Κ.Θ. Δημαράς, επειδή «το πρόβλημα του Διαφωτισμού είταν κυρίως πρόβλημα αγωγής», «έπρεπε πρώτιστα να λυθεί το ζήτημα του γλωσσικού οργάνου της αγωγής»:²⁷

26. Κώστας Λάππας, «Η εκπαίδευση, Οργάνωση και λειτουργία των σχολείων 1770–1821», ό.π., σσ. 86–88.

27. Κ.Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, ό.π., σ. 16.

Ασφαλώς υπήρχε ήδη το παράδειγμα της Δύσης, όπου, κάτω από την επίδραση και εκεί βέβαια των ιδεών του Διαφωτισμού, παρατηρήθηκε το φαινόμενο της «ανάδυσης των εθνικών γλωσσών»²⁸ και η φυσιολογική αντικατάσταση της λατινικής από τις εθνικές γλώσσες.

Στον ελληνικό χώρο υπήρχε η καλλιεργούμενη ακόμα, στο γραπτό λόγο, από τους λόγιους γλώσσα των προγόνων, η «ελληνική», όπως την έλεγαν, εννοώντας την αρχαιοελληνική, και η νεότερη, ομιλούμενη από τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα. Έτσι, κατ' αναλογίαν προς το ευρωπαϊκό παράδειγμα,²⁹ η νεοελληνική λαλούμενη γλώσσα δεν θεωρήθηκε κατώτερη από την αρχαία, αλλά πάντως προβλήθηκε η ανάγκη αναμόρφωσης και αναβάθμισής της.

Σε κάθε περίπτωση, και όσο απλωνόταν η αισθηση πως πλησίαζε ο καιρός που το Γένος θα απελευθερωνόταν, η γλώσσα έπρεπε να ταχθεί ζωντανά στην υπηρεσία του Έθνους. Παράλληλα βέβαια η ειδικότερα κοινωνική χρήση της γλώσσας δεν μπορούσε να λειτουργεί ανεξάρτητα από τις τάξεις και τις συνεπαγόμενες κοινωνικές διαφορές, καθώς και από τη γλωσσική παράδοση της Εκκλησίας. Ήταν όμως φανερό πως η «βαρβαρωθείσα» γλώσσα της εποχής της Τουρκοκρατίας, γλώσσα με τα σημάδια της μακράς δουλείας (τουρκικά κ.ά. ξένα στοιχεία), δεν μπορούσε να χρησιμεύσει στις νέες περιστάσεις, χωρίς «διόρθωσιν».

Όλα αυτά δημιουργούν εσωτερικές τριβές και αντιθέσεις, ώστε με τον καιρό, διαγράφονται τρεις, κυρίως, παράλληλες γλωσσικές στάσεις και, τρόπον τινά, θεωρίες: α) μια **αρχαϊστική**, β) μια **ακραία λαϊκή** και γ) η **«μέση οδός»**, την οποία πρόβαλε κυρίως ο Αδαμάντιος Κοραής και ο κύκλος του.

Η εμμονή των αρχαϊστών στην αντίληψη της επαναφοράς και επιβολής της αρχαίας αττικής διαλέκτου (Νεόφυτος Δούκας, Στέφανος Κομμητάς,

-
28. Αντώνης Λιάκος, «Εξ ελληνικής εις την ημών κοινήν γλώσσαν», στον τόμο που εξέδωσε το «Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας» με τίτλο *Iστορία της ελληνικής γλώσσας*, Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα, επιστημονική επιμέλεια Α.-Φ. Χριστίδης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, Θεσσαλονίκη 2001, σ. 963.
 29. Βλ. και α) Ρωξάνη Δ. Αργυροπούλου, «Γλωσσολογικά του Νεοελληνικού Διαφωτισμού», *Αφίέρωμα στον Ευάγγελο Παπανούτσο*, Με την επιμέλεια Επιτροπής, τόμος Α΄, Αθήνα 1980, σσ. 399–412 και β) Robert Browning, «Η ανάπτυξη της εθνικής γλώσσας», *Η μεσαιωνική και νέα ελληνική γλώσσα*, μετάφρ. Μαρία Ν. Κονομή, εκδ. Δ.Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1995, σσ. 133–156.

Παναγιώτης Κοδρικάς), καθώς και η υιοθέτηση αφοριστικής στάσης στο γλωσσικό (Ευγένιος Βούλγαρις), προκάλεσαν την εξίσου σφιδρή αντιπαράθεση τόσο με τη μερίδα των δημοτικιστών (Ιωάννης Βηλαράς), όσο και με τη μερίδα των οπαδών της απλούστερης και της «μέσης οδού» (Ιώσηπος Μοισιόδας, Αδαμάντιος Κοραής).³⁰

Πάντως, οι γλωσσικές αντιπαραθέσεις και διαμάχες, οι συγκρούσεις, η αλληλοπαράθεση επιχειρούματων, ο γλωσσικός φανατισμός, η συγγραφή μελετών και βιβλίων, γραμμένων σύμφωνα με τη μία ή την άλλη τάση, αλλά και ανάλογων έργων, που είχαν περισσότερο ή λιγότερο λογοτεχνικές αξιώσεις, δημιούργησαν κατά την περίοδο αυτή ζωηρή και αξιοσημείωτη πνευματική κίνηση στα πλαίσια του Νεοελληνικού Διαφωτισμού.³¹

Με το κύρος του, την παιδεία του, αλλά και με το πλήθος των επιφανών οπαδών του και την επιρροή τους ο Αδαμάντιος Κοραής κατόρθωσε, έστω και προσωρινά, να κατευνάσει το γλωσσικό φανατισμό της εποχής του και κυρίως να χαράξει τη «μέση οδό» στο **γλωσσικό ζήτημα**. Το γεγονός αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού το δρόμο αυτόν ακολούθησε το Έθνος επί ενάμιση περίπου αιώνα, μέχρι τα τέλη σχεδόν του 20ού αιώνα, έχοντας την «καθαρεύουσα» ως επίσημη γλώσσα: μόλις το 1976 ορίστηκε γλώσσα της εκπαίδευσης η νεοελληνική-δημοτική γλώσσα «η διαμορφωθείσα εις πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του Ελληνικού Λαού και των δοκίμων συγγραφέων του Έθνους Δημοτική, συντεταγμένη, άνευ ιδιωματισμών και ακροτήτων».

Πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι, και ειδικότερα όσον αφορά τη λογοτεχνία, και η καθαρεύουσα, όπως αποδείχθηκε στους μετά την απελευθέρωση χρόνους, δεν ήταν τόσο ψυχρή και απρόσφορη για μεγάλα έργα, όπως υποστήριζαν οι δημοτικιστές, αφού σ' αυτήν έγραψαν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, τα σπουδαία έργα τους ο Ανδρέας Κάλβος, ο Αλέξανδρος Παπαδιαμά-

30. Βλ. και Θόδωρος Γραμματάς, *Γλώσσα και ιδεολογία στο Νεοελληνικό Διαφωτισμό*, Δοκίμια, εκδ. Κουλτούρα, Αθήνα 1991, σσ. 31-40 και 41-59.

31. Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, «Το γλωσσικό ζήτημα κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό», *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» (Αθήνα 7-9 Νοεμβρίου 2002). Ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.pee.gr/enimerosi_22_3_04/malafantis.htm.

ντης, ο Εμμανουήλ Ροΐδης, ο Γεώργιος Βιζυηνός, ο Μιχαήλ Μητσάκης, ο Κ.Π. Καβάφης κ.ά.³²

Η λογοτεχνία

Μολονότι η περίοδος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (1730–1830) κυριαρχείται από έργα φιλοσοφικού, ιδεολογικού, γνωστικού, χρηστικού, εκπαιδευτικού και διδακτικού ενδιαφέροντος και ανάλογου περιεχομένου, δεν απουσιάζουν εντελώς από αυτά κείμενα όπως η *Απολογία* (1780) του Ιώσηπου Μοισιόδακα και η *Ελληνική Νομαρχία* (1806) του Ανώνυμου Έλληνα, στα οποία διαφαίνονται οι λογοτεχνικές τους διαστάσεις και, προπάντων, η **συγκινησιακή χρήση της γλώσσας**, που ξεπερνάει την απλή νοηματική κωδικοποίηση και αποτελεί τεκμήριο λογοτεχνικότητας.³³

Υπάρχουν ωστόσο και έργα εμπνευσμένα από τη δημιουργική φαντασία των συγγραφέων τους, όπως είναι π.χ. το βιβλίο *Έρωτος αποτελέσματα* (1792), ο *Παπατρέχας* (1811–1820) του Αδαμάντιου Κοραή, η *Συλλογή ποικίλης μυθιστορίας* (1807), αλλά και μεταφράσεις, όπως το *Σχολείον των ντελικάτων εραστών* (1790) του Ρήγα Βελεστινλή, η επιλογή από το *Δεκαήμερο του Βοκάκιου*, που δημοσίευσε το 1797 ο Σπυρίδων Βλαντής, κ.ά.

Ειδικότερα, ο *Παπατρέχας* του Αδαμάντιου Κοραή εγκαινιάζει τη νεοελληνική δημιουργική πεζογραφία. Ο Κ.Θ. Δημαράς επισημαίνει ότι «η νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία ξεκινάει από το έργο ενός λογίου». ³⁴ Σύμφωνα μάλιστα με τον επιμελητή της σύγχρονης έκδοσης του έργου, καθηγ. Άλκη Αγγέλου, με το έργο αυτό η νεοελληνική πεζογραφία «κερδίζει ευθύς

32. Για την εξέλιξη του γλωσσικού ζητήματος στον 20ό αιώνα, όπως εμφανίστηκε στη νεοελληνική λογοτεχνία βλ. και το άρθρο μου «Η γλωσσική παρέμβαση του Γρηγορίου Ξενόπουλου στην (παιδική) λογοτεχνία», *Διαδρομές*, τεύχ. 40 (1995), σσ. 273–279 (=θέματα *Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Πορεία, Αθήνα 2001, σσ. 103–116).

33. Π.β. I. A. Richards, *Principles of literary criticism*, London 1924, και δίως το κεφ. 34 «The two uses of language». Επίσης: Γιώργος Σεφέρης, «Μονόλογος πάνω στην ποίηση», *Δοκιμές*, Πρώτος τόμος (1936–1947), πέμπτη έκδοση, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1984, σ. 144.

34. Κ. Θ. Δημαρά, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Από τις πρώτες ρίζες ώς την εποχή μας, όγδοη έκδοση, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα 1987, σ. 212.

αμέσως ένα τίτλο τιμής»,³⁵ καθώς αρχίζει με έναν συγγραφέα που γνωρίζει να συνδυάζει, μέσα σε ένα απρόσφορο κείμενο –τα Προλεγόμενα στην έκδοση της Ιλιάδας του Ομήρου– σε μια ωραία και ισόρροπη σύζευξη, τα κύρια χαρακτηριστικά της πεζογραφίας: την άνετη αφήγηση, έναν ήρωα με αντιπροσωπευτική ιδιοσυγκρασία, τον διαφωτισμένο φιλομαθή ιερωμένο και τη βαθιά στοχαστικότητα για τα προβλήματα του καιρού και του τόπου, ιδωμένα μέσα από τις απαιτήσεις της ευρωπαϊκής παιδείας.

Παράλληλα, στη δραματουργία της προεπαναστατικής περιόδου, συντίθενται και τραγωδίες με εθνικά και πατριωτικά θέματα, όπως είναι π.χ. ο *Κωνσταντίνος Παλαιολόγος* (1818) του Ιωάννη Ζαμπέλιου και Ο *τελευταίος Κωνσταντίνος*, χαμένο έργο του Κωνσταντίνου Οικονόμου. Και στην περίοδο αυτή βέβαια εμφανίζονται δράματα που αποτελούν μίμηση ξένων, όπως η σύνθεση της τραγωδίας *Τιμολέων* (1817) του Ιωάννη Ζαμπέλιου, η οποία αποτελεί μίμηση του ομότιτλου έργου του Vittorio Alfieri κ.ά.³⁶

Αλλά και σε άλλα έργα αυτής της περιόδου μπορούμε να διαπιστώσουμε την ισχυρή και συνεχώς ανανεούμενη παράδοση ιστοριογραφίας και χρονικού, τη ρητορική τέχνη (σε γραπτό, αλλά και σε προφορικό λόγο), την παράδοση, σε τελευταία ανάλυση, περισσότερο ή λιγότερο καθαρών μορφών καλλιτεχνικής πεζογραφίας. Σ' αυτά χρησιμοποιείται η ομιλούμενη γλώσσα της εποχής (αλλά και η λόγια), που στηρίζεται κυρίως στις αφηγηματικές παραδόσεις του 17ου και 18ου αιώνα, χωρίς οι συγγραφείς της εποχής ν' αποφεύγουν και τα ξένα δάνεια και τη δημιουργική αφομοίωσή τους.³⁷

Έχει λοιπόν ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον η συγκρότηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας, που χρονολογικά τοποθετείται πριν από την εποχή του ρομαντισμού (1830–1880), δηλαδή κατά τα έτη 1730–1830, και η συμβο-

35. Αδαμάντιος Κοραής, *Ο Παπατρέχας*, επιμέλεια Άλκης Αγγέλου, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη ΔΠ3, εκδ. Εστία, Αθήνα 1999.

36. Για το θέατρο στην εποχή του Νεοελληνικού Διαφωτισμού βλ. α) Δημήτρης Σπάθης, *Ο Διαφωτισμός και το νεοελληνικό θέατρο*, Επτά μελέτες, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1986, β) Άννα Ταμπάκη, *Η νεοελληνική δραματουργία και οι δυτικές της επιδράσεις (18ος–19ος αι.)*, Μια συγκριτική προσέγγιση, εκδ. Αφών Τολιδη, Αθήνα 1993 και γ) Θόδωρος Γραμματάς, *Το ελληνικό θέατρο στον 20ό αιώνα, Πολιτισμικά πρότυπα και πρωτότυπα*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα 2002, σσ. 94–105.

37. Γιάννης Μότσιος, *Ελληνική πεζογραφία (1600–1821)*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1990, σσ. 3–5.

λή της στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης κατά τα χρόνια πριν από την Επανάσταση. Με τα έργα αυτά και τα υπόλοιπα του είδους, που συνδυάζουν την αισθητική (λογοτεχνικότητα) με την παιδαγωγική πρόθεση και ωφέλεια, γεννιέται η δημιουργική πεζογραφία, ενώ ταυτόχρονα ορίζεται και η αφετηρία της ανανεωμένης νεοελληνικής δραματουργίας.

Συμπεράσματα

Πρέπει, συνεπώς, να τονισθεί συμπερασματικά ότι ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός επιδίωξε μεν να μετακενώσει τα φώτα του ευρωπαϊκού πνεύματος στον υπόδουλο ελληνισμό, αλλά διαμόρφωσε, ακριβώς μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, τη δική του **αυτονομία**. Διαθέτει άκρως ενδιαφέρουσες περιοχές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, που πλουτίζουν τη γνώση τους γύρω από την **ιστορία της νεοελληνικής παιδείας**, παρέχουν τεκμήρια για τις καταβολές και τη διαμόρφωση της **νεοελληνικής Παιδαγωγικής επιστήμης (παιδαγωγικής θεωρίας)**, αναδεικνύουν τις σοβαρές πνευματικές και κοινωνικές διαστάσεις του **γλωσσικού ζητήματος** και θεμελιώνουν τις **αρχές της νεοελληνικής λογοτεχνίας** – και μάλιστα με το είδος εκείνο της «διδακτικής λογοτεχνίας» ή «παιδαγωγικής λογοτεχνίας», που ενδιαφέρεται για την ευχαρίστηση, αλλά και την ηθική διαπαιδαγώγηση του αναγνώστη.

Οι πτυχές αυτές αιτιολογούν ασφαλώς και την αυτονομία ή την ιδιαιτερότητα του σπουδαίου αυτού πνευματικού κινήματος, καθώς και την πολλαπλή σημασία του για τη νεοελληνική παιδεία.

Τέλος, η γνώση αυτή συμβάλλει στην **εθνική αυτογνωσία**, που αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της **εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας** των Ελλήνων, αντέρεισμα στην εποχή της λεγόμενης παγκοσμιοποίησης ή της πολιτισμικής ισοπέδωσης.

Η εξέλιξη της Διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών την πρώτη 20ετία της λειτουργίας του και οι προοπτικές της

Δημήτρης Κωστόπουλος
Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Κύριε Πρόεδρε, κύριοι συνάδελφοι, αγαπητοί φοιτητές, κύριοι σύνεδροι.

Ας μου επιτραπεί να θεωρήσω το παρόν συνέδριο σαν την πραγματοποίηση ενός οράματος. Ενός οράματος που ξεκίνησε από ένα υπόμνημά μας που υπεβλήθη πέρυσι στο Τμήμα και υπενθύμιζε τη συμπλήρωση 20 χρόνων λειτουργίας του και που έγινε πράξη. Και έγινε πράξη γιατί πραγματικά εξέφραζε την πεποιθηση όλων των μελών του Τμήματος και ιδιαίτερα του Προέδρου κ. Θ. Εξαρχάκου, ότι το έργο που έχει επιτελέσσει το Τμήμα είναι παράδειγμα προς μίμηση και πρέπει να προβληθεί. Νομίζω ότι ούτε εμείς οι ίδιοι έχουμε συνειδητοποιήσει το μέγεθος αυτού του έργου.

Κύριοι,

Είναι ιδιαίτερη τιμή για μένα να προσπαθήσω να αποτυπώσω την προσφορά του Τομέα των Φυσικών Επιστημών στην ανάπτυξη και εξέλιξη του Τμήματος. Η ευθύνη που νοιώθω είναι ιδιαίτερα μεγάλη, και τούτο γιατί υπήρξα το πρώτο εκλεγμένο μέλος ΔΕΠ στο Τμήμα που ανήκε στο χώρο των Φυσικών Επιστημών, οπότε και οι οποιεσδήποτε παραλήψεις ή λάθη που πιθανόν έγιναν με βαρύνουν ιδιαίτερα.

Προσφορά του Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος στην Εκπαίδευση

Ας μου επιτρέψετε όμως να ξεκινήσω από την προσφορά του Τομέα Φυσικών Επιστημών στην Εκπαίδευση. Η οριοθέτηση της προσφοράς αυτής καθορίστηκε από τον ιδρυτικό Νόμο δημιουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων Πανεπιστημιακού επιπέδου τεταρτοετούς φοίτησης.

Ο νομοθέτης επηρεάστηκε νομίζω υπέρμετρα από το γεγονός ότι τα Πανεπιστημιακά Τμήματα αντικαθιστούσαν ουσιαστικά τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες διετούς φοίτησης. Και φαίνεται ότι υποσυνείδητα τα θεωρούσε κάτι σαν προέκτασή τους. Αυτό αποδεικνύεται σαφώς από τον χαρακτηριστικό τίτλο που δόθηκε στα Τμήματα αυτά ως Παιδαγωγικών. Αυτό πιστεύω ότι υπήρξε λάθος, γιατί η φιλοσοφία των σπουδών στα Πανεπιστήμια είναι κάτι πολύ ευρύτερο από αυτό της αγωγής. Θεμέλιο της είναι η Επιστήμη, η οποία καλλιεργεί τη γνώση και έχει απαραίτητο εργαλείο την Έρευνα. Δεν υποστηρίζω ότι θα έπρεπε να παραμεληθεί η αγωγή. Κάθε άλλο. Απλώς θα έπρεπε ο Νομοθέτης να επιδιώξει την ισόρροπη ανάπτυξη αγωγής και επιστήμης.

Η επιθυμία όμως αυτή του Νομοθέτη έφτασε σε τέτοια υπερβολή ώστε να οδηγήσει σε αδυναμία εφαρμογής του Νόμου, με αποτέλεσμα η λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων να καθυστερήσει κατά δύο περίπου χρόνια. Ο λόγος ήταν ότι τα υποψήφια μέλη ΔΕΠ των Παιδαγωγικών Τμημάτων (εκτός βέβαια αυτών που το γνωστικό αντικείμενο είχε σχέση με τα Παιδαγωγικά ή τη Διδακτική) έπρεπε να διαθέτουν δύο διδακτορικά. Ένα που αφορούσε το γνωστικό τους αντικείμενο και ένα δεύτερο που θα είχε σχέση με τα Παιδαγωγικά ή τη Διδακτική του γνωστικού αντικειμένου.

Αυτό όπως γίνεται αντιληπτό έθιμες ιδιαίτερα τους υποψήφιους που είχαν σχέση με τις θετικές Επιστήμες. Έχω προσωπική εμπειρία για τα παραπάνω, γιατί υπήρξα υποψήφιος εκείνη την περίοδο.

Αλλά και το δεύτερο Νομοθέτημα που ακολούθησε παρουσίαζε και αυτό μια σχετική απαξιώση όσον αφορά τις θετικές Επιστήμες. Συγκεκριμένα για τη διδασκαλία των μαθημάτων των θετικών Επιστημών προκηρύχθηκε μία και μοναδική θέση μέλοις ΔΕΠ με τον γενικό τίτλο «Φυσικομαθηματική». Σ' αυτήν ακριβώς τη θέση εξελέγη σαν μέλος ΔΕΠ στο Τμήμα μας ο Πρόεδρος κ. Εξαρχάκος.

Έπρεπε να περάσουν τουλάχιστον τέσσερα χρόνια, μέχρις ότου, μετά

από προσπάθειες του Προέδρου προκηρυχθεί θέση και εκλεγεί μέλος ΔΕΠ στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής. Στη θέση αυτή είχα τη χαρά αλλά και τη μεγάλη ευθύνη να εκλεγώ ως Επίκουρος Καθηγητής. Αυτό έγινε τον Σεπτέμβριο του 1989.

Ας κάνω όμως μια συνοπτική ιστορική αναφορά στην εξέλιξη της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στο Παιδαγωγικό Τμήμα. Στα τρία πρώτα χρόνια διδασκόταν μόνο το μάθημα της Φυσικής χωρίς φυσικά εργαστήρια αφού κατάλληλη υποδομή δεν υπήρχε. Την ευθύνη της διδασκαλίας του μαθήματος αυτού είχαν οι κ. κ. Βασίλης Χατζηκοντής και Χρήστος Τρικαλλινός, λέκτορες τότε του Φυσικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Τα επόμενα δύο χρόνια έγιναν τρία σημαντικά βήματα. Το πρώτο βήμα ήταν ότι το Τμήμα απέκτησε Εργαστηριακή υποδομή, οπότε για πρώτη φορά οι φοιτητές του Τμήματος ήλθαν σε επαφή με το Πείραμα. Το δεύτερο βήμα ήταν ότι άρχισε να διδάσκεται και το μάθημα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, το οποίο μάλιστα συνοδεύεται με επισκέψεις των φοιτητών στα σχολεία (Πρακτικές Ασκήσεις). Και τα δύο αυτά επιτεύγματα οφείλονται στον κ. Παναγιώτη Κόκκοτα, ο οποίος τότε διδάξε με το Ν. 407. Την ίδια ακριβώς περίοδο διδάξε το μάθημα της Φυσικής και ο κ. Δημ. Ματθαίου, και αυτός με το Ν. 407. Το τρίτο βήμα ήταν ότι την ίδια περίοδο άρχισαν να διδάσκονται τα μαθήματα Οικολογίας και Βιολογίας από την κ. Ισιδώρα Σιδέρη, η οποία τότε ήταν Λέκτορας του Βιολογικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Και φθάνουμε στο έτος 1989, οπότε έγινε η εκλογή του πρώτου μέλους ΔΕΠ στο Τμήμα με γνωστικό αντικείμενο «Φυσική».

Εκείνη την περίοδο υπήρξε έντονος προβληματισμός για το ποια έπρεπε να είναι τα προσφορότερα βήματα για την καλύτερη εκπαίδευση των φοιτητών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Το πρώτο βήμα που έγινε ήταν να γίνει προσπάθεια για αναβάθμιση της Εργαστηριακής υποδομής που ήδη υπήρχε. Αυτό σήμαινε εξεύρεση καταλληλότερων χώρων. Ξεκίνησε έτσι ένας αγώνας ο οποίος κράτησε πολλά χρόνια. Δεν θα επεκταθώ εδώ καθόλου δεδομένου ότι υπάρχει σχετικό άρθρο στον Τόμο για την επέτειο της 20ετίας.

Για έναν Φυσικό που έχει θητεύσει χρόνια στο Φυσικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών είναι βαθιά συνείδηση ότι μάθημα Φυσικής χωρίς πείραμα είναι σε λάθος δρόμο. Και τούτο, γιατί το πείραμα είναι αυτό που βοηθά καθοριστικά την κατανόηση των φυσικών φαινομένων. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημα-

ντικό όσον αφορά στη διδασκαλία της Φυσικής στην Α/βάθμια εκπαίδευση, γιατί η διδασκαλία απευθύνεται σε μικρούς μαθητές. Είναι λοιπόν πολύ φυσικό το πρώτο βήμα να αφορά αναβάθμιση της εργαστηριακής υποδομής που ήδη υπήρχε στο Τμήμα.

Ο μεγαλύτερος προβληματισμός όμως υπήρξε στο ποιο θα έπρεπε να είναι το επίπεδο διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου της Φυσικής. Αρχικά υπήρξε η σκέψη το επίπεδο αυτό να είναι σχετικά χαμηλό για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος ήταν ότι στην πλειοψηφία τους οι φοιτητές προέρχονταν από την Γ' δέσμη, η οποία αντιστοιχούσε στην κλασική κατεύθυνση και επομένως οι φοιτητές δεν είχαν το επιθυμητό επίπεδο. Ο δεύτερος λόγος ήταν ότι ο διατιθέμενος χρόνος για τη διδασκαλία ενός τόσο δύσκολου γνωστικού αντικειμένου ήταν σχετικά περιορισμένος.

Έτσι υπήρξε μια μεταβατική περίοδος προβληματισμού και αξιολόγησης της υπάρχουσας κατάστασης. Όμως σχετικά γρήγορα βγήκαν χρήσιμα συμπεράσματα, που οδήγησαν στις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις.

Εδώ πρέπει να ομολογήσω ότι τον βασικότερο ρόλο στην κατανόηση της υπάρχουσας κατάστασης έπαιξε η συνεχής επαφή μας με τους δασκάλους είτε μέσα στο Τμήμα είτε σε επιμορφωτικά προγράμματα (π.χ. ΠΕΚ) είτε στο πρόγραμμα εξομοιώσης. Η επαφή αυτή αποκάλυπτε τις τεράστιες ελλείψεις που υπήρχαν στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής, την παντελή έλλειψη πειραματικής εμπειρίας και την άγνοια μεθοδολογίας της διδασκαλίας της Φυσικής. Αυτά όλα οδηγούσαν σε μια τελείως αρνητική στάση του δασκάλου απέναντι στη Φυσική. Αυτό σήμαινε ότι με δυσφορία οι δάσκαλοι αναλάμβαναν την ευθύνη διδασκαλίας της Φυσικής.

Ήταν τελείως αναγκαίο η κατάσταση αυτή να ανατραπεί. Οι διορθωτικές κινήσεις έπρεπε να γίνουν πρώτα στους δασκάλους, ώστε να φανούν άμεσα τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα και μετά να μεταφερθεί στους φοιτητές μας. Θα φανεί ίσως λίγο περιέργο αιλλά ακολουθήθηκε μια επιθετική τακτική. Έτσι αντί να κατεβάσουμε το επίπεδο διδασκαλίας, αντίθετα το ανεβάσαμε. Απλά έγινε προσπάθεια, ώστε πολύ δύσκολες έννοιες να γίνουν κατανοητές από τους δασκάλους. Αυτό κατορθώθηκε γιατί το αντιμετωπίσαμε με υπομονή, επιμονή και κατανόηση. Αποφύγαμε τον πολύ φορμαλισμό (χρησιμοποίηση πολλών μαθηματικών τύπων) χωρίς όμως να τον εξαφανίσουμε. Προσπαθήσαμε να πείσουμε ότι τα μαθηματικά είναι το απαραί-

τητο εργαλείο για την κατανόηση βασικών εννοιών. Έναν μαθηματικό τύπο στη Φυσική πρέπει να τον δούμε πολύ φιλικά, γιατί, αφού τον κατανοήσουμε, μας βοηθά να απαλλαγούμε από τον κόπο αποστήθισης ολόκληρων σελίδων. Αυτό οδηγούσε σε ένα επιπλέον πλεονέκτημα, την προαγωγή της κρίσης και την εξάλειψη της αποστήθισης.

Η δεύτερη σημαντική παρέμβαση ήταν η εισαγωγή του μικρόκοσμου στην ερμηνεία των φυσικών φαινομένων. Αυτό είχε διπλό όφελος. Από τη μια γίνεται απλούστερη η ερμηνεία των φυσικών φαινομένων, από την άλλη δίνονται τα τελευταία επιτεύγματα της επιστήμης, που είναι συγκλονιστικά. Θα αναφέρω δύο απλά παραδείγματα, για να γίνει αυτό κατανοητό.

Πριν από λίγα χρόνια δε μπορούσαμε να απαντήσουμε στο εξής απλό ερώτημα ενός μαθητή. «Αφού ο πυρήνας περιέχει πρωτόνια, τα οποία είναι θετικά σωματίδια και απωθούνται πώς αυτός δε γίνεται “σκορποχώρι” ή πιο απλά πώς αυτός μπόρεσε να “κτιστεί”».

Την απάντηση πλέον τη δίνει ο μικρόκοσμος, μέσα από τον οποίο οι επιστήμονες ανακαλύπτουν δύο νέα πεδία (τα οποία πριν λίγα χρόνια αγνοούσαμε), το ισχυρό πεδίο που έχει σχέση με το «δέσιμο» των πρωτονίων και το ασθενές πεδίο που έχει σχέση με τη ραδιενέργεια. Αυτά τα πεδία τα αγνοούσαμε, επειδή η εμβέλεια τους είναι απειροελάχιστη, όσο περίπου η διάμετρος ενός πυρήνα.

Το δεύτερο παράδειγμα έχει να κάνει με την ανακάλυψη των quarks, τα τελευταία χρόνια. Είναι τα στοιχειώδη σωματίδια που κτίζουν τα «πρωτόνια» και τα «νετρόνια». Δηλαδή οι επιστήμονες τα τελευταία χρόνια εισχώρησαν τόσο βαθιά στο μικρόκοσμο, ώστε να ανακαλύψουν ότι τα πρωτόνια και τα νετρόνια είναι σύνθετα, κάτι που πριν από λίγα χρόνια φαινόταν αδιανόητο.

Η τρίτη και πολύ σημαντική παρέμβαση ήταν ο δάσκαλος να εξοικειωθεί με το πείραμα. Αυτό έγινε με το να τον εντάξουμε άμεσα στη διαδικασία πραγματοποίησης πειραμάτων από τον ίδιο. Αποκτώντας έτσι μια βιωματική εμπειρία, κατορθώνει να απομυθοποιεί τις δυσκολίες και να εμπιστεύεται περισσότερο τον εαυτό του. Αποδείχθηκε ότι οι ώρες των δασκάλων στα εργαστήρια ήταν από τις πλέον ελκυστικές και εποικοδομητικές.

Η τέταρτη παρέμβαση ήταν να τον εντάξουμε στην κατανόηση του τρόπου διδασκαλίας της Φυσικής μέσα από θεωρητικά μοντέλα, αλλά και το

σημαντικότερο μέσα από βιωματική εμπειρία εφαρμογής αυτών των μοντέλων μέσα στη σχολική τάξη.

Τα αποτελέσματα που υπήρχαν ήταν εντυπωσιακά. Η προσδοκία μας δεν ήταν απλά η κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκαμε. Ήταν ο δάσκαλος να αλλάξει στάση. Το κομβικό σημείο ήταν να πιστέψει ότι μπορεί. Να πιστέψει ότι δεν είναι υποδεέστερος των άλλων επιστημόνων. Δηλαδή ότι πρέπει να πιστέψει στις δυνάμεις του και ότι μπορεί να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.

Σ' αυτό το σημείο θα ήθελα με ικανοποίηση να επισημάνω ότι, όταν έδειξα σε συναδέλφους μου του Φυσικού Τμήματος θέματα εξετάσεων που έγιναν πρόσφατα στο Μαράσλειο, εντυπωσιάστηκαν από το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων και από τη σαφήνεια των απαντήσεων.

Τελικά αυτή η σωρευμένη εμπειρία από την επαφή μας με τους δασκάλους υπήρξε ο μπούσουλας, ώστε να οδηγήσουμε την πορεία εκπαίδευσης των φοιτητών του Τμήματός μας σε ασφαλέστερα μονοπάτια. Έτσι προσπαθήσαμε να διαμορφώσουμε ένα τέτοιο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να καλύψουμε όλο το φάσμα των μαθημάτων που περιλαμβάνουν οι Φυσικές Επιστήμες, όσο μπορούσαμε. Τονίζω το «όσο μπορούσαμε», γιατί έχουμε πλήρη επίγνωση ότι ο δάσκαλος πρέπει να έλθει σε επαφή με ένα ευρύτατο φάσμα γνωστικών αντικειμένων. Πρόθεση μας δεν ήταν να ισχυριστούμε ότι το γνωστικό μας αντικείμενο είναι το σημαντικότερο, αλλά ότι είναι σημαντικό και χρήσιμο, όπως όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Αθηνών είχε τελικά την παρακάτω εξέλιξη. Ο βασικός κορμός των διδασκόμένων μαθημάτων είναι τα **υποχρεωτικά μαθήματα**.

A) Φυσική I και Φυσική II

Στα μαθήματα αυτά διδάσκεται το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής. Τα μαθήματα αυτά διδάσκονται στο 3ο και 4ο εξάμηνο με δύο δίωρα την εβδομάδα. Επειδή τα μαθήματα αυτά έχουν και πολύ έκταση και περιέχουν δύσκολες έννοιες, συνοδεύονται από ένα δίωρο φροντιστήριο την εβδομάδα, ώστε να βοηθούνται οι φοιτητές και να λύνουν τις απορίες τους. Επιπλέον οι φοιτητές εξοικειώνονται με το πείραμα αποκτώντας βιωματική εμπειρία. Αυτό γίνεται με την υποχρεωτική ένταξη των φοιτητών στο εργαστήριο, σε ολιγάριθμες ομά-

■■■ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε.

δες, οι οποίες καθιστούνται από κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό. Η διάρκεια της εκπαίδευσης αυτής διαρκεί έναν ολόκληρο χρόνο.

Το μάθημα αυτό διδάσκουν οι κ.κ. Δημήτρης Ι. Κωστόπουλος και Γεώργιος Θ. Καλκάνης.

B) Διδακτική Φυσικών Επιστημών

Στο μάθημα αυτό οι φοιτητές γνωρίζουν τον τρόπο και τη μεθοδολογία με την οποία ο αυριανός δάσκαλος πρέπει να διδάξει τα μαθήματα της Φυσικής. Οι φοιτητές αποκτούν βιωματική εμπειρία στη διδασκαλία Φυσικής, εντασσόμενοι σε ολιγάριθμες ομάδες, στις οποίες με επιβλέποντα εκπαιδευτικό εκπαιδεύονται σε επιλεγμένα σχολεία είτε παρακολουθώντας υποδειγματικές διδασκαλίες είτε διδάσκοντας οι ίδιοι. Επιπλέον οι φοιτητές ασκούνται στα εργαστήρια της Διδακτικής των Φυσικών σε εβδομαδιαία βάση.

Το μάθημα διδάσκεται από τον Καθηγητή κ. Παναγιώτη Κοκότα και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Κρυσταλλία Χαλκιά. Υπεύθυνος του Εργαστηρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών είναι ο Αναπληρωτής Καθηγητής κ. Κωνσταντίνος Σκορδούλης.

Γ) Περιβαλλοντικές Επιστήμες

Τα προβλήματα του περιβάλλοντος έχουν εισβάλει πλέον στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου. Η προσέγγιση των θεμάτων αυτών από τους αυριανούς δασκάλους θεωρείται κάτι παραπάνω από επιβεβλημένη. Οι φοιτητές διδάσκονται τις αρχές των περιβαλλοντικών επιστημών και την περιβαλλοντική φιλοσοφία και εκπαίδευση. Αποκτούν βιωματική εμπειρία μέσα από προγράμματα περιβαλλοντικά και σχέδια δραστηριοτήτων, τα οποία γίνονται σε εβδομαδιαία βάση.

Το μάθημα αυτό διδάσκεται από τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Σκορδούλη.

Ακολουθούν τα λεγόμενα **κυμαινόμενα μαθήματα**, τα οποία ανήκουν στα υποχρεωτικά. Η διαφορά είναι ότι ο φοιτητής δεν είναι υποχρεωμένος να τα πάρει όλα, αλλά μόνο ένα μέρος αυτών. Τα κυμαινόμενα μαθήματα είναι τα εξής:

1) Ιστορική εισαγωγή στις βασικές έννοιες και θεωρίες της Φυσικής

Στο μάθημα γίνεται μια ιστορική αναδρομή των βασικών εννοιών και θεωριών της Φυσικής, που ξεκινά από τον Κοπέρνικο και φθάνει μέχρι σήμερα.

Διδάσκων: Αναπληρωτής Καθηγητής κ. Κωνσταντίνος Σκορδούλης.

2) Διδακτική της Τεχνολογίας

Η τεχνολογία έχει εισχωρήσει στη ζωή μας και στην εκπαίδευση. Το μάθημα αυτό βοηθά τον φοιτητή να κατανοήσει την τεχνολογία και να αποκτήσει την ικανότητα να την χρησιμοποιήσει στην εκπαίδευση.

Διδάσκουσα: Η Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Κρυσταλλία Χαλκιά.

3) Ο κόσμος μας

Παρουσιάζεται η εξέλιξη του κόσμου από τη στιγμή της δημιουργίας του μέχρι σήμερα. Επικεντρώνεται στη μελέτη της Γης και δίνονται οι αρχές Διδακτικής της διδασκαλίας της Γεωγραφίας.

Διδάσκουσα: Η Επίκουρη Καθηγήτρια κ. Κρυσταλλία Χαλκιά.

Ως επιλεγόμενα μαθήματα χαρακτηρίζονται τα μαθήματα από τα οποία ο φοιτητής πρέπει να επιλέξει ορισμένα, ώστε να συμπληρώσει ένα συγκεκριμένο αριθμό μαθημάτων, που απαιτούνται για την απόκτηση πτυχίου. Ο κάθε τομέας προσφέρει έναν αριθμό μαθημάτων που αυτός κρίνει κατάλληλα. Ο Τομέας μας προσφέρει 12 τέτοια μαθήματα. Πρόθεση είναι να καλύψει στο μεγαλύτερο δυνατό εύρος τα γνωστικά αντικείμενα που αφορούντις Φυσικές Επιστήμες, την τεχνολογία και το Περιβάλλον.

Πράγματι τα μαθήματα αυτά καλύπτουν θέματα τα οποία οι Εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα της Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης έχουν άμεσο ενδιαφέρον.

Συγκεκριμένα αναφέρονται σε θέματα Βιολογίας, Χημείας, Αγωγής Υγείας, Ιστορίας Φυσικών Επιστημών, Επιστημολογίας των Φυσικών Επιστημών όπως επίσης θέματα Περιβάλλοντος, Τεχνολογίας, Νέων Τεχνολογιών κ.λπ.

Παρέχονται επίσης μαθήματα που αναβαθμίζουν τις γνώσεις του φοιτητή στην Πειραματική Φυσική, τον καθιστούν ικανό να χρησιμοποιεί τα Οπτικοακουστικά Μέσα στην Τάξη, να χρησιμοποιεί το Μουσείο ως χώρο εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες. Τέλος να γίνει ικανός ώστε να κάνει συγκριτική θεώρηση της διδασκαλίας στις Φυσικές Επιστήμες.

Μεταπτυχιακές Σπουδές στον Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος

Οι δυνατότητες όμως του Τομέα στην Εκπαίδευση φανερώθηκαν με την έναρξη που Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών. Ο Τομέας πρόσφερε στους μεταπτυχιακούς του φοιτητές ένα πρόγραμμα υψηλών προδιαγραφών που στόχευε και στην επαγγελματική τους εξέλιξη και στην ικανοποίηση των ερευνητικών τους ανησυχιών.

Οι σπουδές τους στο μεταπτυχιακό δεν ήταν απλά μια αναβαθμισμένη παράθεση κάποιων μαθημάτων. Οι σπουδές τους είχαν να κάνουν με τη συνεχή τους παρουσία κατά το δυνατό στον Τομέα, με την υποχρέωσή τους να φέρουν σε πέρας εργασίες που ο Τομέας τους ανέθετε, όπως π.χ. η επιβλεψη προπτυχιακών φοιτητών στα Εργαστήρια και τις Πρακτικές Ασκήσεις, ή η απασχόλησή τους στην οργάνωση συνεδρίων. Έπρεπε επίσης να φέρουν σε πέρας ερευνητικά προγράμματα που τους ανέθετε ο Τομέας.

Η φιλοσοφία του προγράμματος του Τομέα είχε τους εξής στόχους:

- Να δώσει στους μεταπτυχιακούς τα εφόδια εκείνα ώστε να αναβαθμιστούν στον επαγγελματικό τους χώρο.
- Να τους καταστήσει ικανούς ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως επιμορφωτές σε μελλοντικά προγράμματα.
- Να τους προετοιμάσει ερευνητικά σε τέτοιο επίπεδο ώστε να είναι ώριμοι και κατάλληλοι για να καταστούν υποψήφιοι Διδάκτορες.

Ένα επιπλέον επίτευγμα του Τομέα στο χώρο των Μεταπτυχιακών σπουδών ήταν η καλή συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των μεταπτυχιακών φοιτητών που προέρχονταν από το Παιδαγωγικό Τμήμα και αυτών που προέρχονταν από άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου. Ήταν μεγάλη ικανοποίηση για μας να βλέπουμε ότι οι φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος δεν υπολείπονταν από τους φοιτητές, π.χ., του Φυσικού Τμήματος σε εργασίες που τους αναθέταμε και είχαν άμεση σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής.

Αντίστοιχα, οι μεταπτυχιακοί φοιτητές που προέρχονται από άλλα τμήματα, εκτός Παιδαγωγικού, ανταποκρίθηκαν πολύ εύκολα στις υποχρεώσεις που τους αναθέταμε και που είχαν σχέση με την Εκπαίδευση.

Πιστεύουμε ότι ο συγχρωτισμός αυτός ήταν από τα πιο θετικά αποτελέσματα της λειτουργίας του μεταπτυχιακού.

Είμαστε περήφανοι να διαπιστώνουμε ότι μέχρι αυτή τη στιγμή έχουν τελειώσει το Μεταπτυχιακό του Τομέα μας 49 άτομα.

Προσφορά του Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος στην Επιστήμη

Τα περισσότερα μέλη ΔΕΠΤ που εξελέγησαν στον Τομέα Φυσικών Επιστημών προέρχονταν από Τμήματα Φυσικής. Με τον ερχομό τους στο Παιδαγωγικό Τμήμα αντιμετώπιζαν ένα πρόβλημα. Η έρευνα με την οποία είχαν εξοικειωθεί ήταν κατά βάση πειράματα, μετρήσεις, υπολογισμοί, αξιολογήσεις και συμπεράσματα που έβγαιναν λίγο ως πολύ σαφή και συγκεκριμένα. Εδώ έπρεπε ως μέλος ΔΕΠΤ του Παιδαγωγικού Τμήματος να ασχοληθεί με έρευνα που είχε σαν βάση την Εκπαίδευση και που συνδεόταν με τις Φυσικές Επιστήμες. Υπήρχε επομένως ένα πρόβλημα προσαρμογής στο καινούργιο πεδίο.

Παρ' όλα αυτά πρέπει να ομολογήσω ότι γενικά η προσαρμογή του Φυσικού στη νέα αυτή μορφή έρευνας έγινε σχετικά εύκολα. Ο λόγος ήταν απλός. Κατά βάση η φιλοσοφία της Έρευνας σε όλες τις Επιστήμες είναι η ίδια. Η μεθοδολογία μόνο αλλάζει. Εκείνο που χρειάζεται απαραίτητα είναι η συστηματική και προγραμματισμένη δουλειά, η διεισδυτικότητα, η διορατικότητα και η συνεχής προσαρμογή στα δεδομένα ώστε τα συμπεράσματα που βγαίνουν να έχουν σαφήνεια.

Είναι γνωστό ότι τα πρώτα 15 περίπου χρόνια λειτουργίας του Τμήματος δεν υπήρχε ο θεσμός του Μεταπτυχιακού διετούς φοίτησης που υπάρχει σήμερα. Έτσι η έρευνα των μελών ΔΕΠΤ γινόταν με συνεργάτες που οι ίδιοι επέλεγαν απευθείας ως υποψήφιους διδάκτορες. Θέλω να πιστεύω ότι ο Τομέας των Φυσικών Επιστημών έχει να επιδείξει ένα αξιόλογο και σοβαρό Ερευνητικό έργο που τιμά το Τμήμα.

Η έρευνα η οποία έγινε στον Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος από τους συναδέλφους κ.κ. Παναγιώτη Κόκκοτα, Γεώργιο Καλκάνη, Κωνσταντίνο Σκορδούλη, Κρυσταλλία Χαλκιά και Δημήτριο Κωστόπουλο έχει μεγάλο εύρος και κατέληξε να παρουσιασθεί με επιτυχία σε διοργανώσεις συνεδρίων, και σε συμμετοχές σε ερευνητικά προγράμματα. Η κύρια βέβαια ερευνητική δουλειά έγινε κατά τη διάρκεια καθοδήγησης Δι-

δακτορικών διατριβών. Αποτέλεσμα της έρευνας είναι ένας μεγάλος αριθμός δημοσιεύσεων σε Ελληνικά και διεθνή περιοδικά.

Το πεδίο έρευνας του Τομέα Φυσικών Επιστημών είναι πολύ ευρύ. Συγκεκριμένα η έρευνα περιστράφηκε γύρω από τη μελέτη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τη μελέτη των στάσεων των δασκάλων απέναντι στη διδασκαλία των Φυσικών, τους νέους τρόπους διδασκαλίας που χρησιμοποιούν τη βιωματική εμπειρία των παιδών ή την ερευνητική διαδικασία. Ακόμα ερευνήθηκαν νέοι τρόποι πειραματικής διαδικασίας, η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαίδευση, το κατά πόσον μπορεί να συμβάλλουν οι Νέες Τεχνολογίες στην αποκάλυψη του Μικροκόσμου κ.ά.

Για να αναδειχθεί η έκταση της έρευνας η οποία έγινε στον Τομέα Φυσικών Επιστημών Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος αρκεί να εστιάσει κανείς στις 18 Διδακτορικές Διατριβές που εκπονήθηκαν με την καθοδήγηση κύρια των μελών ΔΕΠ του Τομέα αλλά και με τη βοήθεια και συμπαράσταση συναδέλφων από άλλους Τομείς του Παιδαγωγικού Τμήματος ή άλλων Τμημάτων του Πανεπιστημίου, τα τελευταία 15 χρόνια. Επισημαίνω τον αριθμό των διατριβών και τον αντίστοιχο χρόνο που έγιναν για να φανεί η πνοή της Έρευνας που διαπερνούσε τον Τομέα. Οι αποκτήσαντες Διδακτορικό Δίπλωμα στο Τμήμα με την αντίστοιχη θεματική ενότητα είναι:

1. **Χαλκιά Κρυσταλλία:** Ερεύνησε τις στάσεις των Εκπαιδευτικών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο μάθημα της Φυσικής.
2. **Σάββας Σταύρος:** Ερεύνησε ένα εξελισσόμενο μοντέλο στη διδασκαλία της Φυσικής με ιδιοκατασκευές και πειράματα με απλά μέσα στο Δημοτικό Σχολείο.
3. **Εξαρχάκος Ιωάννης:** Ερεύνησε το έργο του Αρχιμήδη και τη συμβολή του στην εξέλιξη των Μαθηματικών, της Μηχανικής και της Τεχνολογίας.
4. **Καρανίκας Ιωάννης:** Ερεύνησε τα προβλήματα διδασκαλίας θερμικών φαινομένων στους 4ετείς φοιτητές του ΠΤΔΕ.
5. **Κεκές Αντώνιος:** Ερεύνησε την Περιβαλλοντική Αγωγή στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο, μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων διαχείρισης απορριμάτων.
6. **Κυριάκη Ελένη:** Ερεύνησε το Εκπαιδευτικό περιβάλλον προγραμματισμού και εκπαιδευτικού λογισμικού ανοικτού στις παρεμβάσεις εκπαίδευτικών και εκπαιδευομένων, το οποίο ήταν προσανατολισμένο στην ανα-

παραγωγή και αναπαράσταση φυσικών φαινομένων του μικροκόσμου με προσομοίωση Monte Carlo.

7. **Σπυροπούλου Δήμητρα:** Ερεύνησε πώς η ερευνητική διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί εποικοδομητικά στη διδασκαλία και μάθηση μετερεόλογικών φαινομένων.
8. **Κλωνάρη Αικατερίνη:** Ερεύνησε την εξέλιξη της διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια από το 1913 έως το 1997 στην Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.
9. **Τσάκωνας Παναγιώτης:** Ερεύνησε τα επιστημονικά πρότυπα του μικρόκοσμου στην εκπαιδευτική διαδικασία των Φυσικών Επιστημών με δημιουργία και χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού προσομοίωσης Monte Carlo και δυναμικής οπτικοποίησης.
10. **Ιωαννίδου Ιωάννη:** Ερεύνησε την ανάπτυξη των γνώσεων για τα γεωφυσικά φαινόμενα και τις επιπτώσεις τους στη διδασκαλία.
11. **Βλάχος Ιωάννης:** Ερεύνησε την εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας της σωματιδιακής δομής της ύλης στην Α/βάθμια εκπαίδευση.
12. **Χρυσοστομίδου Ανδρομάχη:** Ερεύνησε την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την πορεία της στη Μέση Εκπαίδευση.
13. **Σαρρής Μιχαήλ:** Ερεύνησε την επίδραση των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών, με εφαρμογή σε θέματα Σωματιδιακής Φυσικής.
14. **Μάργαρη Μαρία:** Ερεύνησε την επίδραση του Ερευνητικού, Εκπαιδευτικού Εργαστηρίου στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με εφαρμογή στους φοιτητές του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών.
15. **Στράγκα Σοφία:** Ερεύνησε ένα πρότυπο εκπαιδευτικό πλαίσιο/υλικό και λογισμικό για τις δασικές πυρκαγιές, σαν μια Επιστημονική και Μεθοδολογική προσέγγιση σχεδίων Περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων.
16. **Πλακίτση Αικατερίνη:** Ερεύνησε τις αντιλήψεις των μαθητών Α/βάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια του χρόνου και τις επιπτώσεις τους στην κατανόηση εννοιών των Φυσικών Επιστημών.
17. **Αποστολάκης Εμμανουήλ:** Ερεύνησε τη δυνατότητα εκπαίδευσης από απόσταση χρησιμοποιώντας Διαδικτυακή Εκπαιδευτική συνεργασία μαθητών – ερευνητών στο Εργαστήριο των Φυσικών Επιστημών της Γης.
18. **Μπαρμπαρούτσης Χαράλαμπος:** Ερεύνησε τη σχέση της βαθμολογίας

■■■ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε.

στο Ελληνικό σχολείο ως προς το οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των μαθητών.

Αυτή τη στιγμή υπάρχουν 14 υποψήφιοι διδάκτορες, των οποίων την κύρια καθοδήγηση έχουν μέλη ΔΕΠ του Τομέα.

Κοινωνική Προσφορά

Ο Τομέας Φυσικών Επιστημών, όπως και όλο το Παιδαγωγικό Τμήμα, δεν περιορίστηκε μόνο μέσα στα στενά όρια του Πανεπιστημίου. Προσφέρθηκε πάντα να διοργανώσει και να συμμετάσχει σε ημερίδες, σεμινάρια επιμόρφωσης των Δασκάλων κ.λπ. Ο Τομέας μας πάντοτε προσφέρθηκε για τη βελτίωση του μορφωτικού επίπεδου των Δασκάλων, που είναι προφανώς μια κατεξοχήν κοινωνική προσφορά.

Δεν είναι δυνατό να αγνοηθεί το γεγονός ότι στην πλειοψηφία των ΠΕΚ διευθυντές ήσαν μέλη ΔΕΠ του Τμήματος, όπως επίσης και η πλειοψηφία των διδασκόντων σ' αυτά.

Θα ήθελα να επισημάνω ιδιαίτερα τη συμβολή του Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος στη μετεκπαίδευση των δασκάλων που γίνεται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Είμαι σε θέση να βεβαιώσω για το υψηλό επίπεδο σπουδών που απολαμβάνουν οι μετεκπαιδευόμενοι.

Η τεράστια όμως κοινωνική προσφορά του Τμήματος είναι το γεγονός ότι πρωτοστάτησε στη δημιουργία του Προγράμματος Εξομοίωσης του Πτυχίου των Δασκάλων. Πιστεύω ότι το Πρόγραμμα αυτό είναι η σημαντικότερη παρέμβαση ουσιαστικής αναβάθμισης των δασκάλων που έχει γίνει ποτέ στην Α/βάθμια Εκπαίδευση.

Η συμβολή του Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος στο πρόγραμμα αυτό είναι σημαντική. Κατάφερε ώστε ένα από τα δυσκολότερα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η Φυσική, να γίνει κατανοητό και ελκυστικό. Στο πρώτο στάδιο μάλιστα της εφαρμογής του προγράμματος εκπαίδευσε τους Δασκάλους και στην Πειραματική Πρακτική. Θέλω να βεβαιώσω ότι η Πειραματική Διδασκαλία που έγινε στους δασκάλους υπήρξε πολύ ελκυστική και αποδοτική.

Προτάσεις

Θα ήθελα τελειώνοντας να κάνω κάποιες προτάσεις που έχουν όραμα την αναβάθμιση των σπουδών στο Τμήμα μας και ευρύτερα στην Εκπαίδευση.

Πρόταση 1η: Το Τμήμα μας έγινε αυτοδύναμο το 1987. Όταν απέκτησε ικανό αριθμό μελών ΔΕΠ αποφάσισε τη δημιουργία τριών Τομέων (1981). Αφού πέρασε μια μεταβατική περίοδο τεσσάρων ετών, το Τμήμα αποφάσισε να λειτουργεί με πέντε Τομείς. Τον Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών, τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, τον Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος, τον Τομέα Μαθηματικών και τον Τομέα Επιστημών της Αγωγής.

Αυτό σημαίνει ότι το Τμήμα προσπάθησε να διαμορφώσει ένα τοπίο που να μην έχει μονομέρεια και ταυτόχρονα να χαρακτηρίζεται από έναν ορθολογισμό. Όμως με το πέρασμα του χρόνου διαπιστώνονται λάθη και παραλείψεις. Επιπλέον υπάρχουν νέα δεδομένα. Όλα αυτά μας προτρέπουν να κάνουμε διορθωτικές κινήσεις.

Η μακροχρόνια επαφή μου με τους Δασκάλους με έχει πείσει για τις ελλείψεις που οι δάσκαλοι νιώθουν έντονα ότι έχουν. Σίγουρα υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ της ύλης που είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν και αυτής που έχουν διδαχθεί. Υποστηρίζουν ότι δεν είναι δυνατόν να χρειαστεί να διδάξουν, π.χ. Γεωγραφία και να μην έχουν ακούσει λέξη για τα αστέρια, για τον ήλιο, για τη γη, για τους τεκτονικούς σεισμούς και για και για Διδακτική της Γεωγραφίας. Επίσης δεν είναι δυνατόν να μην έχουν ακούσει λέξη για το κύτταρο, για μεταλλαγμένα, για DNA ή για γονιδια, έννοιες οι οποίες είναι σήμερα στην ημερήσια διάταξη και δέχονται ερωτήσεις από τα παιδιά.

Προτείνω όπως το Τμήμα ερευνήσει εάν η ύλη που βρίσκεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης καλύπτεται πλήρως από την ύλη των Υποχρεωτικών Μαθημάτων. Αν διαπιστωθούν παραλήψεις πιστεύω ότι είναι απαραίτητο να καλυφθούν.

Πρόταση 2η: Είναι σημαντικό να διερευνηθεί σοβαρά η διαφοροποίηση που υπάρχει στο Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων όλης της χώρας. Θα άξιζε, πιστεύω, να διαπιστωθούν οι υπερβολές, οι υπερβάσεις, οι πα-

ραλείψεις ή οι ισορροπίες που υπάρχουν ώστε να γίνουν οι αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις για βελτίωση των σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Δεν συζητώ για την καθέρωση ενός ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος των Παιδαγωγικών Τμημάτων, γιατί αυτό είναι αντίθετο προς την ακαδημαϊκή ελευθερία, την οποία πρέπει να διαφυλάξουμε ως κόρη οφθαλμού. Συζητώ για τη διαπίστωση της πραγματικότητας που σήμερα υπάρχει και που πιστεύω, κανείς δεν τη γνωρίζει σε βάθος και πλάτος. Και αυτό μπορεί να γίνει με τη διεξαγωγή ενός συνεδρίου όλων των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας, ώστε αφού αποτυπωθεί η πραγματικότητα να γίνουν με πρωτοβουλία πλέον του κάθε Τμήματος χωριστά οι απαραίτητες βελτιώσεις που το κάθε Τμήμα κρίνει σκόπιμες. Πιστεύω ότι τα 20 χρόνια πείρας είναι σε θέση να οδηγήσουν σε πολύ βελτιωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Θα πρότεινα λοιπόν το Τμήμα μας να αναλάβει την πρωτοβουλία για τη διεξαγωγή ενός τέτοιου Πανελλαδικού Συνεδρίου.

Πρόταση 3η: Ένα τρίτο σημαντικό πρόβλημα είναι η δεδομένη αύξηση κάθε χρόνο των φοιτητών που εισάγονται στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, χωρίς αυτό να συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση των χώρων υποδομής, πράγμα που οδηγεί σιγά, σιγά στην υποβάθμιση των σπουδών. Μήπως έφτασε η στιγμή το Τμήμα να βάλει ως στόχο τη μεταφορά του μελλοντικά στην Πανεπιστημιούπολη, σε κατάλληλο οικοδομικό συγκρότημα, δεδομένου ότι εδώ στο κέντρο κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο; Οι δραστηριότητες και οι επιτυχίες του Τμήματός μας αποτελούν εχέγγυο ότι οι Πρυτανικές Αρχές δεν θα κωφεύσουν σ' ένα τέτοιο αίτημα.

Πρόταση 4η: Η πρόταση αυτή έχει να κάνει με τη μετεξέλιξη του Μαρασλείου Διδασκαλείου. Από τη στιγμή που με τη βοήθεια της Εξομοίωσης των πτυχίων των Δασκάλων οι εν ενεργείᾳ δάσκαλοι στο σύνολό τους διαθέτουν πτυχίο Πανεπιστημιακό είναι δυνατόν οι σπουδές μετεκπαίδευσης των δασκάλων που διαρκούν δύο χρόνια και μάλιστα με πλήρεις αποδοχές να μετεξελιχθούν σε Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Το επίπεδο εκπαίδευσης και η φιλοσοφία λειτουργίας ενός μεταπτυχιακού δεν έχουν καμιά σχέση με τη φιλοσοφία της μετεκπαίδευσης. Δεδομένου ότι ο σημερινός αριθμός μελών ΔΕΠ είναι ικανοποιητικός και δεδομένης της ύπαρξης ικανού επιστημονικού δυναμικού που βρίσκεται εκτός AEI και που είναι σίγουρα

πρόθυμο να προσφέρει στις υπηρεσίες του για το σκοπό αυτό, πιστεύω ότι η μετατροπή αυτή θα ήταν εφικτή.

Η κίνηση αυτή θα είναι επιπλέον μια τεράστια προσφορά στην Α/βάθμια Εκπαίδευση που θα είναι συγκρίσιμη με αυτή της εξομοίωσης. Φαντάζεται κανείς την τεράστια μετάλλαξη που θα συμβεί στην Α/βάθμια Εκπαίδευση αν συμβεί κάτι τέτοιο;

Προτείνω λοιπόν το Τμήμα μας να αναλάβει την πρωτοβουλία για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός. Και στην περίπτωση ακόμη που τα άλλα Διδασκαλεία της χώρας διστάσουν να ακολουθήσουν, ας προχωρήσει το δικό μας Τμήμα πιλοτικά.

Πρόταση 5η: Τα τελευταία χρόνια ακούγεται κατά κόρον για το πόσο αναγκαία είναι η διά βίου εκπαίδευση και είναι πράγματι σωστό. Πιστεύω ότι ο πιο κατάλληλος χώρος όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης είναι τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Μήπως το Τμήμα μας αξίζει να πάρει κάποιες πρωτοβουλίες επάνω σ' αυτό το θέμα;

Πρόταση 6η: Ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα που δεν το θίγει κανείς είναι η ελλιπής παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές. Είναι αστείο να πιστεύει κανείς ότι μόνο με το διάβασμα ενός συγγράμματος μπορεί ο φοιτητής να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Μήπως θα μπορούσε το Τμήμα μας να προβληματιστεί πάνω σ' αυτό το θέμα ώστε να βρεθεί μια λύση που θα εξυπηρετεί πρώτα τους ίδιους τους φοιτητές; Μήπως με εξαίρεση τους φοιτητές που αποδεδειγμένα εργάζονται, οι υπόλοιποι θα έπρεπε να παρακολουθούν τα μαθήματα, όπως αυτό γίνεται με τα εργαστήρια και με τους Μεταπτυχιακούς; Θα πρότεινα λοιπόν μια πρωτοβουλία του Τμήματος σε ένα πανελλαδικό πρόβλημα. Όμως κάποιος δεν πρέπει να ξεκινήσει;

Πρόταση 7η: Η πρόταση αυτή έχει να κάνει αποκλειστικά με τον Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Πειριβάλλοντος. Αφορά τον αριθμό των φοιτητών του Τμήματος που ασκούνται στα δύο εργαστήριά του και πλησιάζει τους 500. Για να εκπαιδευτούν όμως σωστά οι φοιτητές στο Εργαστήριο Φυσικών και στο Εργαστήριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών πρέπει να χωρίζονται σε ολιγάριθμες ομάδες (το πολύ των 10 ατόμων). Η κάθε ομάδα πρέπει να καθοδηγείται από έναν επιβλέποντα ο οποίος πρέπει να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση και πείρα.

Τα Εργαστήρια αυτά σημαίνουν κυρίως πειράματα. Τα πειράματα όμως

σημαίνουν όργανα, συσκευές, αναλώσιμα υλικά, κατάλληλη υποδομή και κατάλληλους χώρους. Αν θέλουμε να διατηρήσουμε τη φήμη του Παιδαγωγικού Τμήματος ως υποδειγματικού είναι ανάγκη να βοηθήσουμε τον Τομέα Φυσικών Επιστημών ν' ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.

Επειδή γνωρίζω το οριακό σημείο στο οποίο έχουν φθάσει τα Εργαστήρια προτείνω ως **βραχυπρόθεσμη λύση**:

Να βρεθεί κατάλληλος συμπληρωματικός χώρος για τα Εργαστήρια, να απαιτηθεί από το Πανεπιστήμιο και το Υπουργείο ο αριθμός των αποσπασμάτων να είναι στοιχειωδώς ικανός ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των Εργαστηρίων και τέλος να δοθεί έκτακτη οικονομική ενίσχυση για αναβάθμισή τους.

Η **μακροχρόνια λύση** για τους κατάλληλους εργαστηριακούς χώρους έχει να κάνει με την οριστική λύση στέγασης του Τμήματος. Και η λύση αυτή για μένα είναι μόνο η μεταφορά του στην Πανεπιστημιούπολη.

Ως προς την **οριστική λύση** για το απαιτούμενο διδακτικό προσωπικό θα πρότεινα την πρόσληψη μεταπτυχιακών φοιτητών από το Πανεπιστήμιο με τη μορφή, πιθανόν, προσφοράς έργου ορισμένου χρόνου.

Πρόταση 8η: Πιστεύω ότι έφθασε η ώρα να προβληματισθεί το Τμήμα ως προς τον τίτλο του. Μήπως η λέξη Παιδαγωγικό εκφράζει μια μονομέρεια και δεν αποδίδει ακριβώς αυτό που είναι; Μήπως οι σπουδές των φοιτητών μας εκφράζουν κάτι ευρύτερο; Μήπως θα άξιζε τον κόπο με πρωτοβουλία του Τμήματος να μπει ένας τέτοιος προβληματισμός παινελλαδικά, ώστε να βρεθεί η καλύτερη δυνατή ονομασία των Παιδαγωγικών Τμημάτων;

Τελειώνοντας θα ήθελα να τονίσω και εγώ το τεράστιο έργο που πραγματικά το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών πρόσφερε στην Εκπαίδευση. Όμως η ζωή προχωρά. Και ζωή σημαίνει δράση. Σημαίνει ότι το Τμήμα δεν κάθεται στις δάφνες του αλλά βάζει όλο και νέους στόχους. Που είναι και μεγαλύτεροι και ψηλότεροι.

Κοινωνία της γνώσης και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση

Αθανάσιος Τριλιανός

Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρόεδρος Μ.Δ.Δ.Ε

I. Η λατρεία της γνώσης

Κατά το τελευταίο τέταρτο του 20ού αιώνα άρχισε να αναδύεται από τις στάχτες της βιομηχανικής περιόδου η λεγόμενη κοινωνία της γνώσης, η οποία σηματοδοτεί την απαρχή της μετανεωτερικής εποχής, εκφράζει την αμφιβολία και την επιφύλαξή της προς τις απόλυτες αλήθειες και αποδέχεται την αβεβαιότητα και τη σχετικότητα στα ανθρώπινα πράγματα (Χατζηγεωργίου, 2003: 95-102). Σχετική αναφορά γίνεται για πρώτη φορά, το 1976, στο βιβλίο του D. Bell με τίτλο: *Η έλευση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας*, στο οποίο ο συγγραφέας χαρτογραφεί την κοινωνική και οικονομική αλλαγή, που αρχίζει να διαμορφώνεται. Κατ' αυτόν η κοινωνία έχει ήδη αρχίσει να μεταβαίνει από τη βιομηχανική οικονομία, κατά τη διάρκεια της οποίας οι περισσότεροι άνθρωποι εμπλέκονταν με την παραγωγή προϊόντων, στη μεταβιομηχανική, κατά την οποία το ίκανό προς εργασία ανθρώπινο δυναμικό επικεντρώνει ολοένα και περισσότερο την προσοχή του στις υπηρεσίες, τις ιδέες και την επικοινωνία.

Επίσης, κατά τον Bell, η μεταβιομηχανική κοινωνία αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στην απόκτηση της γνώσης και της πληροφορίας και στηρίζει τις καινοτομίες της στις φυσικές επιστήμες, στην τεχνολογία και την ανάπτυξη. Επομένως μπορεί να πει κανείς ότι στην κοινωνία της γνώσης η

εκπαίδευση αποκτά και πάλι ιδιαίτερη σημασία, όπως και κατά την περίοδο που ακολούθησε τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Bell, 1976: 212, Vattimo, 2003: 10). Δεν είναι λοιπόν τυχαίο το φαινόμενο των αυξητικών τάσεων που εμφανίζει σήμερα η πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση των Ενηλίκων. Σ' αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι οι νέοι παραμένουν για περισσότερα χρόνια στο σχολείο, εισάγονται στις ανώτατες σχολές σε μεγαλύτερους αριθμούς και ξεκινούν την απασχόληση και τη σταδιοδρομία τους αργότερα, χωρίς βέβαια η περισσότερη παραμονή στο σχολείο να σημαίνει πάντοτε και καλύτερη μάθηση (Hargreaves, 2003: 7).

Όμως, στη μετανεωτερική εποχή, η γνώση δεν φαίνεται ν' αποτελεί μόνον παράγοντα ηθικής και πνευματικής ανόδου των ανθρώπων, αλλά αναδεικνύεται και σε βασική οικονομική πηγή και δύναμη της κοινωνίας, ενώ το κεφάλαιο και η εργασία τίθενται σε δευτερεύουσα μοίρα έναντι της γνώσης. Αξία λοιπόν αποκτά η καινοτομία και η παραγωγικότητα, οι οποίες αποτελούν εφαρμογές της γνώσης (Drucker, 2000: 6–7, Portella, 2003: 5–7), και η γνώση δεν στηρίζει μόνον την εργασία και την παραγγή, αλλά αποτελεί βασική μορφή αυτής καθαυτής της εργασίας και της παραγωγής.

Έτσι παράλληλα με τον όρο «κοινωνία της γνώσης» εμφανίζεται και ο όρος «οικονομία της γνώσης», ο οποίος στηρίζεται όχι τόσο στην ισχύ της μηχανής όσον σ' εκείνη του μυαλού, δηλαδή στη δύναμη της σκέψης, της μάθησης και του νεωτερισμού. Παλιότερα οι βιομηχανικές κοινωνίες χρειάζονταν εργαζόμενους στις μηχανές, σήμερα η οικονομία της γνώσης απαιτεί εργαζόμενους στη γνώση. Αυτοί οι τελευταίοι είναι εκείνοι που θα δώσουν στην κοινωνία της γνώσης την ηγεσία, το προφίλ και το χαρακτήρα που χρειάζεται. Γι' αυτό και αυτοί έχουν ανάγκη από εκπαίδευση υψηλού επιπέδου, η οποία αποτελεί το κλειδί για την ποιότητά της (Drucker, 2000: 233–242, Hargreaves, 2003: 10). Επομένως ένα αναδομημένο και βελτιωμένο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται απαραίτητο για την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης, το οποίο καθίσταται ουσιαστικό για την ανάπτυξη μιας ρωμαλέας οικονομίας της γνώσης (OECD, 2000: 29).

II. Προκλήσεις για την εκπαιδευση

Μπροστά στην πραγματικότητα της κοινωνίας της γνώσης και της παγκοσμιοποίησης η εκπαιδευτική πολιτική και η δημόσια εκπαίδευση γενικότερα επηρεάζονται σημαντικά και δεν μπορούν να παραμείνουν αδιάφορες. Για παράδειγμα, στον οικονομικό τομέα η κοινωνία της γνώσης συνδέεται με την απασχόληση και αυτή με τη σειρά της θίγει την προετοιμασία για εργασία, η οποία αποτελεί βασικό σκοπό της εκπαίδευσης. Γι' αυτόν το λόγο το σχολείο πρέπει να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της αγοράς για νέες δεξιότητες και τύπους εργασίας, που θα ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στο μεταβιομηχανικό εργασιακό περιβάλλον (Burbules & Torres, 2000: 7-9).

Η εκπαίδευση λοιπόν βρίσκεται σε κρίσιμο σημείο σήμερα. Αν συνεχίσει την πορεία της αδιαφορώντας για τη νέα παγκόσμια κατάσταση που έχει διαμορφωθεί, διατρέχει τον κίνδυνο να υπερκερασθεί από ποικίλες εξωγενείς επιδράσεις, οι οποίες κάποια στιγμή δε θα υπόκεινται πλέον σε δημόσιο έλεγχο. Κατά την άποψή μας, ότι διακυβεύεται στην τωρινή παγκοσμιοποιημένη εποχή είναι ο δημοκρατικός τρόπος διακυβέρνησης μιας χώρας και ο ρόλος της εκπαίδευσης σ' αυτήν. Εκείνοι που μπορούν να διαφυλάσσουν αυτούς τους δύο θεσμούς, δεν είναι βέβαια οι «γενναιόδωρες» πολυεθνικές επιχειρήσεις αλλά οι κριτικοί πολίτες, οι οποίοι οφείλουν να διατηρούν τις διαχρονικές αξίες, να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για την προαγωγή της ελευθερίας, της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Χατζηγεωργίου, 2003: 46-48, 103-108).

Στον αγώνα αυτόν των πολιτών πολύ θα βοηθήσει η Κριτική Παιδαγωγίκη, η οποία είναι σε θέση να αναπτύξει κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές προκειμένου να ενισχύσει τους πολίτες ώστε να δρούν πιο αποτελεσματικά στην κοινωνία της γνώσης. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός ότι ένας από τους κύριους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής, ο Paulo Freire υπήρξε θετικός στις νέες τεχνολογίες θεωρώντας τες ως δυναμικά εργαλεία για την ενδυνάμωση των πολιτών, εφόσον αυτές υπηρετούν σταθερά την ελευθερία και τον ανθρωπισμό (Γέρου, 1988: 9-15, 71-83, Morrow & Torres, 2000: 50-51).

Επομένως κάθε ευνοούμενη και προηγμένη Πολιτεία, η οποία αντιλαμβάνεται τους επερχόμενους κινδύνους από την παγκοσμιοποιημένη κοινω-

νία της γνώσης και σταθερά προσβλέπει στην ατομική και συλλογική ευημερία και πρόοδο, οφείλει να αναλάβει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες μπορούν να γίνουν στις παρακάτω περιοχές της εκπαίδευσης:

1. Στη σκοποθεσία της εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής οφείλει να:

- προσβλέπει στην καλλιέργεια μιας βαθιάς, αρμονικής και ολόπλευρης, προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του ανθρώπου, στη μείωση της φτώχειας, του αποκλεισμού, της άγνοιας, της καταπίεσης, του πολέμου και της προκατάληψης στην ετερότητα·
- δίνει έμφαση στις ηθικές αξίες, στην πολιτιστική παράδοση, στη διατήρηση του περιβάλλοντος και ωθεί τους νέους στον αναστοχασμό και την αυτοκριτική για να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά ως πολίτες και ως μέλη της κοινωνίας (Delors, 1996: 11-20, Φλουρής, 2002: 25-29)*.
- παρέχει ευκαιρίες σε όλα τα άτομα χωρίς καμιά εξαίρεση ώστε να μπορούν να εξελίσσουν τις δυνατότητές τους στον ανώτατο βαθμό και να πραγματώνουν τις συλλήψεις της δημιουργικής φαντασίας τους (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002: 3-9).
- στοχεύει στο να μάθουν οι άνθρωποι να ζουν με τους άλλους, να μάθουν πώς να μαθαίνουν, να αντιμετωπίζουν ατομικά ή ομαδικά ποικιλία καταστάσεων, συχνά απρόβλεπτων, και να γίνουν αυτόνομες και αυθύπαρκτες προσωπικότητες (Delors, 1996: 20-22, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003: 3-6).

2. Στα προγράμματα σπουδών και τα διδακτικά εγχειρίδια

Τα προγράμματα σπουδών αποτελούν σημαντικό εργαλείο εκπαιδευτικής πολιτικής και επηρεάζουν την πολιτιστική διάπλαση, την κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανάπτυξη. Συνήθως παραμένουν αμετάβλητα για

μεγάλα χρονικά διαστήματα, όμως κάτι τέτοιο δεν υπηρετεί το μέλλον των μαθητών και το καλό της κοινωνίας. Στη μετανεωτερική εποχή με τις βαθύτατες κοινωνικές και τεχνολογικές μεταβολές απαιτούνται προγράμματα σπουδών ανοιχτά, ενιαία, ευέλικτα, διαθεματικά, διεπιστημονικά, ολιστικά-οικολογικά, τα οποία διατηρούν τα ξεχωριστά μαθήματα αλλά και προάγουν την εσωτερική συνοχή και συνέχεια της ύλης. Επίσης θέτουν τους μαθητές στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, τους βοηθούν στο να γίνονται ευέλικτοι και αυτορρυθμιζόμενοι και επιτρέπουν να αναπτύξουν την ικανότητα για λήψη αποφάσεων, δημιουργικότητα και θετική στάση απέναντι στην αυτομόρφωση. Τα νέα προγράμματα σπουδών παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές ώστε να κάνουν τις επιλογές τους, να σκέπτονται κριτικά και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Βρεττός & Καιψάλης, 1994: 92-102).

Με τα προγράμματα σπουδών συνδέονται στενά και τα σχολικά βιβλία, τα οποία ορθόν είναι να παύσουν να αποτελούν τη μόνη πηγή γνώσης κατά τη διδασκαλία και να δοθεί η δυνατότητα επιλογής τους από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σ' ότι αφορά τη δομή, το περιεχόμενο, τις απεικονίσεις, τις εργασίες-ασκήσεις, και την αισθητική εμφάνισή τους, αυτά πρέπει να συνάδουν προς τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τις επιδιώξεις των προγραμμάτων σπουδών και να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών (OECD, 2001: 212-13, Φλουρής, 2002: 29-31).

3. Στα σχολικά ιδρύματα

Στην κοινωνία της γνώσης τα σχολεία πρέπει να χαρακτηρίζονται από ευκαμψία στις δομές τους, ευκαιρίες για μάθηση, παροχή χρήσιμων εμπειριών, συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, σαφή κριτήρια αξιολόγησης της μάθησης, περιβάλλον ποιοτικής μόρφωσης και κίνητρα για συνεχιζόμενη εκπαίδευση (OECD, 2001: 211-12). Επιπλέον τα σχολεία οφείλουν να δημιουργούν πληροφορημένους πολίτες, έτοιμους να λειτουργήσουν στο πλαίσιο της κοινότητας με δημοκρατικό τρόπο, να ενισχύουν την αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών, να στηρίζουν τη σταθερότητα και την ειρήνη σ' ένα ταραγμένο κόσμο, να ενθαρρύνουν παγκοσμοποιημένες θέσεις, όπως είναι η διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας του πλανήτη, να προστοιμάζουν

τους μαθητές για σταδιοδρομίες που ενέχουν μεγάλη κινητικότητα, προσαρμοστικότητα και αποδοχή άλλων πολιτισμών, ενώ την ίδια στιγμή διατηρούν την ταυτότητα και τον πολιτισμό τους (OECD, 2001: 229).

4. Στη διδακτική πράξη

Στην κοινωνία και οικονομία της γνώσης η διδασκαλία οφείλει να είναι παιδοκεντρική, να παρέχει κάθε δυνατή εμπειρία στους μαθητές, να οδηγεί σε αναστοχασμό και αναδόμηση των γνωστικών στοιχείων, να είναι πλούσια σε ιδέες και τρόπους δράσης, να ευνοεί τη συνολική θεώρηση των πραγμάτων, να ενθαρρύνει την ατομική και συλλογική προσπάθεια, να διευκολύνει τους μαθητές ώστε να εμβαθύνουν στις έννοιες και να ανάγονται σε υψηλά επίπεδα θεώρησης, διερεύνησης και μεταγνώσης. Επίσης στην κοινωνία της γνώσης επιβάλλεται η εφαρμογή διδακτικών μεθόδων, που επιδιώκουν τη διαμόρφωση δημοκρατικής και αναπτυξιακής αιτιόσφαιρας στην τάξη, όπου οι μαθητές ανακατασκευάζουν και ανακαλύπτουν τη γνώση και παρωθούνται για περισσότερη μάθηση μέσα σε κλίμα αμοιβαιότητας, ζωντάνιας, οικειότητας και χαράς (Τριλιανός, Β', 2003: 55-68, Φλουρής, 2002: 25-32).

5. Στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η παγκόσμια κυριαρχία της κοινωνίας και οικονομίας της γνώσης διαμορφώνει νέο εκπαιδευτικό τοπίο, που καθιστά απαραίτητη τη δημιουργία νέου τύπου κατάρτισης και επιμόρφωσης-μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με επιτυχία στα αιτήματα και τις προκλήσεις των καιρών και θα λειτουργούν πλέον ως ερευνητές και ειδήμονες του παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χώρου παρά ως πρακτικοί επαγγελματίες που απλά συμμορφώνονται στις υποδείξεις του προγράμματος σπουδών και ως εκτελεστικά όργανα (Carr & Kemmis, 2002: 13-20, 193-200).

Οι εκπαιδευτικοί, περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο, αναμένονται να οικοδομήσουν την κοινωνία της γνώσης πάνω σε γερά ανθρωπιστικά θεμέλια

και να αναπτύξουν οι ίδιοι την ικανότητα για καινοτομίες και ευελιξία, καθώς και τη δέσμευση για αλλαγή, στοιχεία που αποτελούν ουσιαστικούς παράγοντες για κοινωνική ευημερία. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λειτουργήσουν ως καταλύτες της κοινωνίας της γνώσης αναπτύσσοντας νέο επαγγελματικό ήθος, σύμφωνα με το οποίο αυτοί προάγουν τη γνωστική και κονστρουκτιβιστική μάθηση, δεσμεύονται για συνεχή επαγγελματική βελτίωση, εργάζονται και μαθαίνουν μέσα σε ομάδες συναδέλφων, βλέπουν τους γονείς ως συντρόφους στη μάθηση, αναπτύσσουν και στηρίζονται στη συλλογική νοημοσύνη, οικοδομούν την ικανότητα για αλλαγή και ανάληψη κινδύνου και προσπαθούν να μετατρέψουν τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης, όπου οι δυνατότητες και οι δομές μάθησης θα ανταποκρίνονται θετικά στις αλλαγές (Hargreaves, 2003:15, OECD, 2000: 226–29). Επιπλέον, το νέο επαγγελματικό ήθος επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς ώστε να επιδιώκουν διαρκώς την αναθεώρηση, την παρακολούθηση και την αναβάθμιση του επαγγέλματός τους, να συμμετέχουν σε πραγματικές και εικονικές δικτυώσεις επαγγελματικής μάθησης και να υιοθετούν πακέτα συνεχούς επαγγελματικής αναβάθμισης. Το να διδάσκει κανείς στην κοινωνία της γνώσης σημαίνει πως επανανακαλύπτει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο όχι μόνο προβάλλει αξίες, αλλά και καθοδηγείται από αξίες (OECD, 2000: 219–225, Hargreaves, 2003: 50–51).

III. Συμπεράσματα

Η κοινωνία της γνώσης και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν πραγματικότητα της μετανεωτερικής εποχής με θετικές και αρνητικές συνέπειες για τους ανθρώπους, την οποία κανείς δεν μπορεί να αγνοήσει. Αυτή η πραγματικότητα καθιστά απαραίτητη μια εκπαίδευση με ανθρώπινο και δημοκρατικό περιεχόμενο, η οποία παρέχει τις μεθόδους και τα μέσα για την προαγωγή καινοτομιών, σέβεται το περιβάλλον και ανταποκρίνεται θετικά στις απαιτήσεις των νέων τεχνολογιών, διευκολύνει τη διακίνηση ιδεών και προβληματισμών ώστε να συμβάλλει στη δημιουργία παγκόσμιας συνείδησης χωρίς η στάση αυτή να αποβαίνει σε βάρος της εθνικής συνείδησης, και δίνει τα αναγκαία εφόδια όχι μόνο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας των ατόμων αλλά και για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνική, πολιτική

και πολιτιστική ζωή, καθώς και στην ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων τους.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, έχοντας ήδη διανύσει επιτυχώς μια εικοσαετία βαθμιαίας ανόδου και δημιουργίας στον επιστημονικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό και παιδαγωγικό χώρο, έχει ήδη αρχίσει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις νέες τάσεις και τις κοσμογονικές εξελίξεις που συμβαίνουν ανά τον κόσμο και είμαι σίγουρος ότι σύντομα θα προβεί σε καινοτομικές πράξεις σ' ότι αφορά τον προσανατολισμό, τη δομή και το περιεχόμενο σπουδών σε επίπεδο βασικής και μεταπτυχιακής κατάρτισης των φοιτητών αλλά και σε επίπεδο μετεκπαίδευσης των «εν ενεργείᾳ» εκπαιδευτικών στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, προκειμένου να συνεχίσει κατ' αυτόν τον τρόπο την ανοδική του πορεία αλλά και την πολύπλευρη προσφορά του στην επιστήμη και την ελληνική κοινωνία.

IV. Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Vattimo, G. (2003), «Knowledge society or leisure society?», *Diogues*, v. 50, n. 1.
- Bell, D. (1976), *The coming of post-industrial society*, Basic Books, New York.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1994), *Αναλυτικά Προγράμματα, Art of Text*, Θεσσαλονίκη.
- Burbules, N. & Torres, C. (2000), «Globalization and education: An introduction», στο Burbules, N. & Torres, C. (eds), *Globalization and education: Critical perspectives*, Routledge, London.
- Γέρου, Θ. (1998), *Κριτική Παιδαγωγική*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Delors, J. (1996), *Learning: The treasure within, Report to Unesco International Commission of Education for the twenty-first century, Highlights*, Unesco Publishing Company, Geneva.
- Drucker, P. (2000), *Μετακαπιταλιστική κοινωνία*, μτφρ. Δ. Τσαούσης, Gutenberg, Αθήνα.
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002), «Ευρωπαϊκά κριτήρια αναφοράς για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: Εξελίξεις μετά το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβώνας», Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003), *Προς την Ευρώπη της γνώσης*, Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Λουξεμβούργο.
- Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the knowledge society*, Open University Press, Philadelphia.

- Carr, W. & Kemmis, St. (2002), *Για μια εκπαιδευτική θεωρία*, μτφρ. Λαμπράκη-Παγανού, Μηλιγκου, Ροδιάδου-Αλμπάνη, εκδ. Κώδικας, Αθήνα.
- Morrow, R. & Torres, C. (2000), «The state, globalization and educational policy», στο Burbules, N. & Torres, C. (eds), *Globalization and education*, Routledge, London.
- OECD, (2000), *Knowledge, management in the learning society*, Centre for the Educational Research and Innovation, Paris.
- Τριλιανός, Θαν. (2003), *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τ. Β', Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα», στο βιβλίο: *Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003), *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα*, Ατραπός, Αθήνα.

Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό: Από το όραμα στην πραγματικότητα

Αθανάσιος Ε. Παπάς
Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιβεβαιώνεται σήμερα η ρήση των Λατίνων: Τα λόγια πετούν τα γραπτά μένουν. Αψευδές τεκμήριο των έργων αποτελεί ο κυκλοφορήσας ήδη τόμος για τα 20 χρόνια δράσης, δημιουργίας, αλλά και αναφοράς στα οράματα που έγιναν πραγματικότητα.¹ Είκοσι χρόνια, είναι σταγόνα ύδατος στην αιωνιότητα, αλλά για όσους αγωνίστηκαν στην αφετηρία αυτού του εγχειρήματος, ο χρόνος παραμένει ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία δημιουργίας και αυτογνωσίας.² Είναι όμως δύσκολη η αναδρομή στο παρελθόν. Ίσως και οδυνηρή για όσους θέλουν να το διαγράψουν ή ακόμα να το υποβαθμίσουν, ερμηνεύοντας τελολογικά την όλη πορεία, τους προς τα πρόσω.

Αυτό είναι το λάθος όλων, όσων θεωρούν τα πάντα αυτονόητα. Ο χρόνος είναι κοινός, για όλους και πάντα με ακρίβεια μας δίνει το μέτρο των δυνατοτήτων μας. Ο χρόνος είναι ανίκητος, κρούει τον κώδωνα της ματαιότητας, αυτής της πρόσκαιρης, επισφαλούς και αβέβαιης εξουσίας.³ Κα-

1. Κυκλοφόρησε ήδη ο συνολικός τόμος των πεπραγμένων στο Π.Τ.Δ.Ε. Πρόκειται για μια αποκαλυπτική μαρτυρία και εν ταυτώ τεκμήριο μνήμης για όσους αναλώθηκαν στην οικοδόμηση του σημερινού Π.Τ.Δ.Ε.
2. Στα πρώτα μέλη Δ.Ε.Π. ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ενεργά από το 1988 συμμετείχα ως διδασκων, μέλος εκλεκτορικών σωμάτων και αναπόσπαστο μέλος των δραστηριοτήτων του Π.Τ.Δ.Ε., οπότε το 1991 έγινε η μετάκλησή μου στο Τμήμα, με πρόταση του νυν Προέδρου Καθηγητή: Θ. Εξαρχάκου.

νείς δεν είναι αιώνιος, κανείς δεν αντέχει στο χρόνο. Ο Ανδρέας Κάλβος με την «**Ωδή στον Ιερό Λόχο**» το επιβεβαιώνει! Ιδού πως περιγράφει την αέναν παρουσία του:⁴

**«Ο γέρων φθονερός και των έργων εχθρός
και πάσης μνήμης έρχεται**

περιτρέχει την θάλασσαν και την γην όλην.

Από την στάμναν του χύνει τα ρεύματα της λήθης
και τα πάντα αφανίζει,

χάνονται πόλεις χάνονται βασίλεια και έθνη.

Αλλά ότε πλησιάσει την γην όπου σας έχει

θέλει αλλάξειν τον δρόμον του ο χρόνος

το θαυμάσιον χώμα σεβάζων».

Φαίνεται ότι ο χρόνος αν και **«γέρων»** είναι φθονερός και εχθρός των ανθρώπινων έργων. Αλλά και **«πάσης μνήμης»**.⁵ Θέλει δηλαδή να τα αφανίσει όλα και ο άνθρωπος ματαίως ανθίσταται. Μόνο σε ένα σημείο σταματά και αλλάζει τον δρόμον του, ο χρόνος. Στην υπέρτατη θυσία, στο χώμα των ιερολοχιτών. Αυτό σέβεται και δεν μπορεί να το σβήσει. Ήτσι η ανθρώπινη θυσία σε όλα τα επίπεδα, ο αγώνας για τις αξίες και τα οράματα, για τη δημιουργία και τη δράση καθιστούν δύσκολη τη λήθη και ενισχύουν τη μνήμη των νεοτέρων.⁶

Συμπληρώθηκαν ήδη 20 χρόνια στο Π.Τ.Δ.Ε. Η λειτουργία άρχισε το 1984-85 χωρίς υλικοτεχνική δομή, χωρίς αιθουσες, χωρίς το αναγκαίο Δ.Ε.Π. Ήτσι παράλληλα με τις διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες, η κατάρτιση των ΔΑΣΚΑΛΩΝ ανατίθεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα με Πανεπιστημιακό κύρος, τετραετείς σπουδές και με Πανεπιστημιακή νομοθεσία. Παράλληλα ιδρύεται και το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Παν. Αθηνών που στεγάζεται

-
3. Όσοι εξ ημών έχουμε ήδη παραδώσει τη σκυτάλη της όποιας «εξουσίας» μπορούμε με πλήρη νηφαλιότητα να κάνουμε αναδρομές στο παρελθόν και να ξαναθυμηθούμε το Πυθαγόρειο: **«Ποι Παρέβην, τι δ' ἐρρεξα, τι δε μοι δέον ουκ ετελέσθη».**
 4. Ανδρέας Κάλβος: ΩΔΗ ΕΙΣ ΤΟΝ ΙΕΡΟΝ ΛΟΧΟΝ.
 5. Ακούμε συνήθως την επωδό «αιωνία η μνήμη». Είναι επιθυμία των ζώντων.
 6. Τα έργα του ανθρώπου διαρκούν συνήθως περισσότερο από τη ζωή του. Θα λέγαμε ότι εδώ συμπεριλαμβάνονται τα πνευματικά προϊόντα, στα οποία περιέχονται και τα έργα τέχνης στην ευρύτερη διάστασή τους.

στην Ιπποκράτους 33–35 και αρχίζει να λειτουργεί από το ακαδ. έτος 1986–87.⁷ Το Π.Τ.Δ.Ε. με το οποίο και συνεργάστηκα στενά από την πρώτη στιγμή της λειτουργίας του, με κάλεσε το 1988 με πρόταση της Γ. Συνέλευσης να διδάξω το μάθημα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Σχολικής Πρακτικής με έμφαση στη Διδακτική της Γλώσσας και των κειμένων που μου ανατίθεται αδιάλειπτα από τον Ανθρωπιστικό Τομέα. Το μάθημα περιλαμβάνει: πρακτική άσκηση των φοιτητών υποχρεωτική στα Δημοτικά Σχολεία, παρακολούθηση διδασκαλιών και Γραπτή Εργασία ως απαραίτητες προϋποθέσεις συμμετοχής στις Γραπτές Εξετάσεις του μαθήματος.⁸ Μετά από θητεία 5 ετών στο Π.Τ.Ν. του Παν. Αθηνών και με πρόταση του Θ. Εξαρχάκου, Προέδρου του Π.Τ.Δ.Ε. έγινε μετάκλησή μου, από τη βαθμίδα του καθηγητή στο Τμήμα μας. Έτσι συνεχίζεται η δραστηριότητα που είχε αρχίσει άτυπα από το 1984, αφού ο δεσμός φιλίας και συνεργασίας με το νυν Πρόεδρο είχαν χαλκεύθει σε κοινούς αγώνες στις Παιδ. Ακαδημίες και στον κοινωνικό χώρο για την ενίσχυση και την υλοποίηση ιδρυσης Πανεπιστημιακών Τμημάτων.

Οι πρώτες προσπάθειες είχαν αρχίσει από τη **ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ**.⁹ Επομένως η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων και ιδία των Αθηνών δεν ήρθε **«εξ ουρανού»**. Οι Καθηγητές των Π. Ακαδημιών και

-
7. Το Π.Τ.Ν. του Παν. Αθηνών άρχισε τη λειτουργία του στους περιορισμένους χώρους της οδού Ιπποκράτους και ιδίως στο κτήριο της οδού Ιπποκράτους 33–35 σε ασφυκτικά πλαισια χώρου, και μηδαμινής υλικοτεχνικής υποδομής. **Ο συγγραφέας του παρόντος άρθρου υπήρξε και ο πρώτος Πρόεδρος του Π.Τ.Ν. Παν. Αθηνών.**
 8. Από τη θέση αυτή εκφράζονται ευχαριστίες στη Δ/ντρια του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών κ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, τα μέλη ΔΕΠ του ιδίου Τομέα, καθώς και στον Πρόεδρο του Π.Τ.Δ.Ε. κ. Θ. Εξαρχάκο και τη Γ.Σ. του Τμήματος για την ανάθεση διδασκαλίας του μαθήματος, των πρακτικών ασκήσεων, των εργασιών κλπ. Από το έτος 2003–2004 την ευθύνη του μαθήματος την έχει η Καθηγήτρια Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου και στον οδηγό σπουδών σημειώνεται: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου/Αθαν. Παπάς. Στις πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών στα Δημοτικά σχολεία κατά το Πανεπιστημιακό **έτος 2003–2004 στο Χειμερινό και Εαρινό εξάμηνο** λόγω έλλειψης αποσπασμένων Εκπαιδευτικών προσέφεραν υπηρεσία και πλαισίωσαν τις προσπάθειες μας οι: Καπετανίδου Μαρία M.Ed., Βουδούρη Δήμητρα, MEd. Δασκάλα, Γαληνέας Γιάννης, M. Ed. Δάσκαλος, Παπά Μόνικα, πτυχ. Φιλολογίας.
 9. Από το 1986 ο νυν Πρόεδρος **Θ. Εξαρχάκος** αναλαμβάνει τη Δ/νση της Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και **ο γράφων τη Δ/νση της Μαρασλειού Παιδαγωγικής**

Σ. Νηπιαγωγών, οι φοιτητές μας, η Δ.Ο.Ε. αλλά και οι κοινωνικές ανάγκες ενίσχυσαν την πολιτική βούληση να απορρίψει ιδέες, όπως το Παν. του Βελεστίνου και να υλοποιήσει την ίδρυση των Π. Τμημάτων. Πολλοί νέοι συνάδελφοι που υπηρετούν σήμερα στα Π. Τμήματα μαθαίνουν όλα τα τεκταινόμενα από τις εκδηλώσεις, όπως η σημερινή. Πιστεύω ότι όλοι τους αιν βρίσκονταν στον κατάλληλο χρόνο θα έπρατταν το ίδιο. Δίκαιος όμως πιστεύω ότι είναι ο έπαινος στους **πρωτεργάτες!** Η δική μας παρακαταθήκη θα είναι πάντα συντεταγμένη με τη ρήση του Δημοσθένη: «**ΤΟ ΦΥΛΑΞΑΙ Τ' ΑΓΑΘΑ ΧΑΛΕΠΩΤΕΡΟΝ ΤΟΥ ΚΤΗΣΑΣΘΑΙ!**».¹⁰

Είναι συνεπώς, πλέον ή βέβαιον, ότι η Παιδαγωγική Επιστήμη στο Παιδαγωγικό Τμήμα προσιδιάζει απόλυτα, αφού και μόνον από την προσωνυμία Π.Τ.Δ.Ε., η Παιδαγωγική είναι σημείο αναφοράς, θα έλεγε κανείς στο **ΠΕΡΙΕΧΟΝ**, που φυσικά θέλει ταυτόχρονα να συμμετάσχει και στο **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ**. Διερωτάται όμως κανείς αν φυσικά υπάρχει οριοθετημένος σκοπός και συναφείς στόχοι που το Π.Τ.Δ.Ε. καλείται να υλοποιήσει. Τα δεδομένα της σχολικής βαθμίδας που θα κληθούν να υπηρετήσουν οι απόφοιτοι μας δεν μπορούν να παρακαμφθούν.¹¹ Ήδη Γενικός σκοπός της Εκπαίδευσης αλλά και οι επιμέρους σκοποί κατά βαθμίδα αντλούν από την Επιστήμη της Αγωγής τον προσανατολισμό του σύγχρονου σχολείου. **«Η παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό»** δεν είναι δυνατόν να αποστεί από τον καταστατικό χάρτη της Παιδείας δηλ. από το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος που αποτελεί το

Ακαδημίας. Οι δυο Ακαδημίες ήταν συγκοινωνούντα δοχεία και την περίοδο αυτήν είχαν υποδεχτεί έναν ασφυκτικό αριθμό σπουδαστών. Πολλές φορές το προσωπικό των διδασκόντων ενισχύονταν με μετακινήσεις από τη Ράλλειο στη Μαράσλειο. Αργότερα πληροφορήθηκα από το φίλο και συνάδελφο Θ. Εξαρχάκο ότι είχε εισηγηθεί τη μετακίνηση ορισμένων Παιδαγωγικών από τη Ράλλειο στη Μαράσλειο, για να βοηθήσει **στην αναβάθμιση της**. Γ' αυτό δημόσια τον ευχαριστώ!

10. Αν και τα Π. Τμήματα έχουν εδραιωθεί στη συνείδηση όλων και ουδείς κίνδυνος υπάρχει για την ύπαρξη και την πορεία τους, η επισήμανση γίνεται για τη συνεχή άνοδο του status στον επιστημονικό και ερευνητικό χώρο.
11. Το Δημοτικό Σχολείο κατευθύνεται από το Γενικό σκοπό της Εκπαίδευσης (Ν. 1566/85) καθώς και το σκοπό του Δ.Σ. Ειδικότερα που περιλαμβάνεται στον ίδιο νόμο. Στο νόμο αυτό περιγράφονται αναλυτικά οι στόχοι της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο στο γενικό πλαίσιο, όσο και εξειδικευμένα.

θεμελιώδη νόμο, από τον οποίο απορρέουν όλοι οι άλλοι νόμοι και φυσικά ο σκοπός του Δημοτικού σχολείου.¹² Ειδικότερα, ο σκοπός της αγωγής θέλει να περιγράψει τις: **ΓΝΩΣΕΙΣ, ΤΙΣ ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**, που συμβάλλουν στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας, σε αυτό που ο **A. MASLOW** το ονομάζει αυτο-πραγμάτωση ή αυτο-ολοκλήρωση.¹³

Εξάλλου η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης καθώς και οι δεσμοί φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς απεικονίζει το νέο πνεύμα στην εκπαίδευση όπως εισηγήθηκε η Επιτροπή που συνεστήθη, τότε από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπόνηση του Νόμου 1566/85.¹⁴ «Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό» δεν περιορίστηκε μόνο στη διδασκαλία και την έρευνα στον Πανεπιστημιακό χώρο. Είχε τις Παιδαγωγικές προεκτάσεις και στη ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ αλλά και το ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ.¹⁵

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι με την υπ' αριθ. Φ. 27/148/51/160 Φ.Ε.Κ. 96/14/2/1995 τα Πειραματικά σχολεία των πρώην Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολείου Νηπιαγωγών υπάγονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα.¹⁶ Για την εκ-

-
12. Σύνταγμα της Ελλάδος: Άρθρο 16: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους που έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάδειξη της Εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διαπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».
 13. Α. Τριλιανός: Η παρώθηση ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση: Αθήνα 1998, σ. 24. Ο σ. Παραπέμπει σε ευρύτερη βιβλιογραφία: A. MASLOW: MOTIVATION AND PERSONALITY, NEW YORK 1954, σ. 55.
 14. Ο γράφων είχε την τιμή να συμμετάσχει στην Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ που εργάστηκε επίπονα για τη σύνταξη του σχεδίου Νόμου, για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην Επιτροπή αυτή συμμετείχε και ο εκλιπών Παιδαγωγός Θεόφραστος Γέρρου, ο οποίος και είχε προτείνει τον γράφοντα. Σημαντική επίσης ήταν η παρουσία του Β. Βουκουβαλίδη και του καθηγητή της φυσικής Χρ. Σιγάλα και άλλων εκλεκτών επιστημόνων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και ο εκλιπών Θ. Νίκας.
 15. Από το 1986 τη Διεύθυνση της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας είχε ο γράφων. Αυτό είχε τις θετικές Παιδαγωγικές επιπτώσεις στα Πρότυπα Δημοτικά σχολεία της Μαρασλείου Παιδ. Ακαδημίας, αφού ο εκάστοτε Δ/ντης της Μ.Π.Α. είχε την ΕΠΟΠΤΕΙΑ όλων των σχολείων. Παράλληλα τόσο στη Μ.Π.Α. όσο στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης πολλοί εκ των σημερινών μελών ΔΕΠ του Π.Τ.Δ.Ε. διδασκαν γνωστικά αντικείμενα της ειδικότητάς τους. Έτσι η Παιδαγωγική του Παιδαγωγικού, «μεταλαμπαδεύεται» στη Μαρασλειακή Κοινότητα.

πόνηση της παραπάνω Υπουργικής απόφασης το Π.Τ.Δ.Ε. συμμετείχε με δύο μέλη Δ.Ε.Π.¹⁷

Μετά τη μετακλησή μου στο Π.Τ.Δ.Ε. ως καθηγητή και την ίδρυση του Τομέα: Ψυχοπαιδαγωγικής και Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών της Εκπαίδευσης, ο γράφων, εξελέγη Δ/ντης του τομέα το 1992. Τη θέση αυτή διατηρεί και στον Τομέα Επιστημών Αγωγής που ιδρύθηκε το 1995¹⁸ με κάποιες εναλλαγές, μέχρι το 2002. Στον Τομέα Επιστημών Αγωγής ιδρύθηκε το 1996 το **ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**.¹⁹ Στο εργαστήριο ασκήθηκαν και οι φοιτητές στο μάθημα: Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων I και II, με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της **ΠΡΩΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ** καθώς και της **ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΚΕΙΜΕΝΩΝ**, όπως διδάσκεται σήμερα η Ελληνική Γλώσσα στα Ελληνικά Δημοτικά Σχολεία, δηλαδή διδασκαλία της γραμματικής, ορθογραφίας, λεξιλογίου, σκέψης και γράφω κ.λπ.²⁰

Σημαντική θεωρούμε και την ίδρυση του Μεταπτυχιακού Τμήματος, με τον τίτλο **ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ**, όπως εισηγήθηκε τότε ο καθηγη-

-
16. Ο γράφων ήταν τότε Πρόεδρος του Μαρασλείου Διδασκαλείου και Επόπτης των Πειραματικών Σχολείων Μαρασλείου Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Αθηνών. Με το υπ' αριθ. 7/4/1995 του Π.Τ.Δ.Ε. πρός το ΥΠΕΠΘ κοινοποιείται η απόφαση της Γ.Σ. του Τμήματος με το οποίο προτίνονται για τα Πειραματικά Σχολεία της πρώην Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας για την εποπτεία τα εξής μέλη Δ.Ε.Π. του Τμήματος: «Αθανάσιος Παπάς – Επόπτης, Αθανάσιος Τριλιανός – Αναπληρωτής Επόπτης, Γεώργιος Δράκος – Αναπληρωτής Επόπτης».
 17. Πρόκειται για δυο μέλη Δ.Ε.Π. του Π.Τ.Δ.Ε. που προτάθηκαν από τη Γ.Σ. του Τμήματος. Το υπ' αριθ. 947/29-1-92 έγγραφο του Π.Τ.Δ.Ε. αναφέρει «...σας γνωρίζουμε ότι το Π.Τ.Δ.Ε. έχει ήδη προτείνει στο ΥΠΕΠΘ τα Πειραματικά Σχολεία του Μαρασλείου και Ραλλείου Παιδαγωγικών Ακαδημιών να ενταχτούν στο Π.Τ.Δ.Ε. και έχει στείλει ως εκπροσώπους του στην Επιτροπή Σύνταξης της σχετικής Υπουργικής Απόφασης που συστήθηκε από το ΥΠΕΠΘ **τους κ.κ. Αθαν. Τριλιανό και Ηλ. Ματσαγγούρα**. Το έγγραφο υπογράφει ο τότε Πρόεδρος του Π.Τ.Δ.Ε. **Θεόδ. Γ. Εξαρχάκος**.
 18. Π.Τ.Δ.Ε.: *Εικοσι χρόνια Δημιουργίας και Προσφοράς* (1984–2004), Αθήνα 2004, σ. 44.
 19. Με εισήγηση του καθηγητή Α. Ε. Παπά προς τις Γ.Σ. του Τομέα και του Τμήματος ιδρύθηκε το ομώνυμο εργαστήριο. Ο γράφων είχε τη Διεύθυνση του Εργαστηρίου από το 1996 μέχρι 2002. Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι στο διάστημα 1996–2002 **εκδόθηκαν (3) τρεις έρευνες**, όπως αναφέρονται στον τόμο: Π.Τ.Δ.Ε.: *Εικοσι χρόνια Δημιουργίας και Προσφοράς*, Αθήνα 2004, σ. 208–209.
 20. Με την εποπτεία του γράφοντος, εκδόθηκε έρευνα με τίτλο: **Η ΠΡΟΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗ**, Αθήνα 2002, σ. 99.

τής και Δ/ντής του Τομέα Επιστημών Αγωγής **Α.Ε. Παπάς**²¹ «**Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» είχε μια μετανεωτερική προσέγγιση. Έξω από το παραδοσιακό Παιδαγωγικό STATUS που αποτελεί μια συνεχιζόμενη διαδικασία αναφοράς, παρεισέφροσε το καινοτόμο πνεύμα, με μια λειτουργική αναφορά που θα αναλυθεί στη συνέχεια. Σε ό,τι αφορά το θεωρητικό αυτό πλαίσιο, «**η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» και με την παρουσία ικανών μελών Δ.Ε.Π. δεν απεμπόλησε τα γόνιμα και δημιουργικά στοιχεία του παρελθόντος. Δεν απέστη δηλαδή από την αναφορά της στο αρχαίο Ελληνικό πνεύμα, αυτή την πηγή έμπνευσης για την πολιτισμένη ανθρωπότητα.²²

«Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό» προσπάθησε να μεταβάλλει το «**ΓΝΩ-ΝΑΙ ΚΑΙ ΕΙΔΕΝΑΙ ΣΕ ΒΟΥΛΕΣΘΑΙ ΚΑΙ ΔΡΑΝ**». Στόχος κάθε Παιδαγωγικής και σε επέκταση κάθε Σχολείου είναι να μεταδώσει ή μάλλον να βοηθήσει τους Παιδαγωγούμενους να οικοδομήσουν: **ΚΡΙΤΙΚΗ-ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ** και ταυτόχρονα να αποκτήσουν: **ΓΝΩΣΕΙΣ-ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**.²³ Οι θεωρητικοί προσανατολισμοί της Παιδαγωγικής δεν αποπροσανατόλισαν τους στόχους της στο Παιδαγωγικό Τμήμα. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, πάγιο και επίμονο αίτημα της εποχής μας, οδήγησαν και την Παιδαγωγική σε νέους προβληματισμούς.²⁴ «Η εμμονή στη σημασιολογική αξία της Παιδαγωγικής και οι θεωρητικοί προσανατολισμοί δεν πρέπει να προσκόψουν στην αναγκαιότητα της χρονοτικής αξίας και της εφαρμοσμένης προοπτικής της ίδιας της επιστημονικής γνώσης. Στόχος πιστεύουμε κάθε επιστήμης και Παιδαγωγικής διαδικασίας πρέπει να είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. **Το λάθος, όμως, είναι η γνώση ότι η κριτική σκέψη διδάσκεται.** Αυτό δεν μπορεί να γίνει,

-
21. Θεωρούμε σημαντική την ίδρυση του Μεταπτυχιακού, μετά από Εισήγησή μας προς τον Τομέα μας και τον Πρόεδρο του Τμήματος καθηγητή Θεόδωρο Εξαρχάκο. Η κατεύθυνση «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική» (Διδακτική-Προγράμματα Σπουδών, εκπαίδευση Ενηλίκων-Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση», ιδρύθηκε και λειτούργησε από το έτος 1994-1995, σήμερα διευθύνει το Μεταπτυχιακό ο καθηγητής I. Βρεττός.
 22. Αθαν. Παπάς: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Στο περιοδικό: *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, τ. Α΄, Αθήνα 2002, σ. 10-11.
 23. Μόνικα Α. Παπά: «Ο Τρισδιάστατος μαθητής και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στη κατάκτηση των γνώσεων, των αξιών και των δεξιοτήτων», Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνδρίου με διεθνή συμμετοχή: 28-29-30 Μαρτίου 2003, Αθήνα 2003, σελ. 489.
 24. Α. Ε. Παπάς: Ό. π. σελ. 11.

γιατί σε ενάντια περίπτωση θα μπορούσαμε να προγραμματίσουμε την κριτική σκέψη και να τη διδάξουμε. **Η κριτική σκέψη δεν προγραμματίζεται.** Αν ήταν προϊόν διδασκαλίας θα ήταν πολύ ευεργετικό για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η κριτική σκέψη δε μπορεί να αναλυθεί ως αιτιοκρατικό γεγονός». «**Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» εστίασε τους στόχους της σε νέους προσανατολισμούς, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από το **ΔΑΣΚΑΛΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ στο ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**.²⁵ Στο δασκαλοκεντρικό σχολείο ο Εκπαιδευτικός είχε ρόλο: **μεταδότη γνώσης, μεταλαμπαδευτή, δαδούχου, σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, παντογνώστη, πάνσοφου, κινητής εγκυκλοπαιδειας**. Αυτό ήταν το σχολείο που η δική μας γενιά έμαθε γράμματα.²⁶ Το νέο παιδαγωγικό πνεύμα στηρίχτηκε στην αρχή **«ξεκινάτε από το παιδί»**.²⁷ Στο Μαθητοκεντρικό σχολείο ο ρόλος του Δασκάλου έγινε: **βιοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός, καθοδηγητικός, δημιουργικός, αντιαυταρχικός, αντιδιδακτικός, κοινωνικός, πολιτικός κ.λπ.**²⁸ Στο Παιδαγωγικό, το πνεύμα της αντιαυταρχικής αγωγής καθώς και οι απόψεις Παιδαγωγών από το διεθνή χώρο έθεσαν το πρόβλημα της EX OFFICIO επαγγελματικής αυθεντίας και της επιστημονικής αυθεντίας, όπως αυτή λειτουργεί στις επιστήμες της Αγωγής.

Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό με την ελευθερία διακίνησης των **ιδεών** στον Πανεπιστημιακό χώρο, **χωρίς λογοκρισίες και πίνακες απαγορευμένων βιβλίων**, με συνερευνητές τους φοιτητές, προσπάθησε να διεισδύσει στους χώρους της Παιδαγωγικής γνώσης με κριτικό πνεύμα. Έτσι τέθηκαν επί τάπητος **οι σχέσεις Παιδαγωγού-Παιδαγωγούμενου** και ο ρόλος του Δασκάλου στη διδασκαλία και τη μάθηση. Εκείνο όμως που με ιδιαίτερη έμφαση τονίστηκε στην **«Παιδαγωγική του Παιδαγωγικού»** ήταν η **«προσγείωση από τη θεωρία στην πράξη»**. Δημιουργήθηκε για πρώτη

25. Α. Ε. Παπάς: *Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, τόμοι Α΄, Β΄, Γ΄, Αθήνα, χ.χ. Η αναφορά στο ρόλο του Δασκάλου είναι συνεχής.

26. Σε καμιά περίπτωση δεν αναιρούνται οι σεβαστοί μας Δάσκαλοι που μόχθησαν για τη δική μας παιδεία. Η αναφορά γίνεται στα κρατούντα παλιότερα και νυν παιδαγωγικά συστήματα και έχουν στόχο τις Παιδαγωγικές ανακατατάξεις στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής.

27. Aus dem Kinde aus. Είναι η παιδοκεντρική αρχή.

28. Α. Ε. Παπάς: *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της παιδείας*, Τόμος Α΄, Αθήνα, χ.χ., σελ. 241-298.

φορά από την ίδρυση του Τμήματος η κατεύθυνση της **ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**, που χωρίς να υποτιμά ή να παραγνωρίζει τη σημασία των θεωρητικών αναζητήσεων, ασχολήθηκε και με το ρόλο του Δασκάλου στο σχολείο. Η αρχή που προτάνευσε στην προσπάθεια αυτή ήταν να στοιχηθεί η Παιδαγωγική Επιστήμη: «**σε είνα σχολείο, από τη ζωή, με τη ζωή, για τη ζωή**». Αυτό σημαίνει πρώτα την οικοδόμηση **παιδαγωγικού κλίματος** και μιας άριστης επικοινωνίας Δασκάλου–μαθητή, ώστε, ο **μαθητής να είναι ανοικτός δέκτης** σε αυτή τη διαπροσωπική επικοινωνία.

Ο A.S. NEILL θα μας πει ότι η ελευθερία στο σχολείο, στην οικογένεια και γενικότερα στο περιβάλλον δε σημαίνει **ασυδοσία και αναρχία**.²⁹ Κανένα παιδί δεν μπορεί να πει: «**παιδί είμαι, άρα κάνω ό,τι θέλω**». Δεν υπάρχει κανένας καταστατικός χάρτης των δικαιωμάτων του παιδιού, **που να του επιτρέπει εν ονόματι της παιδικής του ιδιότητας να βασανίζει τους Δασκάλους ή τους γονείς του**. Ταυτόχρονα όμως και οι Παιδαγωγοί και οι ενήλικες δεν νομιμοποιούνται να βασανίζουν τους μαθητές τους. Ο NEILL λοιπόν θα μας πει ότι **αντιαυταρχικότητα σημαίνει: Ισότητα και αμοιβαιότητα μεταξύ Παιδαγωγού-Παιδαγωγούμενου**. Ο **Παιδαγωγός θα πει ένα αποφασιστικό όχι στο μαθητή του**, όταν από τις πράξεις του διαικυβεύεται η σωματική ακεραιότητα του ίδιου, του παιδιού ή η σωματική ακεραιότητα άλλων παιδών. Ο NEILL μας είπε ακόμα ότι η καταπίεση στην αγωγή και τη μάθηση οδηγεί σε μοιραία αποτελέσματα και διατυπώνει την κάπως υπερβολική ρήση: **«προτιμώ να έχω ευτυχισμένους σκουπιδιάρηδες παρά νευρωτικούς σοφούς»**.

«**Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» ασχολήθηκε κατά κόρον και με τους Έλληνες Παιδαγωγούς που αγωνίστηκαν για την εδραιώση της ανθρωπιστικής Παιδαγωγικής με δημοκρατικό περιεχόμενο και με ελευθερία σκέψης και έκφρασης.³⁰ Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις ιδέες του **Δ. Γληνού, Α. Δελμούζου, Μ. Κουντουρά, Ε. Παπανούτσου, Ι. Κοκκώνη, και γενικότερα όλων όσων έχουν καταγραφεί θετικά ή αρνητικά στην ιστο-**

29. Για τις απόψεις του A. S. NEILL: βλ. A. E. Παπάς: *Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*, Αθήνα, χ.χ., σελ. 150-155.

30. Αναφερόμαστε επιλεκτικά σε ορισμένους Έλληνες Παιδαγωγούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν ασχολήθηκαμε γενικότερα με όλους τους πρωταγωνιστές της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης ανεξαρτήτως θέσεων στις ιστορικές καμπές της Παιδείας μας.

ρία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Ο Δ. Γληνός, αναφερόμενος στο ελληνικό σχολείο, παρατηρεί ότι «**επιμένει να κάνει τον Έλληνα, να περπατεί με τα νώτα**» και συνεχίζοντας γράφει:³¹

«Όλοι το εγγνωρίσατε το σχολείον φυλακήν, το σχολείον των λόγων, των γραμματικών τύπων και των κενών φράσεων, το σχολείον το σκοτεινόν εσωτερικώς και εξωτερικώς, το σχολείον του Ευρώτα και του Ψυχικού αποπνιγμού, το σχολείον οδοστρωτήρα και Προκρούστην των ψυχών το σχολείον το αφρονημάτιστον, το σχολείον που δίνει χαρτιά και τίποτε άλλο, το σχολείον το περιφρονούμενον από μαθητάς, από γονείς, από κοινωνίαν και πολιτείαν».

Ο Α. Δελμούζος, γνωστός στην ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης για τους διωγμούς, τόσο με τη δίκη των **ΑΘΕΪΚΩΝ** όσο και των **ΜΑΡΑΣΛΕΙΑΚΩΝ**, μας έδωσε την Παιδαγωγική διάκριση μεταξύ **ΔΑΣΚΑΛΟΥ** και **ΔΙ-ΔΑΣΚΑΛΟΥ**. Θεώρησε το σχολείο **ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ** και έδωσε στο Δάσκαλο και το μαθητή την πεμπτουσία της Παιδαγωγικής σκέψης σε μια εποχή που η αποστήθιση ήταν το κριτήριο της επιτυχίας.³² «...Για να πετύχουμε τον πνευματικό και ηθικό ξεσκλάβωμά τους και στο χαρτί, έπρεπε να πάρουμε θέματα παρθένα και ανεκμετάλλευτα από το παλιό σχολείο, και τέτοια θέματα μας έδινε πολλά η σχολική και οικογενειακή ζωή. Εδώ όμως έβρισκα την πιο μεγάλη δυσκολία, γιατί οι μαθήτριές μου, είχαν τη γνώμη, πως αξίζει να γράφεται μονάχα, ό,τι θυμίζει βιβλίο και το περιεχόμενό του, ηθικοφλύάρα δηλαδή διηγήματα με τα συμπεράσματά τους και τα παρόμοια».

Ο Μίλτος Κουντουράς συκοφαντήθηκε και καταδιώχτηκε από το σύστημα γιατί «**καυτηρίασε την προγονοπληξία, την πατριδοκαπηλία, το ραγιαδισμό, τη θρησκοληψία και τη ξενομανία**». ³³ Ο Μ. Κουντουράς, αναφερόμενος στις συκοφαντίες και τους διωγμούς εναντίον του

31. Δ. Γληνός: *Ένας άταφος νεκρός*, Αθήνα 1925, σελ. 299. Ο Δ. Γληνός απολύθηκε επανειλημμένα από το κατεστημένο και καταδιώχτηκε για τις πολιτικές του ίδεες.

32. Α. Δελμούζος: *Το κρυφό σχολείο: 1908-1911*, ό.π. σελ. 66. Κατηγορήθηκε ως άθεος και καταστροφέας της Ελληνικής γλώσσας κ.λπ.

γράφει:³⁴ «...με είπαν αντεθνικό κτλ. Εμένα που ξόδεψα τη μισή ζωή μου στο στρατό. Και τόπαν άνθρωποι που εχόντραιναν τότε εις βάρος μας που πολεμούσαμε. Παπάδες ανήθικοι, λαθρέμποροι, δάσκαλοι-σκουλήκια κατέστρεψαν μια εκπαιδευτική προσπάθεια πρωτοφανέρωτη σε πολλά στην Ελλάδα. Φτου τους άτιμους, φτου και στην κοινωνία που τους ανέχεται ακόμα».

«**Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**», μέσα από τις παιδαγωγικές θέσεις των Ελλήνων Παιδαγωγών αλλά και του διεθνούς πεδίου αποκρυσταλλώνει την παιδαγωγική σκέψη και οδηγεί το Δάσκαλο στην αυτοπραγμάτωση και αυτο-ολοκλήρωση. **Εκείνο που προέχει είναι να γίνει σαφές οτι οι σωματικές και λεκτικές ποινές ανήκουν στο παρελθόν.** Το σύνθημα που πρυτανεύει στην Παιδαγωγική είναι: **ΚΑΤΩ ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ.** Άλλα επεκτείνεται η παιδαγωγική και στην **πλήρη κατάργηση των λεκτικών ποινών.** Έχουμε δηλαδή έναν επαναπροσανατολισμό της Παιδαγωγικής σχέσης.³⁵

«Το θέμα που επαναπροσανατολίζεται είναι οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί, οι οποίοι δεν είναι αντιστρέψιμοι. Όταν λέω ότι ο Γιάννης είναι βλάκας, λέω περισσότερα πράγματα για μένα παρά για το Γιάννη δηλαδή παραλείπω το υποκείμενο. Το υποκείμενο είναι η προσωπική αντωνυμία εγώ. Εγώ λέω ότι ο Γιάννης είναι βλάκας, αλλά δεν σημαίνει ότι ο Γιάννης είναι βλάκας. Άρα λέω περισσότερα πράγματα για μένα παρά για το Γιάννη, όταν του απευθύνω κάποιο λεκτικό χαρακτηρισμό. Όταν λέω το παιδί βλάκα, ανόητο, ηλιθιοκ.λ.π. **αυτό δεν είναι και αντιστρέψιμο.** Αυτό δε μπορεί να αντιστραφεί. Έγινε μια έρευνα στη Γερμανία με το εξής ερώτημα: Ένας πατέρας, μια μητέρα, ένας παιδαγωγός, ένας καθηγητής, ένας δάσκαλος, σηκώνει το χέρι

33. Ιγνάτιος Καράμηνας: «Η κοινωνικοπαιδαγωγική αφετηρία του Μ. Κουντουρά», Πρακτικά ημερίδας του Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα 2003, σελ. 123-124 και: Αθαν. Τριλιανός: «Η Παιδαγωγική διάσταση του έργου του Μίλτου Κουντουρά», ό.π. σελ. 27-45.

34. Ιγνάτιος Καράμηνας: ό.π. σελ. 125.

35. Α. Ε. Παπάς: Επαναπροσανατολισμός των θέσεων της Παιδαγωγικής Μεθοδολογίας στο σύγχρονο σχολείο: Θεωρία και Πράξη: Πρακτικά Παιδαγωγικού Συνεδρίου 5/1997, Χίος, σελ. 29. (Εδώ πρέπει να πούμε ότι «τα χαστούκια» έχουν καταδίκαστεί από όλη την πολιτισμένη ανθρωπότητα. Ο Κοραής είπε ότι: Όποιος δέρνει τους μαθητές του πρέπει να πέμπεται να βόσκει γαϊδάρους!)

και δίνει ένα χαστούκι σε ένα παιδί. Το παιδί, επιτρέπεται να ανταποδώσει; Στο 99% τα παιδιά απάντησαν: «**Όχι σε καμία περίπτωση. Γιατί ένας πατέρας και μία μητέρα βέβαια είναι πολύ μεγάλοι, ένας παιδαγωγός είναι μεγάλος, και εν πάσει περιπτώσει μπορεί να δώσει και ένα χαστούκι.**» Μια μαθήτρια όμως 15 ετών έδωσε την καλύτερη απάντηση: «Όταν, είπε η μαθήτρια, υπάρχουν στιγμές παροξυσμού, έξαψης και οργής **δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση να υπάρχει αντιπαράθεση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου.**»

Σημαντική είναι και η θέση για τη δημιουργία προβλημάτων από το παιδί στους Παιδαγωγούς.

Η Παιδαγωγική μας πληροφορεί ότι τα παιδιά δεν δημιουργούν προβλήματα, αλλά έχουν προβλήματα:³⁶ **«Είναι λάθος οι παιδαγωγοί να το πουν αυτό. Τα παιδιά δε μας δημιουργούν προβλήματα.** Έχουν προβλήματα. Αν το αυτοκίνητό σας δεν έχει πρόβλημα, τότε δε σας δημιουργεί κανένα πρόβλημα. Φυσικά και το σώμα μας θα μας δημιουργήσει προβλήματα αν το ταλαιπωρήσουμε. Άρα λοιπόν είναι πολύ λανθασμένο να πούμε ότι το παιδί μας δημιουργεί προβλήματα. Το παιδί έχει προβλήματα. **Και θα πρέπει ο παιδαγωγός να δει αυτό το παιδί όχι ως ένοχο, αλλά ως άρρωστο.** Άλλα όχι να πάει στο νοσοκομείο. Ρήμα ρώννυμι, στεροτικό άλφα. Αυτός ο άνθρωπος, αυτό το παιδί δεν έχει δυνατότητα να μπει στο γκρουπ, δεν μπορεί να ακολουθήσει την ομάδα. Και τι θα γίνει σε αυτήν την περίπτωση; Αυτός είναι ο ρόλος του παιδαγωγού. **Ο παιδαγωγός δεν κάνει επάγγελμα ρουτίνας. Πρέπει να είναι ευφυής. Πρέπει να είναι εύστροφος. Πρέπει να λύνει τα προβλήματα.** Και όταν δε μπορεί να λύσει ένα πρόβλημα, τι κάνει; Αλλάζει το πρόβλημα. **Αν δεν μπορείς να λύσεις ένα πρόβλημα αλλάζεις το πρόβλημα.** Δεν υπάρχει άλλη λύση».

Η Παιδαγωγική όχι μόνον στο Παιδαγωγικό αλλά και ευρύτερα αναζητεί λύσεις στα προβλήματα της Αγωγής και της Μάθησης: **Η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία μάς πληροφορεί τα εξής:**³⁷ «Ένας καθηγητής (Rosenthal), έκανε το εξής πείραμα: Πήρε 12 ποντίκια και αφού τα χώρισε σε δύο ομάδες άλφα και βήτα, είπε στους φοιτητές: «**Προσέξτε, αυτά τα πο-**

36. Α. Ε. Παπάς: *Επαναπροσανατολισμός των θέσεων*, ό.π. σελ. 30.

37. Α.Ε. Παπάς: ό.π. σελ. 30.

ντίκια είναι ευφυέστατα. Για κάντε ένα τεστ να δούμε πως θα πάνε". Επειδή οι φοιτητές πίστεψαν ότι τα ποντίκια ήταν ευφυή πέρασαν όλα με άριστα και πήγαν στην άλλη τάξη. Στη δεύτερη ομάδα είπε: "Αυτά τα ποντίκια είναι ηλίθια, κάντε μερικά πειράματα". Πραγματικά επειδή πίστεψαν ότι τα ποντίκια της βήτα ομάδας ήταν ηλίθια, βρήκαν ότι όντως ήταν ηλίθια και τα άφοσαν στην ίδια τάξη. Συμπέρασμα: "Αυτοεκπληρωνόμενη ή αυτοεκπληρωμένη προφητεία". **Αν πιστέψεις για τα παιδιά, για την κοινωνία σου,** για τους φίλους σου ότι έχουν πάθει καθίζηση, τείνουν να πάθουν όντως καθίζοση!»

Γενικότερα στην εφαρμοσμένη Παιδαγωγική προσέξαμε την **ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗ**. Φαίνεται ότι η ενθάρρυνση είναι υπέρτερη της αμοιβής και του επαίνου. Ο R. DREIKURS βάζει το θέμα της ενθάρρυνσης σε νέα βάση³⁸: **«Θα δώσουμε στα παιδιά έπαινο; Θα δώσουμε στα παιδιά αμοιβή; Θα δώσουμε στα παιδιά ενθάρρυνση?» Το τρίτο είναι το καλύτερο.** Όταν ένας δάσκαλος λέει στο μαθητή του, είμαι περήφανος που έγραψες αυτό το σκέφτομαι και γράφω, είναι λάθος παιδαγωγικό. Θα ήταν καλύτερο να πει ο παιδαγωγός, ο πατέρας, η μητέρα, ο δάσκαλος, **«πρέπει να είσαι περήφανος για αυτό που έχεις γράψει».** Εσύ να είσαι περήφανος. Αυτό είναι πολύ σημαντικό από παιδαγωγική άποψη. Να λοιπόν, ότι η Παιδαγωγική μας ανοίγει δρόμους. Και δεν υπάρχει θέμα να δίνουμε όλα τα βιβλιάρια στον πρώτο της τάξης, βιβλιάριο από την εκκλησία, βιβλιάριο από την πολιτεία, βιβλιάριο από το Ταχυδρομικό Ταμιευτήριο, σημαία κ.λπ. Σήμερα, ο άριστος μαθητής, σύμφωνα με τον **Dreikurs**, είναι αυτός ο οποίος οδηγεί τους άλλους μαθητές στην τάξη, και βοηθάει την τάξη, και δεν είναι μόνο για να παίρνει τη σημαία και για να παίρνει, όπως είπαμε, τα βιβλιάρια του ταμιευτηρίου. **Τι θα γίνει όμως με τη διδασκαλία και τη μάθηση; Μπορεί να πει ο Δάσκαλος; Εγώ το δίδαξα, αλλά, ο μαθητής δεν το έμαθε;**

Η Παιδαγωγική μας πληροφορεί ότι **είναι λάθος του Παιδαγωγού να πει: εγώ το δίδαξα, ο μαθητής δεν το έμαθε!** Αν αυτό γίνει σε εμπορικό κατάστημα ή γενικότερα σε κάθε δραστηριότητα και ο «πωλητής» πει: **εγώ το πούλησα, ο πελάτης δεν το αγόρασε, τότε μοιραία, το κατάστημα θα κλείσει!** Ο ERICH FROMM³⁹ στο βιβλίο του **«Κοινωνική Ψυχο-**

38. Α.Ε. Παπάς: ό.π. σελ. 31.

λογία» αναφέρει την περίπτωση εργοστασιάρχη που στη φθίνουσα παραγωγή χρησιμοποίησε ως κίνητρο τη μουσική και την αύξηση του μισθού. Όταν όμως η παραγωγή πάλι μειώθηκε του συνέστησαν εκτός των δύο πρώτων παρεμβάσεων να σκύψει ο ίδιος στην εργασία κάθε εργαζόμενου, να τον γνωρίσει, να δει τις δυσκολίες και να τον ενθαρρύνει σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό καλούνται να κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Να δουν κάθε παιδί χωριστά, σε έναν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, αποφεύγοντας το σχολείο του ΠΡΟΚΡΟΥΣΤΗ και του ΕΥΡΩΤΑ. «**Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» ασχολήθηκε και με τον Παιδαγωγικό Ναρκισσισμό. Η αναφορά μας στο μεγάλο Έλληνα φιλόσοφο, Σωκράτη, αυτό το Δάσκαλο με το βακχικό μούτρο και την κακόθωρη όψη που, γύριζε δρόμους της Αθήνας, συζητώντας για το δίκαιο, το άδικο, το ωραίο, την ανδρεία, την αρετή κ.λπ. Ξέρουμε ότι το 399 π.Χ. ο Σωκράτης καταδικάστηκε σε θάνατο. Όπως αναφέρει ο Ξενοφών οι κατήγοροί του διατύπωσαν ως εξής την κατηγορία: «**Αδικεί Σωκράτης, ους μεν η πόλις νομίζει θεούς, ου νομίζων. Αδικεί δε προσέτι και τους νέους διαφθείρων. Τίμημα θάνατος**». Η παρρησία του Σωκράτη, όπως φαίνεται από την απολογία του, ήταν ένα ηχηρό ράπισμα στους δικαστές της Αθήνας. Απέρριψε τις κατηγορίες και σε μια αποστροφή του λόγου, τους υπενθύμισε το χρέος της πολιτείας για τη μεγάλη του προσφορά. Ζήτησε την «**εις Πρυτανείον σίτισιν**». Γνωρίζουμε βέβαια τη γνωστή μέθοδο διδασκαλίας του, τη **ΜΑΙΕΥΤΙΚΗ**. Πίστευε ότι πρέπει να εκμαιεύει τις απαντήσεις του συνομιλητή και να μη διδάσκει.⁴⁰ «**Ο ΘΕΟΣ ΜΑΙΕΥΣΘΑΙ ΜΕ ΑΝΑΓΚΑΖΕΙ ΓΕΝΝΑΝ Δ' ΑΠΕΚΩΛΥΣΕΝ**». Στηριζόνταν δηλαδή σε τρία τινά: στην **ΕΙΡΩΝΕΙΑ**, στον **ΕΛΕΓΧΟ** και στον **ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΟ ΤΟΚΟ**. Την ειρωνεία **τη χρησιμοποιούσε ως ΚΟΛΑΣΤΗΡΙΟΝ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΤΑ ΠΑΝΤΑ ΕΙΔΕΝΑΙ ΟΙΟΜΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕΓΑ ΦΡΟΝΟΥΝΤΑΣ ΕΠΙ ΣΟΦΙΑ**». Η Σωκρατική ειρωνεία ελέγχει τη σοβαροφάνεια και τη φλυαρία:⁴¹ «**Η Σωκρατική ειρωνεία επαναφέρει τις ψευδοπεποιθήσεις στις σωστές τους αναλογίες, καταγγέλο-**

39. ERICH FROMM: Κοινωνική ψυχολογία, αδιαβάθμητη πηγή.

40. Σήμερα με τον αντιδιδακτικό ρόλο του Δασκάλου εννοούμε ότι: Ο Δάσκαλος δεν διδάσκει αλλά κινητοποιεί τους μαθητές του να κατατήσουν τη γνώση με προσωπική συμμετοχή.

ντας δε τις αρπακτικές τους αξιώσεις πιάνει τον συνομιλητή μέσα στα ίδια του τα δίκτυα. Η ειρωνεία προσβάλλει καθένα που ισχυρίζεται ότι μπορεί να περιγράψει την ύπαρξη σε όρους κλειστών εννοιών και συστημάτων, καθένα που διατείνεται ότι συμπυκνώνει την ύπαρξη κλείνοντάς την στα στενότατα όρια μιας αντικειμενικής σκέψης: Φανερώνει την αδυναμία των ψεύτικων δυνάμεων». Ο Σωκράτης ήπιε τελικά το κώνειο. Ο ΜΠΡΕΞΤ στο έργο του: «Μάνα Κουράγιο» γράφει:⁴²

Ξέρετε και τον τίμιο το Σωκράτη που ψέματα
δεν έστεργε να πει.
Μα χάρη δεν του χάρισε κανείς.
Σαν είπε την αλήθεια μια φορά και πάλι μια
φορά και δυο και τρεις το κώνειο του δώσανε
να πει.
Τι τίμιος που ήτανε και αυτός!
Μ' ακόμα πριν βραδιάσει βγήκε το δίδαγμα στο φως.
Με την αλήθεια να που είχε φτάσει!
Μακάριος που είναι πονηρός!

Σύμφωνα με τη Σωκρατική Παιδαγωγική, ο ίδιος **ο Σωκράτης** δεν θέλει να υποτάξει τη σκέψη των μαθητών του, **δρώντας ως παιδαγωγική αυθεντιά**. Θεωρούσε τους μαθητές του «**εταίρους**» που διαλέγονται μαζί του σε πνεύμα ισότητας και αμοιβαιότητας. **Δεν κατέχεται από παιδαγωγικό Ναρκισσισμό**. Δεν θέλει να κάνει το μαθητή του, **τον Πλάτωνα**, ένα μικρό Σωκρατισκό, ένα ωχρό απεικασμα της δικής του προσωπικότητας. **Το ίδιο και ο Πλάτων**, δεν επιθυμεί να μεταβάλει **τον Αριστοτέλη** σε ένα ωχρό αντίγραφο της δικής του προσωπικότητας, **δηλαδή σε έναν Πλατωνίσκο**. Γνωρίζουμε τις διαφωνίες αυτών των μεγάλων σοφών Δασκάλων μεταξύ τους. Ταιριάζει εδώ να τονιστεί από την «**Παιδαγωγική του Παιδαγωγικού**», η «**Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής**», όταν ο Παιδαγωγός θέλει να κάνει τους μαθητές του αντίγραφά του. **Ο Παιδαγωγικός**

41. JEAN BRUN: *Ο Σωκράτης*, μτφρ. Τ. Τεγοπούλου, Αθήνα 1955, σελ. 30-31.

42. M. MITPEXT, *Mána Kourágio*.

Ναρκισσισμός ελέγχεται με τις παρακάτω σκέψεις:⁴³

«Πρέπει να θεωρήσουμε την εξάρτηση των παιδιών από μας προσωρινή. Η σχέση μας με τα παιδιά είναι καθαρά πνευματική. **Δικαίωμα ιδιοκτησίας δεν μπορούμε να εγείρουμε.** Ο Halil Guibran στο βιβλίο του: «Ο κήπος του προφήτη» δίνει μια σοφή και συγκλονιστική απάντηση στα αγωνιώδη ερωτήματα της έρευνάς μας. Να τι γράφει χαρακτηριστικά: «**Και μια γυναίκα που κρατούσε ένα μωρό στην αγκαλιά της είπε:**

“Μίλησέ μας για τα παιδιά».

Κι εκείνος είπε: Τα παιδιά σας δεν είναι παιδιά σας. Είναι οι γιοι και οι κόρες της λαχτάρας της ζωής για τη ζωή. Έρχονται στη ζωή με τη βοήθειά σας, και μ' όλο που είναι μαζί σας, δεν ανήκουν σε σας. Μπορείτε να τους δώσετε την αγάπη σας, όχι όμως και τις ιδέες σας γιατί αυτά έχουν δικές τους ιδέες. Μπορείτε να στεγάσετε το σώμα τους όχι όμως και την ψυχή τους, γιατί η ψυχή τους κατοικεί στο σπίτι του αύριο, που εσείς δεν μπορείτε να επισκεφθείτε, ούτε στα όνειρά σας. Μπορείτε να προσπαθήσετε να τους μοιάσετε, αλλά μη γυρεύετε να κάνετε αυτά να σας μοιάσουν. Γιατί η ζωή δεν πηγαίνει προς τα πίσω και δε σταματά στο χθες. Εσείς είστε τα τόξα απ' όπου τα παιδιά σας, σαν ζωντανά βέλη θα τιναχτούν μπροστά».

Φυσικά και θα βοηθήσουμε τα παιδιά μας να κατακτήσουν τις αξίες. «**Το ζην κατ' αρετήν**» είναι κοινωνικό αίτημα. Το σύστημα που θα ενταχθεί το παιδί έχει διαμορφώσει αυτό που ονομάζουμε την «**υπάρχουσα κουλτούρα**». Από την ελληνική παράδοση φαίνεται η στροφή του ανθρώπου στα ιδεώδη της φυλής μας.⁴⁴

«Η σημερινή οικογένεια οφείλει να προσανατολιστεί σωστά, για να σταθεί ικανή να δώσει στα παιδιά ορθή διαπαιδαγώγηση. Η εναγώνια προσευχή μιας μητέρας από τα **ΜΑΣΤΙΧΟΧΩΡΙΑ της ΧΙΟΥ**, μας δίνει μια ανάγλυφη εικόνα της αδιάκοπης προσπάθειας των γονιών για τη δημιουργική αγωγή των παιδιών τους. **Από τις εκλογές του Ν. Πολίτη και με τον τίτλο «Νανούρισμα στα Μαστιχοχώρια της Χίου»** βλέπουμε να ξεπηδά ο σκοπός της αγωγής και τα ιδεώδη της φυλής μας. Παραθέτω το ποίημα:

43. Α. Ε. Παπάς: Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, ό.π. σελ. 86-87.

44. Α. Ε. Παπάς: Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής, ό.π. σελ. 61.

Κάμε Χριστέ τσαι Παναγιά τσαι θρέψε το παιδί μου.
Να μεγαλώσει να θραφεί καλό παιδί να γίνει.
Τύχη χρυσή ας του δίνεται **τσαι φώτιση μεγάλη.**
Να μάθει γράμματα πολλά τσαι φρόνιμο να γίνει.
Για να τσερδίζει χρήματα, παντού καλά να κάμει.
'Ενα τσαι είκοσι σκολειό μ' αληθινούς δασκάλους.
Να μάθουν γράμματα οι φτωχοί, ανθρώποι να γενούνε.
Να μάθουν πως ορφανέψαμεν από τους άρχοντές μας.
Να μάθει πως ξεχάσαμεν τους γένους μας τα φρένα
πως ο καθείς μας χρεωστεί βοήθεια να δίνει
εις τα σχολειά τις Εκκλησίες τσαι στα ορφανεμένα».

Αν σκύψει κανείς σήμερα στο σκοπό της παιδείας, θα δει να καθρεπτίζονται οι αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ορθόδοξης Χριστιανικής παράδοσης και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών.⁴⁵

«Το νανούρισμα αυτό μας θυμίζει το ελληνικό ιδεώδες, που είναι η αγάπη για το γενέθλιο χώμα, η οικειοποίηση των αξιών της ελευθερίας και της δημοκρατίας χωρίς πολιτικούς και ιδεολογικούς ακροβατισμούς. Όχι λήθη στις αιώνιες αξίες του πολιτισμού μας. Όχι άγνοια της ιστορίας του γένους μας. Όχι υποτίμηση του Παρθενώνα μπροστά στη θέα των πολυκατοικιών. Όχι αποκοπή και άρνηση της αδιάσπαστης πνευματικής συνέχειας και ενότητας του κλασσικού και νεοελληνικού πολιτισμού».

«Η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό» αντιμετωπίζει τους φοιτητές ως αυτονούς Δασκάλους των παιδιών του Ελληνικού λαού. Πιστεύει ότι ο μελλοντικός Δάσκαλος πρέπει να έχει ισχυρή βούληση με ηθικά ερείσματα και να **μπορεί να μετατρέπει την ηθική αυτοτέλεια σε ηθική δράση**. Αυτή την αγωνία και την ευθύνη καλλιεργεί η «**Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**».⁴⁶

«Κάθε Παιδαγωγός ζει και ζυμώνεται καθημερινά με τους μαθητές του. Η πνευματική εξάρτηση του τροφίμου από τον Εκπαιδευτικό τού εμπνέει μια ευαισθησία και υψηλό αίσθημα ευθύνης για τη μελλοντική σταδιοδρομία του. Μια χιλιανή ποιήτρια, η Gabriella Mistral, που πήρε το βραβείο

45. Α. Ε. Παπάς: *Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*, ό.π. σελ. 62.

46. Α. Ε. Παπάς: *Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*, ό.π. σελ. 67.

Νόμπελ, 1946, να τι γράφει στο ποίημά της «**Προσευχή παιδαγωγού**».

**«Κύριε, ευσπλαχνικέ πατέρα, δωσ' μου απλότητα και βάθος
να διαβάζω τα παιδιά μου δίχως γρίφους σκοτεινούς
και να υψώνω τη ματιά μου λεύτερη από κάθε πάθος
πάνω από του πληγωμένου στήθους μου τους στεναγμούς.**

**Ως την έδρα μου ας μη φέρνω της ζωής μου το μαγνάδι
με συμπόνια να μαλλώνω και το χέρι μου αλαφρό
κάνετο στη τιμωρία πιο απαλότερο στο χάδι νάμαι σίγουρη
πως πάντα απ' αγάπη τιμωρώ.**

**Το πλιθόχτιστο σχολείο μου, να 'ναι κάμε το Ναός
από πνεύμα της αλήθειας.** Και της πυρκαιγάς οι φλόγες
ας φωτίζουν το σκοπό του, που σαν ήλιος λάμπει αγνός.

Στήλη δωρική η καρδιά μου μα η θέληση χρυσός, ας αστράφτουν
κι από των πλουσίων διδακτηρίων τις κολώνες πιο γερά και πιο
καθάρια με της πίστης τ' άγιο φως»

Με κριτική σκέψη αντιμετωπίζει «**η Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» την αμφισβήτηση του σχολείου. Φωνές όπως του IVAN ILLICH⁴⁷ για αποσχολειοποίηση θεωρούνται ουτοπικές και το σχολείο παραμένει, ως ισχυρό συστατικό της κοινωνίας. **Ούτε ο Δάσκαλος μπορεί να καταργηθεί, διότι είναι αναντικατάστατος: Μαθαίνει στα παιδιά πως να μαθαίνουν.**

Οι θέσεις της «**Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό**» θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

Για την ταϊστική μέθοδο διδασκαλίας, τη διδασκαλία EX CATHEDRA, τόσο ο P. Freire όσο και ο SARTRE επισημαίνουν την αρνητική επίδρασή τους στην αγωγή και στη μάθηση. Ο P. FREIRE θεωρεί την τραπεζική μέθοδο διδασκαλίας ως κατάθεση της γνώσης από το Δάσκαλο στο μαθητή και στη συνέχεια, με τις εξετάσεις το σχολείο, θέλει αυτολεξεί την απόδοση των όσων κατατέθηκαν στην παιδική σκέψη.

Ο GAUDIG, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του Σχολείου Εργασίας, πιστεύει ότι το σχολικό σύστημα πρέπει να δώσει προτεραιό-

47. IVAN ILLICH: *Deschooling Society*, Μτφ. Β. Αντωνόπουλος – Δ. Ποταμιάνος, Αθήνα 1976, σελ. 135.

τητα στη μαθητική ερώτηση δηλαδή, **να ερωτά ο αγνοών και να απαντά ο γνωρίζων**. Στο σχολείο όμως γίνεται το αντίθετο. **Ερωτά ο γνωρίζων και απαντά ο αγνοών**. Συνεχίζοντας ο GAUDIG αναφέρεται, στην ερώτηση του Δασκάλου που μερικές φορές μπορεί να είναι «**πνευματοκτόνος και κτηνώδης**».⁴⁸

Στο Πανεπιστήμιο αλλά και στο σχολείο πρέπει να κυριαρχήσει το σύνθημα των Γάλλων φοιτητών, του Μάη, του 1968 στη Γαλλία: **Η ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΞΟΥΣΙΑ**. Αυτή τη φαντασία που στο σχολείο του C. DICKENS «δύσκολα χρόνια», με τη Λαγκαστεριανή μέθοδο διδασκαλίας, ήθελαν να εξοντώσουν κάποιοι Παιδαγωγοί της εποχής.⁴⁹

Ο J. DEWEY, απευθυνόμενος στους σημερινούς δασκάλους θα μας πει: «**Σκοπός του σχολείου δεν πρέπει να είναι μόνο η προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή, αλλά και η ίδια η ζωή του**». Και για τη διδασκαλία είναι γνωστές οι θεωρίες του: **ΤΟ ΜΑΝΘΑΝΕΙΝ ΔΙΑ ΤΟΥ ΠΡΑΤΤΕΙΝ (learning by doing)**, όπως και η μέθοδος διδασκαλίας με τα στάδια του προβλήματος.⁵⁰

Για την προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή και τη σχολική μάθηση συμφωνεί και ο ED. CLAPAREDE, που υποστηρίζει ότι **δεν επιτρέπεται να παραβιάσουμε τους νόμους της εξελικτικής διαδοχής των φυσικών φαινομένων** και να μεταβάλουμε πρόωρα το γυρίνο σε βάτραχο, κόβοντας την ουρά του.⁵¹ «**Μη νομίζεται ότι θα επισπεύδαμε και πολύ το σχηματισμό των ώριμων βατράχων κόβοντας την ουρά των γυρίνων...πράμα που θα γινόταν προφανώς αν οι βάτραχοι είχαν σχολεία!**».

Αυτές τις θέσεις τις βρίσκουμε στον ΠΛΑΤΩΝΑ όταν καλεί τους παιδαγωγούς να αποφύγουν τη βία και να οδηγήσουν τα παιδιά με παιγνιώδη τρόπο στη μάθηση: «**Μη τοίνυν βία, ω άριστε, εν τοις μαθήμασιν, αλλά παίζων τους παίδας τρέφε**».⁵²

Η «**Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» δεν αποτελεί προσωπική, αλλά πιστεύουμε συλλογική υπόθεση όλων των μελών Δ.Ε.Π.⁵³ Οι απόψεις που αναπτύσ-

48. Α.Ε. ΠΑΠΑΣ: *Σχολική Παιδαγωγική*, Αθήνα, χ.χ. σελ. 99-103.

49. C. DICKENS: *Hard Times*, μτφρ. Σ. Μαυροειδής-Παπαδάκη, Αθήνα 1979, σελ. 13-19.

50. Α.Ε. ΠΑΠΑΣ: *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, ό.π. σ. 81-85.

51. Α.Ε. ΠΑΠΑΣ: *Σχολική Παιδαγωγική*, ό.π. σ. 500-501.

52. Ρήση μεγάλου Έλληνα φιλοσόφου: ΠΛΑΤΩΝΟΣ.

σουμε αποτελούν ένα **πολλοστημόριο της ευθύνης μας**⁵⁴ στο μάθημα της Εισαγωγής στην Παιδαγωγική, της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής και της Διδακτικής Γλώσσας και Κειμένων. **Οι σκέψεις αυτές δεν αποτελούν παγκόσμιο θέσφατο, ούτε έχουν θεσμικό χαρακτήρα.**⁵⁵ Η «**Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» υλοποιεί μετά από 20 χρόνια τα οράματά της και τα κάνει πραγματικότητα.⁵⁶ **Θα ήταν σημαντικό να υπενθυμίσουμε σους Παιδαγωγούς ότι: όταν δίνουν έτοιμες απαντήσεις στους μαθητές τους, εμποδίζουν την πνευματική τους ανάπτυξη.** Ακόμα όταν οι μητέρες παροπλίζουν τη δράση των μικρών παιδιών (πάντα από αγάπη), σύμφωνα με την κυρία **MARIA MONTESSORI**, δεν αφήνουν το παιδί να αναπτυχθεί **μυοκινητικά** και να κάνει αργότερα στην **Α' τάξη του Δημοτικού τα «μπαστουνάκια και τα κουλουράκια** για την εκμάθηση της **Πρώτης Γραφής και Ανάγνωσης**.

Είναι πλέον ευρύτερα αποδεκτή, στο χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής, η αρχή: **Ό,τι δεν μαθαίνει ο Γιαννάκης, δεν το μαθαίνει αργότερα και ο Γιάννης.**⁵⁷ Για το λόγο αυτό η «**Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**», απευθυνόμενη στους φοιτητές αλλά και στους «**εν ενεργείᾳ** εκπαιδευτικούς τους λέει: **«Ό,τι μπορεί να κάνει ο μαθητής, δεν το κάνει ο Δάσκαλος».**⁵⁸ Η «**Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό**» δεν επαναπαύεται. Η πληθώρα των μνημάτων από τις έρευνες στις Επιστήμες της Αγωγής, μας κάνουν να είμαστε σε εγρήγορση. Δεν μπορούμε όμως να ξεχάσουμε και

-
53. Οι σκέψεις αυτές δεν υποκαθιστούν σε καμία περίπτωση το συγγραφικό και ερευνητικό έργο των λοιπών μελών Δ.Ε.Π στο Π.Τ.Δ.Ε
 54. Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή όταν απευθύνεται κανείς σε ειδήμονες αλλά και στους μελλοντικούς μας Δασκάλους και πρέπει να δηλώσουμε ότι δεν έχουμε την αρχή της απόλυτης βεβαιότητας.
 55. Είναι χαρακτηριστική η θέση Γερμανού Παιδαγωγού, Καθηγητού Πανεπιστημίου, που αποχωρώντας από την υπηρεσία είπε στην τελευταία του διάλεξη στους φοιτητές του: «Τώρα που φεύγω από το Πανεπιστήμιο, αισθάνομαι ώριμος να γράψω ένα βιβλίο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.
 56. Επανειλημένα τονίστηκε από τον Πρόεδρο του Π.Τ.Δ.Ε ότι το συντελεσθέν έργο είναι συλλογικό αν και όλα κλιμακώνονται στην ανθρώπινη δραστηριότητα.
 57. Ρήση Γερμανού Παιδαγωγού, που τονίζει τη σημασία της προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης.
 58. Θα ήταν πολύ σημαντικό αν καταργούσαμε τελείως το **καθιστικό σχολείο** και το αντικαθιστούσαμε με το **σχολείο της Δράσης!**

τους μεγάλους φιλοσόφους και Παιδαγωγούς, όπως ο Πλάτων, που θέλει την επιστήμη αχώριστη από τη Δικαιοσύνη και την αρετή: «**Πάσα Επιστήμη χωρίζομένη δικαιοσύνης και ἀλλης αρετής, πανουργία ου σοφία φαίνεται**».⁵⁹

Επιβεβαιώνονται οι μεγάλοι φιλόσοφοι και Παιδαγωγοί στη θεωρητική αλλά και σχολική πρακτική. Ο **KANT** εκθειάζει τη δύναμη της αγωγής και πιστεύει ότι ο άνθρωπος εξανθρωπίζεται και αυτοπραγματώνεται με την εκπαίδευση: «**Ο άνθρωπος μόνο διά της αγωγής δύναται να γίνει άνθρωπος. Καθίσταται δε ό,τι η αγωγή καθίστα αυτόν**».⁶⁰ Νομίζω ότι στη χορεία αυτών των ιδεών δεν μπορούμε να αποκλείσουμε το ROUSSEAU. Ο ROUSSEAU έκανε ορισμένες επισημάνσεις με διαχρονικό χαρακτήρα. Μας είπε: «**Όλα τα ανθρώπινα όντα εξέρχονται τέλεια από τα χέρια του Δημιουργού αλλά τα διαφθείρει η κοινωνία**»⁶¹ και: «**Εξευγενίζουμε τα φυτά με την καλλιέργεια και τον άνθρωπο με την αγωγή!**»

Κλείνοντας θα έπρεπε να γίνει αναφορά στη βαθμολογία και την αξιολόγηση. **Ευαίσθητη ζυγαριά ακριβείας που να μπορεί να σταθμίσει την ανθρώπινη προσωπικότητα δεν υπάρχει και πιθανότατα δεν θα υπάρξει ποτέ.** Είναι λοιπόν δύσκολη η αξιολόγηση και η ευθύνη των Παιδαγωγών μεγάλη. Ο **ADLER**, καταφέρεται εναντίον των **TESTS** και γενικότερα της αξιολόγησης **που κατακερματίζει την ανθρώπινη προσωπικότητα**. Πέραν αυτού, η αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα διαιωνίζει κοινωνικές δομές, αταίριαστες και ασυμβίβαστες με τα βαθύτερα Ιδανικά που διέπουν και δομούν την Παιδαγωγική Επιστήμη. Πολλές φορές οι Εκπαιδευτικοί έχουν εκφραστεί για τις ανεπίδεκτες προς μάθηση μεγαλοφυΐες της ανθρωπότητας κατά τρόπο απαξιωτικό.⁶² **Αναφέρουμε μερικές ενδεικτικά:**

Για τον **BEETHOVEN**, ο καθηγητής του έγραφε: «**Τίποτα δεν έμαθε ποτέ του και τίποτα δεν πρόκειται να μάθει. Σαν συνθέτης πρόκειται για απελπιστική περίπτωση**».

59. Ο Πλάτων συνεχίζει και σήμερα να αποτελεί με τις ρήσεις του, αφετηρία για την Παιδαγωγική σκέψη.

60. Εμ. Καντ: *Παιδαγωγική*, σελ. 14-15.

61. J.J. ROUSSEAU: *Αιγαίλιος ή περί αγωγής*, μτφρ. Κ.Γ. Καβαλιεράτου: Αθήνα 1912, σελ. 62-63.

62. Α.Ε. ΠΑΠΑΣ: *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*, ό.π. σ. 122. Ο σ. παραπέμπει σε ευρύτερη βιβλιογραφία.

Για τον **BALZAC** ένας καθηγητής είπε: «**Αυτός ο χοντρομπαλάς βρίσκεται σε μόνιμη κωματώδη κατάσταση**».

Με τον **CHURCHILL** συνέβη το εξής: Έδωσε λευκή κόλλα στα Λατινικά, στις εξετάσεις του Χάρρουο, αλλά ο διευθυντής του σχολείου τον πήρε τελικά με τη σκέψη, ότι δεν ήταν δυνατόν να είναι τόσο **«στούρνος»**. Ο **CHURCHILL** ήταν μέχρι τέλος του Γυμνασίου ο τελευταίος μαθητής στην τάξη.

Για τον **DARWIN** λέγεται ότι οι γονείς του και ο δάσκαλός του **τον θεωρούσαν κάτω του μετρίου, ο δε πατέρας του έλεγε ότι ήταν η ντροπή της οικογένειας.**

Για τον **LA FONTAINE** ένας καθηγητής του έγραφε: «**Μελετηρός, μα απελπιστικά βλαξ**».

Ο **LEON TOLSTOI** χαρακτηρίστηκε **σαν αμελής και μη αποδοτικός**.

Ο **PICASSO** «**ήταν πολύ καθυστερημένος στα μαθήματά του και τρομερά κουμπούρας στα Μαθηματικά**».

Ο **EINSTEIN** ήταν για τον καθηγητή του μαθητής «... με **βραδεία αντίληψη, ελάχιστα κοινωνικός, διαρκώς χαμένος σε ηλιθία ονειροπολήματα**».

Η **«Παιδαγωγική στο Παιδαγωγικό»** συνεχίζει την πορεία της. Σε ένα πνεύμα ανθρωπιστικό, σε μια ευρύτερη κοινότητα όπως η Ευρώπη που ανήκει και η Ελλάδα. Στόχος πρωταρχικός θα είναι εφεξής η χειραφέτηση του νέου ανθρώπου, η κατάκτηση της γνώσης, η κριτική σκέψη και ο σεβασμός από τον άνθρωπο προς το συνάνθρωπό του, που **πρέπει να παραμείνει ιερό πράγμα**.

Αυτό θα γίνει με την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων και των πολιτών. Μια εκπαίδευση έξω από τα πλαίσια του κομφορμισμού, του προσηλυτισμού και της ανευθυνότητας. Θα γίνει με την αληθινή έννοια του Εκπαιδεύω όπως τη διατύπωσε ο **DENIS DE ROUGEMONT**:⁶³ «**Εκ-παιδεύω, οδηγώ το παιδί προς τα έξω. Το οδηγώ από την αμάθεια στη γνώση, από το ένστικτο στον κριτικό λογισμό. Από το στοιχείο της αδιαμφισβήτητης και προστατευτικής ιερότητας, στην προσωπική περιπέτεια, στην αυτονομία, στην ανάληψη κινδύνων**».

63. Α.Ε. ΠΑΠΑΣ: *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, ὥ.π. σελ. 41.

Η εξέλιξη του Προγράμματος Σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Λαμπρινή Σκούρα
Γραμματέας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων αποτέλεσε αντικείμενο πολλών συζητήσεων, αμέσως μετά την ίδρυσή τους. Είχαν εκφρασθεί τότε διάφορες απόψεις ως προς το περιεχόμενο σπουδών, την ειδικευση ή μη των μελλοντικών δασκάλων και κυρίως γύρω από τη γνωστή στη βιβλιογραφία «διαμάχη του τι και του πώς».¹ Το Υπουργείο Παιδείας με στόχο να βοηθήσει τα νέα Παιδαγωγικά Πανεπιστημιακά Τμήματα κατά την έναρξη της λειτουργίας τους συγκρότησε τον Απρίλιο του

-
1. Γ. Σταμέλος, *Ta Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, Καταβολές-Παρούσα Κατάσταση-Προοπτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999, σσ. 88-92. X. Αντωνίου, *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2002)*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002, σ. 319-321. Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου 944, Νοέμβριος 1983, σσ. 14 και 15. Η Δ.Ο.Ε., από το Νοέμβριο του 1983, και αφού έλαβε υπόψη της τα πορίσματα του Ιου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της, είχε κοινοποιήσει τις θέσεις της για το περιεχόμενο σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, σύμφωνα με τις οποίες ο υποψήφιος δάσκαλος έπρεπε να μάθει κατά την διάρκεια των σπουδών του α) να διδάσκει όλα τα μαθήματα σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού και β) να εξειδικευτεί σε ορισμένο κύκλο μαθημάτων, ώστε να εμβαθύνει στο «πώς» θα διδάξει όλα αυτά τα μαθήματα (Παιδαγωγική Διδακτική), στο «ποιον» θα διδάξει (Ψυχολογία του παιδιού) και στο «τι» θα διδάξει (επιστημονικές γνώσεις πανεπιστημιακού επιπέδου).

1983, μια εννεαμελή Ομάδα Εργασίας με αποστολή την υποβολή ενός γενικού πλαισίου των προγραμμάτων σπουδών των παραπάνω Τμημάτων. Πράγματι η Ομάδα αυτή, με πρόεδρο τον Καθηγητή του Α.Π.Θ. κ. Παν. Ξωχέλλη, υπέβαλε έγκαιρα την έκθεσή της, στην οποία πρότεινε «ένα *minimum γνωστικών αντικειμένων*» κατανεμημένων ενδεικτικά σε τρεις βασικούς άξονες, ως εξής: α) στις Επιστήμες της Αγωγής, σε ποσοστό 35%, επί του συνόλου των μαθημάτων β) στα Μαθήματα Περιεχομένου σε ποσοστό 35% και γ) στη Μεθοδολογία και Πρακτική σε ποσοστό 30%. Το πόρισμα της Ομάδας Εργασίας το Υπουργείο είχε διαβιβάσει τον Αύγουστο του 1984,² στις Συγκλήτους των Πανεπιστημίων, στα οποία επρόκειτο να λειτουργήσουν Παιδαγωγικά Τμήματα, κατά το πανεπιστημιακό έτος 1984-85, με την παράκληση να προχωρήσουν στην κατάρτιση και δημοσίευση ενός «προσωρινού» προγράμματος σπουδών για τα Τμήματα αυτά, λόγω αδυναμίας συγκρότησης των γενικών συνελεύσεών τους. Μεταξύ των Τμημάτων αυτών ήταν και το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ωστόσο η Σύγκλητος του τελευταίου ανέθεσε την κατάρτιση του προγράμματος σπουδών στην πενταμελή προσωρινή Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε., την οποία η ίδια είχε συγκροτήσει.³ Μάλιστα ο τότε Πρύτανης κ. Μιχ. Σταθόπουλος είχε παραδώσει στα μέλη της⁴ την προαναφερθείσα Έκθεση της Ομάδας Εργασίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ., προκειμένου να αποτελέσει τη βάση για την εκπόνηση του προγράμματος.

2. B1/7II/17-8-1984 έγγραφο ΥΠ.Ε.Π.Θ. με το συνοδευτικό πόρισμα της Ομάδας Εργασίας. Πρέπει να αναφερθεί ότι την ίδια εποχή έκφράζουν τις απόψεις τους, στον ημερήσιο τύπο, για το Πρόγραμμα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων, αρκετοί παιδαγωγοί. Μεταξύ αυτών οι Μ. Κασσωτάκης (*Ελευθεροτυπία*, 3-2-1984), Β. Κρεμμυδάς (*To Βήμα*, 1-7-1984), Α.Λ. Κοσμόπουλος (*To Βήμα*, 25-7-1984), Αν. Καζαμίας (*To Βήμα*, 5-9-1984 και 6-9-1984).
3. Η προσωρινή Γενική Συνέλευση του Τμήματος που ορίσθηκε από τη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου Αθηνών (συνεδρία 30-8-1984), σύμφωνα με το άρθρο 11, παρ.1, εδάφ. γ' του Ν. 1268/82 όπως συμπληρώθηκε με το άρθρο 48 του Ν.1404/83, αποτελείτο από τους καθηγητές του Μαθηματικού και του Τμήματος Φ.Π.Ψ. κ. Στυλιανό Νεγρεπόντη και Αντώνιο Δανασσή-Αφεντάκη, αντίστοιχα, και τους λέκτορες κ. Φίλιππο Δωρή (Νομικού Τμήματος), Γεώργιο Μάρκου (του Τμήματος Φ.Π.Ψ.) και Χρήστο Τρικαλινό (του Φυσικού Τμήματος).
4. Πρακτικά πρώτης συνεδρίας της Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε., της 21-9-1984, κατά τη διάρκεια της οποίας έλαβε χώρα και η εκλογή του πρώτου Προέδρου του Τμήματος κ. Αντ. Δανασσή-Αφεντάκη, Καθηγητή του Τμήματος Φ.Π.Ψ της Φιλοσοφικής Σχολής.

Στην παρούσα μελέτη θα παρακολουθήσουμε την εξέλιξη του προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, από την έναρξη της λειτουργίας του μέχρι σήμερα, μέσα από τους οδηγούς σπουδών, αλλά και τα πρακτικά της Γ.Σ. του Τμήματος, στα οποία εκτός από την τελική απόφαση, η οποία αποτυπώνεται στους παραπάνω οδηγούς, αναπτύσσεται η φιλοσοφία και η προβληματική υπέρ της επιλογής του συγκεκριμένου κάθε φορά προγράμματος.

Ειδικότερα θα αναφερθώ στους κυριότερους σταθμούς στην εξέλιξη του προγράμματος σπουδών, ως προς την οργανωτική δομή και το περιεχόμενό του και κυρίως στα προγράμματα που εφαρμόσθηκαν κατά τα παν/κά έτη: α) 1987-88, αμέσως μετά την απόκτηση από το Τμήμα της αυτοδυναμίας του, β) 1990-91, κατά το οποίο πραγματοποιήθηκε αύξηση των μαθημάτων, από σαράντα σε σαράντα οκτώ, γ) 1992-93 και δ) 1995-96, κατά τα οποία έγινε ένταξη των υποχρεωτικών μαθημάτων στους νεοϊδρυθέντες τότε στο Τμήμα τρεις Τομείς αρχικά και στους πέντε στη συνέχεια μετά τη διεύρυνσή τους και ε) στο πρόγραμμα που εφαρμόσθηκε κατά το τρέχον παν/κό έτος 2003-04. Επίσης, θα αναφερθώ στη συνεχή ανανέωση του προγράμματος με την προσθήκη νέων αντικειμένων, έτσι ώστε αυτό να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές απαιτήσεις. Όμως αρχικά θα ήθελα να κάνω μια πολλή σύντομη αναφορά στο προσωρινό πρόγραμμα που εφαρμόσθηκε κατά τα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας του Τμήματος, πριν δηλαδή την απόκτηση από αυτό της αυτοδυναμίας του.

Πρόγραμμα πριν την αυτονομία του Τμήματος

Το πρώτο θέμα που απασχόλησε την προσωρινή Γ.Σ. του Τμήματος με την έναρξη της λειτουργίας του, τον Οκτώβριο του 1984, ήταν η κατάρτιση του προγράμματος σπουδών των Α' και Β' εξαμήνων του παν/κού έτους 1984-85. Κατά τα εξάμηνα αυτά διδάχθηκαν δεκατέσσερα συνολικά μαθήματα (επτά ανά εξάμηνο), από τα οποία τα δώδεκα ήταν μαθήματα παιδαγωγικού κυρίως περιεχομένου και τα δύο φυσικομαθηματικού.⁵ Αξίζει να σημειωθεί ότι

5. Πρακτικά Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε., της συνεδρίας 3/ 1-10-1984 και 4/ 27-11-1984.

κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του Τμήματος δίδαξαν σ' αυτό αξιόλογα μέλη Δ.Ε.Π. του Παν/μίου Αθηνών, όπως οι Α. Δανασσής-Αφεντάκης, Ι. Παρασκευόπουλος, Γ. Μπαμπινιώτης, Ι. Μαρκαντώνης, Γ. Κρουσταλλάκης, Γ. Μάρκου, Β. Χαντζηκωντής και άλλοι.⁶

Με την ανάληψη των καθηκόντων τον Ιούνιο του 1985 των τεσσάρων πρώτων μελών Δ.Ε.Π. του Τμήματος,⁷ καταρτίσθηκε από τη Γ.Σ. με τη συμμετοχή και των πρώτων εκπροσώπων των Φοιτητών,⁸ ένα «προσωρινό γενικό» πρόγραμμα, μέσα από το οποίο προέκυψε το πρόγραμμα των Α'-Γ' και Β'-Δ' εξαμήνων του επόμενου παν/κού έτους 1985-86, το οποίο προέβλεπε τη διδασκαλία πέντε υποχρεωτικών και τριών μαθημάτων επιλογής, ανά εξάμηνο.⁹ Αξιοσημείωτο είναι ότι από το πρόγραμμα των Β' και Δ' εξαμήνων απουσίαζε η διδασκαλία μαθημάτων ειδικοτήτων. Το χαρακτήριζε δηλαδή ένας «παν-παιδαγωγισμός», όπως είχε επισημανθεί και από τον τότε πρόεδρο του Τμήματος κ. Α. Δανασσή-Αφεντάκη, ο οποίος θεωρούσε αναγκαία τη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Φυσικής στα πρώτα εξάμηνα σπουδών, επειδή οι φοιτητές αμέσως μετά την αποφοίτησή τους από το Λύκειο έχουν περισσότερες παραστάσεις στο χώρο αυτό, ενώ στα μεγαλύτερα εξάμηνα είχε την άποψη ότι έπρεπε να γίνεται η Διδακτική τους.¹⁰ Ακόμη, θεωρούσε ότι η κατάρτιση του προγράμματος ήταν το κυριότερο έργο του Τμήματος, την κύρια ευθύνη του οποίου έπρεπε να έχει το Δ.Ε.Π. και οι φοιτητές του.¹¹

Ωστόσο η πλειοψηφία τότε της Γ.Σ. θεωρούσε αναγκαία την κατάρτιση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών. Έτσι, παρά την απουσία μελών Δ.Ε.Π.

-
6. Βλ.: *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Είκοσι Χρόνια Δημιουργίας και Προσφοράς (1984-2004)*, εκδ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004, σσ. 233-237.
 7. Τα τέσσερα πρώτα μέλη Δ.Ε.Π. του Τμήματος ήταν οι Μ. Νασιάκου, Εβαρνάβα-Σκούρα, Εμ. Κολιάδης και Π. Παπακωνσταντίνου.
 8. Πρακτικά Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. 2-7-1985. Οι πρώτοι εκπρόσωποι των φοιτητών ήταν οι Π. Πανάϊκας, Ε. Κομπορόζου και Α. Τσέλιγκα.
 9. Πρακτικά Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. των συνεδριών 20-9-1985 σσ.2-8 και 21-2-1986, σ.2 και 3. Ο αριθμός αυτός ήταν σύμφωνος με την απόφαση της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Αθηνών (βλ. το 95Ο9/3395/20-1-1984 έγγραφο του τότε Πρύτανη Μιχ. Σταθόπουλου).
 10. Στα ίδια, συνεδρία 21-2-1986, σ. 1.
 11. Στα ίδια, συνεδρία 20-9-1985, σ. 3.

των ειδικοτήτων, η Γ.Σ. προχώρησε στην ψήφιση του «πρώτου» οδηγού σπουδών του Τμήματος, στον οποίο περιλαμβάνεται και το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών, οκτώ εξαμήνων.¹² Το πρόγραμμα περιελάμβανε δύο κύκλους σπουδών: α) των *Επιστημών της Αγωγής*, με δώδεκα υποχρεωτικά και τρία μαθήματα επιλογής και β) της *Διδακτικής Πράξης και Γνωστικών Περιοχών*, με εννέα υποχρεωτικά μαθήματα «*Διδασκαλίας*» (Γενικής και Αντικειμένων) και εννέα υποχρεωτικά μαθήματα φιλολογικού ή φυσικομαθηματικού περιεχομένου, από τα οποία έπρεπε ο φοιτητής να επιλέξει τα έξι από τον ένα κύκλο ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του και τα υπόλοιπα τρία από τον άλλον. Δηλαδή ο φοιτητής έπρεπε να επιλέξει ή έξι φιλολογικά και τρία φυσικομαθηματικά μαθήματα ή έξι φυσικομαθηματικά και τρία φιλολογικά. Επίσης στο δεύτερο κύκλο προβλέπονταν και επτά κατ' επιλογή μαθήματα.¹³

Αξιοσημείωτο είναι ότι «*η κατάρτιση στα γνωστικά αντικείμενα άλλων Τμημάτων*»,¹⁴ προβλεπόταν να, «*παρέχεται μέσα από το πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων αυτών, στα πλαίσια διατμηματικής ή διασχολικής συνεργασίας ανάμεσα στο Π.Τ.Δ.Ε. και στα Τμήματα τα οποία «θεραπεύουν» τις αντίστοιχες επιστήμες*».¹⁵ Η ρύθμιση αυτή δεν εφαρμόσθηκε ποτέ, αφού την επόμενη χρονιά το πρόγραμμα τέθηκε επι νέων βάσεων.

Συμπληρωματικά θα ήθελα να αναφέρω εδώ ότι από το παν/κό έτος 1983–84 μέχρι και το 1985–86 τα προγράμματα σπουδών των Α.Ε.Ι. δημοσιεύονταν στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, επειδή θεωρούνταν ότι «*έχουν κανονιστικό περιεχόμενο*». Μετά όμως την ψήφιση του Ν. 1599/Π.6–1986,¹⁶ στο

-
12. Στα ίδια, συνεδρία 18–12–1985. Το πρόγραμμα ψηφίστηκε από τη Γ.Σ. με τρεις θετικές ψήφους έναντι πέντε λευκών. Λευκό είχαν ψηφίσει ο Πρόεδρος του Τμήματος, ένα μέλος ΔΕΠ και οι τρεις εκπρόσωποι των φοιτητών. Το πρόγραμμα αυτό τροποποιήθηκε από τη Γ.Σ. στη συνεδρία της 21–2–1986.
 13. Πρακτικά Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε της συνεδρίας 18–12–1985 και 21–2–1986. Επίσης Φ.Ε.Κ. 209/ 21–4–1986, τεύχ. Β'.
 14. Εννοούνται τα Τμήματα Μαθηματικό, Φυσικό, Φιλολογικό κ.λπ. Σχετικά με το θέμα αυτό Βλ. και Πρακτικά Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε της συνεδρίας 2–7–1985, σ.11.
 15. Οδηγός Σπουδών, 1986 (σ. 3), στα Πρακτικά της Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. συνεδρίας 18–12–1985, σ. 20.
 16. ΒΙ/1358 π.ε./31–1–1984 έγγραφο του τότε Γενικού Γραμματέα Υπουργείου Παιδείας κ. Κ. Μπέη.
 17. Άρθρο 21 του Ν. 1599/Π.6–1986, «*Σχέσεις Κράτους–Πολίτη, καθιέρωση νέου τύπου δελτίου ταυτότητας και άλλων διατάξεων*», Φ.Ε.Κ. 75/Π.6–1986, τεύχος Α'.

πλαίσιο της πρόθεσης του νομοθέτη για περιορισμό της δημοσιευμένης ύλης στην προαναφερθείσα εφημερίδα, τα προγράμματα σπουδών των Α.Ε.Ι. δημοσιεύονται πλέον υποχρεωτικά μόνον στους οδηγούς σπουδών της οικείας Σχολής ή Τμήματος, σύμφωνα με το άρθρο 24 του Ν. 1268/82. Η δημοσίευση αυτή από τότε αποτελεί αναμφισβήτητα και την «επίσημη δημοσίευση του προγράμματος».¹⁸ Έτσι τα μοναδικά προγράμματα σπουδών του Τμήματος που έχουν δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως είναι τα προγράμματα των Α' – Γ' και Β' – Δ' εξαμήνων του ακαδημαϊκού έτους 1985–86,¹⁹ καθώς και το ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών οκτώ εξαμήνων, στο οποίο προαναφέρθηκα και που εμπεριέχεται στον «πρώτο» οδηγό σπουδών του Τμήματος.²⁰

Προγράμματα μετά την αυτονομία του Τμήματος

A. Προγράμματα 1987–1990

Με την ανάληψη των καθηκόντων τριών ακόμη μελών Δ.Ε.Π. του Τμήματος,²¹ το Δεκέμβριο του 1986, και την εκλογή ως προέδρου του της Καθηγήτριας Μαρίας Νασάκου, το αυτοδύναμο πλέον Π.Τ.Δ.Ε., μέσα στη σωρεία των προβλημάτων που αγωνιωδώς προσπαθούσε να επιλύσει, είχε προτάξει την κατάρτιση του προγράμματος σπουδών.

Μετά από αλλεπάλληλες άτυπες συναντήσεις των επτά πλέον μελών

-
18. Β1.639/22-8-1986 έγγραφο του τότε Υφυπουργού Παιδείας κ. Φ. Πετσάλνικου. Ωστόσο και μετά την διάταξη του άρθρου 24 του Ν. 1599/85 τα παν/κά Τμήματα για αρκετά χρόνια έπρεπε να στέλνουν και αντίγραφα των προγραμμάτων της στο Υπουργείο Παιδείας για παροχή πληροφοριών αλλά και στην Πρυτανεία και στην αρμόδια Δ/νση του Παν/μίου για τη δημοσίευσή τους στο Β' τεύχος διοικητικής επετηρίδας του Παν/μίου και για το αρχείο τους.
 19. Οι υπ. αριθμ. 802/30-9-85 και 1293/ 6-3-1996 Πράξεις του τότε Προέδρου του Π.Τ.Δ.Ε. Αντ. Δαναοσή-Αφεντάκη στο Φ.Ε.Κ. 209/ 21-4-96, τεύχος Β'.
 20. Ο πρώτος οδηγός σπουδών του Τμήματος δεν έχει τυπωθεί αλλά είναι καταχωρημένος στα Πρακτικά της Γ.Σ. της συνεδρίας 18-12-1985.
 21. Τα τρία νέα μέλη Δ.Ε.Π. ήταν οι Αν. Κατσίκη-Γκίβαλου, Θ. Εξαρχάκος και Γ. Ρηγόπουλος.

Δ.Ε.Π. του Τμήματος με τους φοιτητές και μετά τη συζήτηση τριών εναλλακτικών προγραμμάτων,²² η Γ.Σ. τον Ιούνιο του 1987 ενέκρινε κατά πλειοψηφία ένα πρόγραμμα,²³ το οποίο προέβλεπε τη λειτουργία τεσσάρων κύκλων σπουδών καθώς και την ποσοστιαία κατανομή των υποχρεωτικών μαθημάτων σε τρεις κύκλους σπουδών, ως εξής:

Α΄ κύκλος: Επιστήμες της Αγωγής, με 12 υποχρεωτικά μαθήματα και ποσοστό 40%

Β΄ κύκλος: Διδακτική Μεθοδολογία και Πράξη, με 6 υποχρεωτικά μαθήματα και ποσοστό 20%

Γ΄ κύκλος: Γνωστικά Αντικείμενα, με 12 υποχρεωτικά μαθήματα και ποσοστό 40% (Βλ. Πίνακα 1).

Από τα μαθήματα του τρίτου κύκλου, δηλαδή των Γνωστικών Αντικείμενων, τα εννέα ήταν καθαρά υποχρεωτικά και τα τρία κυμαινόμενα, δηλαδή μαθήματα, τα οποία μπορούσε να επιλέξει ο φοιτητής από οκτώ συνολικά μαθήματα (φιλολογικά, φυσικομαθηματικά κ.ά.), ενταγμένα στον ίδιο κύκλο σπουδών. Ο τύπος αυτός των κυμαινόμενων μαθημάτων, τα οποία αφού επιλέξει ο φοιτητής γίνονται υποχρεωτικά εξακολουθεί να υπάρχει μέχρι σήμερα στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος.

-
22. Τα άλλα δύο προγράμματα ήταν: α) πρόταση-πρόγραμμα της τότε Αναπληρώτριας Καθηγήτριας κ. Ευ. Βαρνάβα-Σκούρα, σύμφωνα με το οποίο η κατάρτιση των μελλοντικών δασκάλων προβλεπόταν να γίνεται σε 4 τομείς: 1) στη γενική κατάρτιση 2) στην ειδικευση σε παιδαγωγικά θέματα 3) στην κατάρτιση στην επαγγελματική πρακτική και 4) στην ικανότητα στην έρευνα. Επίσης στα πλαίσια των επιλεγόμενων μαθημάτων περιλαμβανόταν και διπλωματική εργασία, το θέμα της οποίας προτεινόταν να «επιλέγει ο φοιτητής από τις επιστήμες της αγωγής». Το πρόγραμμα καταψηφίσθηκε με 6 αρνητικές ψήφους, 2 λευκές και 1 αποχή, ενώ έλαβε μόνον 1 θετικό ψήφο β) Το πρόγραμμα της Πανσπουδαστικής των φοιτητών του Παιδαγωγικού, το οποίο είχε αρκετά κοινά σημεία με το προηγούμενο πρόγραμμα της κ. Βαρνάβα, το οποίο καταψηφίσθηκε επίσης με 6 αρνητικές και 2 λευκές ψήφους, ενώ έλαβε μόνον 2 θετικές ψήφους (Πρακτικά Γ.Σ. συνεδρίας 5-6-1987, σ. 5).
23. Πρακτικά Γ.Σ. συνεδρίας 5-6-1987, σ. 20. Το πρόγραμμα εγκρίθηκε με 6 ψήφους θετικές, 3 λευκές και 1 αρνητική. Οι λευκές ψήφοι ήταν των εκπροσώπων των Φοιτητών, οι οποίοι ψήφισαν λευκό για τυπικούς λόγους. Επειδή δηλ. δεν υπήρχε απόφαση του Συλλόγου τους, μέσα από μια γενική συνέλευση, μολονότι μάλιστα οι απόψεις ορισμένων από αυτούς είχαν γίνει δεκτές και είχαν ενσωματωθεί στο πρόγραμμα που τελικά ψηφίσθηκε.

Το πρόγραμμα προέβλεπε και Δ' κύκλο σπουδών, των κατ' επιλογή υποχρεωτικών μαθημάτων, από τα οποία ο φοιτητής έπρεπε να επιλέξει τουλάχιστον δέκα μαθήματα, δηλαδή το 1/4 του αριθμού των σαράντα μαθημάτων που έπρεπε να διδαχθεί για να πάρει το πτυχίο του και όχι απλώς το 1/4 του συνόλου των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών. Αυτό, εκτός του ότι το προβλέπει ο Ν. 1268/1982 (άρθρο 24, παρ. 5), είχε επισημανθεί ιδιαίτερα τότε σε όλα τα Τμήματα και από τη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου Αθηνών.²⁴

Πρέπει να αναφερθεί ότι η ποσότωση που προαναφέρθηκε (40%, 20% και 40%) και ιδιαίτερα η ισομέρεια στην κατανομή των υποχρεωτικών μαθημάτων μεταξύ των μαθημάτων του κύκλου των Επιστημών της Αγωγής και των μαθημάτων του κύκλου των Γνωστικών Αντικειμένων (Ειδικοτήτων), διατηρήθηκε και στα επόμενα προγράμματα σπουδών, αλλά και στην αναλογία πλήρωσης των θέσεων Δ.Ε.Π. του Τμήματος. Το πρώτο αυτό «αυτοδύναμο» πρόγραμμα, το οποίο ήταν κοινή πρόταση των κ. Θ. Εξαρχάκου, Αναπληρωτή τότε Καθηγητή του Τμήματος και Π. Παπακωνσταντίνου, Επίκουρου Καθηγητή, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ακολουθούσε τη δομή του σχεδίου προγράμματος της Ομάδας Εργασίας του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με διαφορετική ποσότωση των αντικειμένων των επί μέρους κύκλων.

Το πρόγραμμα του παν/κού έτους 1987–88 περιελάμβανε, όπως άλλωστε προβλέπεται και από το Ν. 1268/1982, τους τίτλους των μαθημάτων και το περιεχόμενό τους, τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας, τις διδακτικές μονάδες, οι οποίες είχαν καθορισθεί από τη Γ.Σ. σε τρεις για όλα τα μαθήματα και αντιστοιχούσαν τουλάχιστον σε δύο εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας και μία έως τρεις φροντιστηριακές ή πρακτικές ασκήσεις. Ακόμη καθόριζε τον απαιτούμενο αριθμό μαθημάτων που απαιτείτο για τη λήψη του πτυχίου.²⁵

24. Στο 9277/326Ο/17-1-84 έγγραφο του τότε Πρύτανη κ. Μιχ. Σταθόπουλου, σ. 2.

25. Πρακτικά Γ.Σ. συνεδρίας 1-7-1987, σσ. 1-2. Πρέπει να αναφερθεί ότι τη Γ.Σ. απασχόλησε τότε και το πρόγραμμα των φοιτητών που βρίσκονταν στο προτελευταίο έτος των σπουδών τους, αφού το πρόγραμμα που ήδη ακολουθούσαν είχε μια τελίως διαφορετική δομή και φιλοσοφία. Το κυριότερο πρόβλημα εντοπιζόταν στο ποσοστό του κύκλου των γνωστικών αντικειμένων, το οποίο στο παλαιό πρόγραμμα ήταν πολύ περιορισμένο, αφού στο σύνολο των μαθημάτων μόνον εννέα μαθήματα αντιπροσώπευαν τα Φιλολογικά ή Φυσικομαθηματικά μαθήματα, από τα οποία, όπως ήδη αναφερθεί, τα έξι έπρεπε ο φοιτητής να επιλέ-

Ο τρόπος διεξαγωγής της πρακτικής άσκησης των φοιτητών, ο οποίος είχε αποτελέσει πολλές φορές αντικείμενο συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ της Προεδρου, του υπεύθυνου καθηγητή, αλλά και των καθηγητών που διδασκαν τις Ειδικές Διδακτικές δεν καταγράφεται στο πρόγραμμα σπουδών.

Κατά τη δεύτερη χρονιά (1988-89) αυτόνομης λειτουργίας του Τμήματος το πρόγραμμα σπουδών εμπλουτίζεται με νέα μαθήματα (βλ. Πίνακα 5), τα οποία διδάσκονται από μέλη Δ.Ε.Π. του Τμήματος ή μέλη Δ.Ε.Π. άλλων Τμημάτων με ανάθεση εντολής διδασκαλίας,²⁶ όπως η Ειδική Αγωγή, η Κοινωνική Λαογραφία, το Νεοελληνικό Θέατρο, η Φιλοσοφία της Παιδείας, οι Η/Υ στην Εκπαίδευση κ.ά. Επίσης, εγκρίνονται εσωτερικές μεταφορές μαθημάτων (από τα κατ' επιλογήν μαθήματα στα υποχρεωτικά κυμαινόμενα κ.λπ.), ενώ τίθεται το θέμα της εκπόνησης υποχρεωτικής διπλωματικής εργασίας από τους φοιτη-

ξει, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, από τον ένα κύκλο και τα υπόλοιπα τρία από τον άλλον (δηλαδή ή 6 Φιλολογικά + 3 Φυσικομαθηματικά ή 6 Φυσικομαθηματικά + 3 Φιλολογικά). Η ρύθμιση αυτή οι φοιτητές επέμεναν να διατηρηθεί και στο νέο πρόγραμμα γι' αυτούς που διήνυαν ήδη το προτελευταίο έτος σπουδών και θα έπαιρναν το πτυχίο τους τον Ιούνιο του επόμενου έτους (1988). Όμως η πρόταση αυτή των φοιτητών δεν έγινε δεκτή από τη Γ.Σ. Για την αντιμετώπιση του προβλήματος αποφασίσθηκε τότε οι φοιτητές που είχαν εισαχθεί κατά το παν/κό έτος 1984-85 καθώς και όλοι όσοι είχαν εγγραφεί στη συνέχεια (κατατάξεις μετεγγραφές κλπ.), οι οποίοι κατά το παν/κό έτος 1987-88 ήταν στο 7ο-8ο εξάμηνο, να μπορούν να πάρουν το πτυχίο τους εφόσον συμπληρώσουν τον απαιτούμενο αριθμό μαθημάτων (3ΟΥ+ΙΟΕ) από το σύνολο των μαθημάτων που τους είχαν προσφερθεί κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους και ανεξάρτητα από τα νέα υποχρεωτικά μαθήματα που είχαν εισαχθεί στο πρόγραμμα. Εδώ θα ήθελα να σημειώσω ότι με στοιχεία που προκύπτουν από το αρχείο της Γραμματείας σήμερα, δεκαπέντε χρόνια μετά, ανήκουν στην περίπτωση αυτή αρκετές δεκάδες φοιτητών. Συγκεκριμένα εμφανίζονται 250 φοιτητές με εξάμηνο φοίτησης από το 4Ο έως το 32Ο. Από αυτούς 20 φέρουν ως έτος πρώτης εγγραφής το παν. έτος 1984-85, 58 το 1985-86, 84 το 1986-87, 48 το 1987-88 και 40 το 1988-89. Και εδώ βέβαια τίθεται μιας άλλης τάξεως ζήτημα, αυτό των «λιμναζόντων» φοιτητών.

26. Κατά το παν/κό έτος 1988-89 γίνονται οι περισσότερες αναθέσεις εντολών διδασκαλίας σε μέλη Δ.Ε.Π. άλλων Τμημάτων. Μεταξύ αυτών στον Καθηγητή τότε του Παν/μίου Ιωαννίνων κ. Μ. Μερακλή, στον Επίκουρο Καθηγητή και τη Λέκτορα του ίδιου Παν/μίου Θ. Γραμματά και Μ. Τζάνη, αντίστοιχα, στον Επίκουρο Καθηγητή του Παν/μίου Αθηνών κ. Γ. Καραμπατζό κ.ά. Βλ. Πρακτικά Γ.Σ. Π.Τ.Δ.Ε. συνεδρία 1-7-1987 και 15-6-1988, σσ. 31, 33. Επίσης, *Παραδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Είκοσι Χρόνια Δημιουργίας και Προσφοράς*, εκδ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004, σσ. 233-235.

τές, χωρίς όμως τη λήψη τελικής απόφασης²⁷. Το Γενάρη του 1990 συγκροτείται, σύμφωνα και με το Ν. 1268/82 (άρθρο 24, παρ. 6, η Επιτροπή Προγράμματος, αποτελούμενη από οκτώ μέλη Δ.Ε.Π., έναν εκπρόσωπο των Ε.Μ.Υ. και δύο εκπροσώπους των φοιτητών, η οποία είχε ως έργο την υποβολή πρότασης για αναμόρφωση του προγράμματος σπουδών με βάση τα νέα δεδομένα του Τμήματος τόσο σε διδακτικό προσωπικό όσο και σε χώρους διδασκαλίας. Πρόεδρος της Επιτροπής ορίζεται η καθηγήτρια κ. Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου.²⁸

B. Προγράμματα 1990–1992

Το Μάιο του 1990, έξι χρόνια μετά την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, επιχειρείται η πρώτη αποτίμηση των αποτελεσμάτων λειτουργίας των Τμημάτων αυτών. Με πρωτοβουλία του Π.Τ.Δ.Ε. του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης πραγματοποιήθηκε στην Αλεξανδρούπολη Πανελλήνιο Συμπόσιο με θέμα «Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον». Στο πλαίσιο του Συνεδρίου, στο οποίο έδωσε ένα δυναμικό παρόν και ο τότε Πρόεδρος του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Θεόδωρος Εξαρχάκος,²⁹ έγιναν πολλές και ενδιαφέρουσες ανακοινώσεις για τη φυσιογνωμία, την ταυτότητα, τις προοπτικές, τα προβλήματα

27. Πρακτικά Γ.Σ. συνεδρίας 15–6–1988, σ. 1. Στην ίδια συνεδρία προτείνεται και αποφασίζεται από τη Γ.Σ. η διδασκαλία ως μαθήματος επιλογής της Αγγλικής γλώσσας από το Τμήμα Αγγλικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, απόφαση όμως που τελικά δεν υλοποιήθηκε.

28. Πρακτικά Γ.Σ. της συνεδρίας 17–1–1990, σ.2.

29. Μετά από πρόταση του Προέδρου του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Θεόδωρου Εξαρχάκου αποφασίσθηκε, να εκφρασθεί στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. η ανησυχία των Προέδρων των Π.Τ.Δ.Ε. «για το γεγονός ότι χιλιάδες πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών της αλλοδαπής, χωρίς Ελληνική Παιδεία, εγγράφονται στην επετηρίδα για διορισμό στην ευαίσθητη πρωτοβάθμια εκπαίδευση». Επίσης αποφασίσθηκε να τονισθεί ότι «για τους αποφοίτους αυτούς χρειάζεται ειδική επιπρόσθετη εκπαίδευση». Πρακτικά Συμποσίου στο: Γ.Κ. Παπάζογλου – Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ. 240–242, 247–248, 261–262, 267. Η παραπάνω απόφαση αποτέλεσε το έναυσμα για τη νομοθετική ρύθμιση και την υλοποίηση στη συνέχεια της Επανεκπαίδευσης των παραπάνω πτυχιούχων. Βλ. περισσότερα για το θέμα αυτό στο: *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Είκοσι χρόνια δημιουργίας και προσφοράς (1984–2004)*, εκδ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004, σσ. 31–36.

των παραπάνω Τμημάτων ενώ λήφθηκαν και ορισμένες αποφάσεις για ζωτικά και επείγοντα θέματα, οι οποίες κοινοποιήθηκαν με σχετικό ψήφισμα στον τότε Υπουργό Παιδείας κ. Β. Κοντογιαννόπουλο. Το πρόγραμμα σπουδών αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των Προέδρων των Π.Τ.Δ.Ε. Ειδικότερα συζητήθηκε το θέμα των πρακτικών ασκήσεων, οι οποίες διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζαν μεγάλη διαφοροποίηση από Τμήμα σε Τμήμα, τα μαθήματα των ειδικοτήτων και πως αυτά διαμορφώνονται μέσα στα προγράμματα, το θέμα της έρευνας μέσα στα Π.Τ.Δ.Ε.³⁰ Ακόμη, σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών τονίσθηκε, μεταξύ άλλων, η ανάγκη «προσανατολισμού του προς τις παιδαγωγικές σπουδές»³¹ η ανάγκη «χρήσης τεχνικών τηλεκπαίδεστρης»³² η ανάγκη προσέγγισης των αντικειμένων διδασκαλίας «κάτω από την ευρωπαϊκή τους διάσταση και προοπτική»³³ καθώς και η ανάγκη «επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των υποψηφίων εκπαιδευτικών»³⁴. Επίσης έγινε προσπάθεια να εντοπισθούν «οι αναγκαίοι άξονες κατεύθυνσης της βασικής εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων»³⁵ ενώ εκφράσθηκε η άποψη ότι «τα νέα πανεπιστημιακά προγράμματα θα έπρεπε «να εξασφαλίζουν», μεταξύ άλλων, «την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων»³⁶. Ακόμη τονίσθηκε η ανάγκη οργάνωσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε «Παιδαγωγικές Σχολές»³⁷. Όλες δη-

30. Πρακτικά Συμποσίου στο: Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σ. 241.

31. Π.Γ. Μιχαηλίδης, «Εξέλιξη των Παιδαγωγικών Τμημάτων», στο: Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά...*, ό.π., σ. 53.

32. Στον ίδιο, σ. 53.

33. Μ. Βάμβουκας, «Τα Προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στην προοπτική του 1992», στο: Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά...*, ό.π., σ. 108.

34. Ζ. Παπαναούμ, «Τα Προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων: κριτήρια Σχεδιασμού και Αξιολόγησης», στο: Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά...*, ό.π., σ. 111».

35. Σπ. Κρίβας, «Προσόντα-Δεξιότητες του μελλοντικού δασκάλου», στο: Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά...*, ό.π., σ. 119.

36. Γ. Μάρκου, «Παιδαγωγικά Τμήματα: Quo vandas», στο: Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά...*, ό.π., σ. 61.

37. Μ. Τζάνη, «Προοπτικές των Παιδαγωγικών Τμημάτων» και Κ. Μάνος, «Ενιαία αντιμετώπιση κατάρτισης εκπαιδευτικών Δημοτικής-Μέσης Εκπαίδευσης», στο: Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά...*, ό.π., σ. 88 και 92, αντίστοιχα.

λαδή οι σχετικές ανακοινώσεις περιορίσθηκαν, όπως υπογραμμίστηκε και από τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συμποσίου Καθηγητή Δ. Χ. Παναγιωτακόπουλο, σε γενικότερες τοποθετήσεις χωρίς να γίνει αναφορά στο «τι μαθήματα κάνει το ένα Τμήμα και τι κάνει το άλλο» για να υπάρξει και κάποια «σύγκριση».³⁸

Λίγες μέρες μετά την πραγματοποίηση του Συμποσίου, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, στο πλαίσιο της αναθεώρησης του προγράμματος σπουδών του παν/κού έτους 1990–91, προχώρησε στην αύξηση του αριθμού των μαθημάτων του, από σαράντα σε σαράντα οκτώ (τριάντα έξι υποχρεωτικά και δώδεκα επιλογής), με στόχο τον εναρμονισμό του και με τα άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας, στα οποία ο αριθμός των μαθημάτων ήταν μεγαλύτερος.³⁹ Εκτός από την παραπάνω αύξηση του αριθμού των μαθημάτων, αποφασίστηκε και η «διαφοροποίηση» των διδακτικών μονάδων ανάλογα με τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας κάθε μαθήματος.⁴⁰ Η ποσοστιαία κατανομή των υποχρεωτικών μαθημάτων στους τρεις κύκλους σπουδών παρέμεινε σχεδόν η ίδια με μια μικρή ενίσχυση του κύκλου της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πράξης από 20% σε 22% (Βλ. Πίνακα 1). Σημειώθηκαν ακόμη σημαντικές αλλαγές στη διάρθρωση του προγράμματος, αφού αρκετά μαθήματα από επιλογής έγιναν υποχρεωτικά ή κυμαινόμενα, όπως η Συγκριτική Παιδαγωγική, η Οικολογία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,⁴¹ η Ειδική Αγωγή, η Φιλοσοφία της Παιδείας, η Κλινική Ψυχολογία και η Κοινωνική Ψυχολογία.

38. Γ.Κ. Παπάζογλου-Α.Μ. Δαράζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά...ό.π.*, Συμπεράσματα, σ. 260.

39. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 17–5–90, σ. 17.

40. Στα ίδια, σσ. 18–20. Οι διδακτικές μονάδες μέχρι τότε (δηλ. το παν/κό έτος 1990–91) ήταν τρεις για όλα τα μαθήματα, υποχρεωτικά και κυμαινόμενα.

41. Για το μάθημα της Οικολογίας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, αναπτύχθηκε στη Γ.Σ. ένας ιδιαίτερος προβληματισμός και τελικά αποφασίσθηκε, κατά πλειοψηφία, να γίνει υποχρεωτικό (13 θετικές ψήφοι έναντι 3 υπέρ του γίνει κυμαινόμενο) και να ενταχθεί στον Α΄ κύκλο σπουδών, των Επιστημών της Αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο η Γ.Σ. ήθελε να δοθεί έμφαση στο θέμα της αγωγής της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, γιατί θεωρούσε αδιανότητο να αποφοιτήσει ένας φοιτητής από το Τμήμα και να μη διδαχθεί το μάθημα αυτό. Τελικά, το μάθημα με νεότερη απόφαση της Γ.Σ. παρέμεινε ως υποχρεωτικό του Γ΄ κύκλου σπουδών (Πρακτικά Γ.Σ. της συνεδρίας 17–5–1990, σ. 18 και 12–6–1990, σσ. 4 –6).

Επίσης το πρόγραμμα σπουδών συμπληρώθηκε με ένα νέο υποχρεωτικό μάθημα, τη Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων II, καθώς και με δεκαέξι νέα μαθήματα επιλογής, ψυχοπαιδαγωγικού, γλωσσολογικού, φυσικομαθηματικού, λαογραφικού και λοιπού περιεχομένου.⁴² Ακόμη τα μαθήματα α) Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής Έρευνας και Στοιχεία Στατιστικής στην Εκπαίδευση και β) Μαθησιακές Δυσκολίες, από υποχρεωτικά έγιναν κυμαινόμενα, ενώ καταργήθηκαν και δύο υποχρεωτικά μαθήματα.⁴³ Στο πρόγραμμα του παν/κού έτους 1990–91 παρατηρούμε ακόμη, εκτός από τον αριθμό των μαθημάτων επιλογής (Πίνακας 3), να αυξάνεται και ο αριθμός των υποχρεωτικών κυμαινόμενων μαθημάτων και μάλιστα ο τύπος των μαθημάτων αυτών να διευρύνεται⁴⁴ και στους τρεις κύκλους σπουδών (Πίνακας 4).

Κατά το παν/κό έτος 1990–91 επανεξετάσθηκε και το θέμα των πρακτικών ασκήσεων, οι οποίες αποφασίσθηκε να διεξάγονται σε τέσσερις φάσεις, με τελευταία την πραγματοποίηση από τους φοιτητές στο τέλος του Η' εξαμήνου της εβδομαδιαίας διδασκαλίας στα σχολεία, από την οποία παίρνουν 4 διδακτικές μονάδες.⁴⁵ Η ρύθμιση αυτή τηρείται από τότε μέχρι σήμερα με μεγάλη αυστηρότητα, γιατί το Τμήμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα για την εκπαίδευση των δασκάλων στο κομμάτι των Πρακτικών Ασκήσεων.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι η τροποποίηση του προγράμματος σπουδών δημιούργησε αρκετά προβλήματα στους ήδη εγγεγραμμένους φοιτητές. Γι' αυτό χρειάσθηκε να γίνουν αρκετές εσωτερικές ρυθμίσεις (αντιστοιχίες μαθημάτων κ.λπ.) για την τακτοποίηση των θεμάτων, τα οποία είχαν προκύ-

-
42. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 12–6–1990, σ. 4. Οι ακριβείς τίτλοι των μαθημάτων αναφέρονται στον Πίνακα 5.
43. Καταργήθηκαν τα υποχρεωτικά μαθήματα α) Διεπιστημονική Προσέγγιση της Εκπαίδευσης ΙΙ και β) Επιστήμες της Αγωγής.
44. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 12–6–1990, σ. 18. Αυτό ήταν πρόταση της Επιτροπής Προγράμματος, την οποία αποδέχθηκε η Γ.Σ. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο πρόγραμμα του αμέσως προηγούμενου παν/κού έτους 1989–90, για το οποίο δεν είχε εκδοθεί οδηγός σπουδών του Τμήματος, καταγάφονται μόνον δύο κατηγορίες μαθημάτων, τα αυστηρώς υποχρεωτικά και τα υποχρεωτικά κατ' επιλογήν μαθήματα, κατανεμημένα με τη γνωστή ποσοστιαία αναλογία. Δεν αναφέρονται δηλ. κυμαινόμενα μαθήματα (Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 22–6–1989).
45. Πρακτικά Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε., συνεδρία 12–6–1990, σ. 6.

ψει. Μάλιστα, από τότε και για πέντε συνεχή έτη, μέχρι δηλαδή και το παν/κό έτος 1994-1995, καταχωρούνταν στους οδηγούς σπουδών του Τμήματος δύο προγράμματα: α) το νέο πρόγραμμα, το οποίο ισχει για όσους φοιτητές εγγράφονταν από το παν/κό έτος 1990-91 και μετά και β) το παλαιό πρόγραμμα, το οποίο ισχει για όσους φοιτητές είχαν εγγραφεί μέχρι και το παν/κό έτος 1989-90. Σημειώνεται ότι και σήμερα υπάρχουν στο Τμήμα μας φοιτητές που δεν έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους με βάση το παλαιό πρόγραμμα, ένα θέμα που έχει απασχολήσει πρόσφατα και το Δ.Σ. του Τμήματος.

Κατά το ίδιο παν/κό έτος 1990-91 συζητήθηκε το θέμα της καθιέρωσης ένατου εξαμήνου πρακτικής άσκησης των φοιτητών με αμοιβή, στο πλαίσιο ημερίδας που είχε οργανώσει το Τμήμα στις 30-4-1991 με θέμα «*Εθνική και επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου*». Στην ημερίδα συμμετείχαν και εκπρόσωποι από όλα τα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας, μεταξύ των οπίων υπήρξε μια κατ' αρχάς συμφωνία αλλά και μια δέσμευση για υποβολή κοινής πρότασης στο Υπουργείο Παιδείας αφού συζητήσουν το θέμα στις Γ.Σ. των Τμημάτων τους. Στη συνέχεια το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Αθηνών, υλοποιώντας τη δέσμευση που είχε αναλάβει, συγκρότησε μια εξαμελή επιτροπή από μέλη Δ.Ε.Π. προκειμένου να μελετήσει το θέμα και να υποβάλλει σχετική πρόταση στη Γ.Σ. Στην Επιτροπή συμμετείχαν και τα υπεύθυνα για τις πρακτικές ασκήσεις μέλη Δ.Ε.Π. του Τμήματος κ. Αθανάσιος Τριλιανός και Ηλίας Ματσαγγούρας, οι οποίοι υπέβαλλαν τις δικές τους προτάσεις. Η Γ.Σ. του Τμήματος, μετά από εκτενή συζήτηση των σχετικών προτάσεων, τάχθηκε υπέρ της θεσμοθέτησης ένατου εξαμήνου πρακτικής άσκησης των φοιτητών και ανέθεσε σε νέα Επιτροπή τη σύνταξη ενός τελικού κειμένου, προκειμένου να σταλεί και στα άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης της χώρας και να υπάρξει μια κοινή, ρεαλιστική πρόταση προς το Υπουργείο Παιδείας,⁴⁶ πλην όμως το θέμα δεν προχώρησε τελικά.

Κατά το παν/κό έτος 1991-92 η αναθεώρηση του προγράμματος περιορίσθηκε στην εισαγωγή νέων μαθημάτων και την έγκριση του περιεχομένου τους, στην αλλαγή του τύπου και των τίτλων ορισμένων μαθημάτων, όπως

46. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 1-7-1991, σσ. 21-24.

π.χ. της Κειμενογλωσσολογίας, η οποία από κυμαινόμενο έγινε επιλογής και μετονομάσθηκε σε Νεοελληνική Γλώσσα III.⁴⁷

Γ. Προγράμματα 1992–1995

Σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη του προγράμματος σπουδών και γενικότερα στη λειτουργία του Τμήματος αποτελεί το παν/κό έτος 1992–93, όταν με τη σύσταση των τριών πρώτων Τομέων (Φ.Ε.Κ. 773/24-9-1991), αποφασίζεται από τη Γ.Σ. η κατανομή των υποχρεωτικών μαθημάτων να μην γίνεται πλέον κατά κύκλους, αλλά κατά τομείς, ως εξής: α) στον Τομέα Ψυχοπαιδαγωγικής, Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών της Εκπαίδευσης σε ποσοστό 44% επί του συνόλου των υποχρεωτικών μαθημάτων, β) στον Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών σε ποσοστό 28% και γ) στον Τομέα Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών σε ποσοστό 28% (βλ. Πίνακα 1). Η σημαντικότερη διαφορά σε σχέση με το πρόγραμμα που ισχυει μέχρι τότε είναι ότι τα μαθήματα του κύκλου της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πράξης εντάσσονται μέσα στους ίδιους τους Τομείς. Δηλαδή το ποσοστό 20% της Διδακτικής κατανέμεται τώρα και στους τρεις τομείς, αφού στο μεν πρώτο εντάσσονται τα μαθήματα της Διδακτικής Μεθοδολογίας και Πράξης, στους δε δύο άλλους τομείς οι Ειδικές Διδακτικές (Γλώσσας, Ιστορίας, Μαθηματικών κ.λπ.). Έτσι η ποσοστιαία αναλογία της κατανομής των υποχρεωτικών μαθημάτων διατηρείται και στη νέα διάρθρωση του προγράμματος. Πρέπει να αναφερθεί ότι κατά το παν/κό έτος 1992–93 λειτουργούν παράλληλα τρία προγράμματα σπουδών,⁴⁸ γεγονός που δημιουργεί σοβαρές δυσκολίες, ως προς την εφαρμογή τους, τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στους φοιτητές και τη Γραμματεία.

Ιδιαίτερα ο Τομέας Ψυχοπαιδαγωγικής και Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών της Εκπαίδευσης έχει σημαντικό πρόβλημα στον καθορισμό των υποχρεωτικών και των κατ' επιλογή υποχρεωτικών μαθημάτων, πρόβλημα

47. Στα ίδια, συνεδρία 9–5-1991, σσ.15-16.

48. Λειτουργούν: α) το αρχικό πρόγραμμα με τα 40 μαθήματα, β) το πρόγραμμα του παν. έτους 1990–91 με τα 48 μαθήματα ενταγμένα στους τρεις προαναφερθέντες κύκλους–άξονες και γ) το νέο πρόγραμμα του παν. έτους 1992–93, με τα 48 μαθήματα ενταγμένα στους τρεις Τομείς.

που οδηγεί στη διεύρυνση της επιτροπής Προγράμματος με τρία πρωτοβάθμια μέλη του παραπάνω Τομέα, τους Καθηγητές Α. Καζαμία και Κ. Πασσάκο και Κ. Μάνο, προκειμένου να εξετάσει το θέμα και να υποβάλει μια βελτιωμένη πρόταση, για τις εσωτερικές αλλαγές στον Τομέα, η οποία να μην δημιουργεί προβλήματα.⁴⁹ Επίσης, την ίδια χρονιά η Γ.Σ. αποφασίζει, προκειμένου να ενισχυθεί ο χαρακτήρας των κυμαινόμενων μαθημάτων, έτσι ώστε αυτά να έχουν μεγαλύτερη βαρύτητα, οι φοιτητές να μην έχουν τη δυνατότητα αντικατάστασης τους (μετά την επιλογή), αλλά να τα διατηρούν μέχρι τη λήψη του πτυχίου τους.⁵⁰ Ο αριθμός των κυμαινόμενων μαθημάτων παραμένει σχεδόν ο ίδιος με αυτόν του προγράμματος του παν/κού έτους 1990–91 (Βλ. Πίνακα 4), σε αντίθεση με τον αριθμό των μαθημάτων επιλογής, ο οποίος παρουσιάζει σημαντική αύξηση (Βλ. Πίνακα 3). Συγκεκριμένα κατά το παν/κό έτος 1992–93 εισάγονται έξι νέα μαθήματα επιλογής⁵¹, όπως η Σχολική Παιδαγωγική, τα Οπτικοακουστικά Μέσα Διδασκαλίας, Ναρκωτικές ουσίες σε παιδική και εφηβική ηλικία κ.ά. (Βλ. Πίνακα 5).

Κατά τις επόμενες δύο ακαδημαϊκές χρονιές 1993–94 και 1994–95 δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη δομή του προγράμματος σπουδών, εισάγονται όμως επτά νέα αντικείμενα που έχουν σχέση με τις νέες τεχνολογίες,⁵² την ευρωπαϊκή και διεθνή διάσταση στην εκπαίδευση με έμφαση στο δημοτικό σχολείο⁵³ καθώς την Παιδαγωγική και την Ψυχολογία (Βλ. τους ακριβείς τίτλους των μαθημάτων στον Πίνακα 5).

Δ. Προγράμματα 1995–1998

Κατά το παν/κό έτος 1995–96 οι Τομείς του Τμήματος α) Ψυχοπαιδαγωγικής Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών της Εκπαίδευσης και β) Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών διαχωρίζονται σε δύο και έτσι αυτοί από

49. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 16–4–1992, σ. 11.

50. Στα ίδια, σ. 12.

51. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 1–7–92, σ. 14. Επίσης, κατά το παν/κό έτος 1992–93, εγκρίνονται αλλαγές στους τίτλους των μαθημάτων καθώς και συμπληρώσεις στα περιχόμενά τους.

52. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 11–6–1993, σ. 3 και 30–6–1993, σσ. 11 και 12.

53. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 7–7–1994, σ. 11.

τρεις γίνονται πέντε (Υ.Α. B1/442/12-9-1994 και B1/142/29-3-1995). Ο διαχωρισμός αυτός δημιούργησε μεγάλες δυσκολίες στην κατανομή των υποχρεωτικών μαθημάτων στους πέντε πλέον Τομείς του Τμήματος. Ιδιαίτερη δυσκολία δημιούργησε η κατανομή των δεκαέξι (16) υποχρεωτικών μαθημάτων μεταξύ των νέων Τομέων α) Επιστημών Αγωγής και β) Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Έγινε τότε στη Γ.Σ. μια συζήτηση σε βάθος για το πρόγραμμα σπουδών και τη φυσιογνωμία του Τμήματος, εκφράστηκαν απόψεις για την αναλογία που θα πρέπει να υπάρχει στο διαχωρισμό μεταξύ των παιδαγωγικών μαθημάτων και αυτών της Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ενώ αποκλείσθηκε κατηγορηματικά η άποψη της ισότιμης κατανομής των μαθημάτων αυτών μεταξύ των δύο Τομέων. Ιδιαίτερα είχε επισημανθεί από τον Καθηγητή κ. Ανδρέα Καζαμία ότι «*εσε κανένα Παιδαγωγικό Τμήμα του κόσμου τα παιδαγωγικά μαθήματα δεν είναι ισοδύναμα με την ψυχολογία*⁵⁴». Ακόμη τονίσθηκε ότι η παιδαγωγική διάσταση του Τμήματος εκφράζεται από όλους τους Τομείς. Ήτσι αποφασίστηκε όχι μόνον να διατηρηθεί, αλλά να προταχθεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του Τμήματος, με την κατανομή των δώδεκα υποχρεωτικών μαθημάτων που είχε ο Τομέας πριν χωρισθεί σε επτά μαθήματα στον Τομέα Επιστημών Αγωγής και πέντε μαθήματα στον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (βλ. Πίνακα 1). Τα υπόλοιπα τέσσερα κυμαινόμενα μαθήματα αποφασίσθηκε να είναι κοινά και για τους δύο Τομείς και να επιλέγονται από έναν μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων στον οποίο το προβάδισμα να έχει ο Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.⁵⁵ Η ρύθμιση αυτή αποδείχτηκε τελικά λειτουργική, αφού εφαρμόστηκε επιτυχώς για εννέα ολόκληρα χρόνια και εξακολουθεί να εφαρμόζεται και σήμερα.

Κατά το παν/κό έτος 1995–96 δημιουργήθηκε πρόβλημα και με την κατανομή των μαθημάτων μεταξύ των νέων Τομέων α) Μαθηματικών και Πληροφορικής και β) Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος και χρειάσθηκε να προστεθεί ένα νέο υποχρεωτικό-κυμαινόμενο μάθημα (Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Πληροφορική) και έτσι ο αριθμός των υποχρεω-

54. Πρακτικά Γ.Σ. 3-7-1995, σ. 4, 5.

55. Πρακτικά Γ.Σ. των συνεδριών 3-7-1995, σσ. 4-5 και 8 καθώς και 7-9-1995, σ. 5.

τικών μαθημάτων έφτασε τα σαράντα εννιά.⁵⁶ Επίσης προστέθηκαν δεκαοκτώ νέα μαθήματα επιλογής, μέσα από τα οποία οι φοιτητές έρχονται σε επαφή με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα θέματα⁵⁷ όπως αυτά της ανοιχτής και από απόσταση εκπαίδευσης, της διαπολιτισμικότητας και πολυπολιτισμικότητας, της εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών, των Πολιτικών Επιστημών και της ιστορικής συγκρότησης των θεσμών της σύγχρονης δημοκρατίας, της συγκριτικής θεώρησης της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών και άλλα (βλ. τους ακριβείς τίτλους στον Πίνακα 5).

Ακόμη έγιναν και άλλες ουσιαστικές αλλαγές, αναδιαρθρώσεις μαθημάτων από επιλογής σε κυμαινόμενα και το αντίθετο, μετονομασίες μαθημάτων, όπως, για παράδειγμα, το μάθημα της «Οικολογίας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», το οποίο μετονομάσθηκε σε «Περιβαλλοντική Αγωγή και Οικολογία-Τεχνολογία και Περιβάλλον».⁵⁸ Πρέπει να αναφερθεί ότι κατά το παν/κό έτος 1995–96 οι φοιτητές είχαν θέμα γενικής αναδιάρθρωσης του προγράμματος και η Γ.Σ. είχε συμφωνήσει για την «από μηδενικής βάσης» συζήτησή του, εφόσον υπάρξουν συγκεκριμένες προτάσεις.⁵⁹ Ωστόσο κατά τα επόμενα παν/κά έτη 1996–97 και 1997–98 (Πρόεδρος της Επιτροπής Προγράμματος ο Καθηγητής Κ. Μάνος) το πρόγραμμα ως προς την οργα-

56. Πρακτικά Γ.Σ. των συνεδριών 3–7-1995, σσ. 3,8. Πριν διαχωριστεί ο Τομέας Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών είχε 10 υποχρεωτικά μαθήματα, 6 μαθηματικού και 4 φυσικού περιεχομένου. Από τα 10 υποχρεωτικά τα δύο μαθήματα ήταν κυμαινόμενα και οι φοιτητές επέλεγαν ανάλογα με την κλίση και τα ενδιαφέροντά τους είτε από τα Μαθηματικά (Στατιστική και Θεωρία Πιθανοτήτων, Θεωρία Αριθμών, Ιστορικές Ρίζες Στοιχειωδών Μαθηματικών) είτε από τη Φυσική (Βιολογία Φυτικών και Ζωικών Οργανισμών, Η/Υ στην Εκπαίδευση). Με το χωρισμό όμως των Τομέων και την πρόταση από τον Τομέα Φυσικών για 4 υποχρεωτικά και 1 κυμαινόμενο μάθημα στο νέο πρόγραμμα, δεν υπήρχε δυνατότητα επιλογής των κυμαινόμενων μαθημάτων στον Τομέα Μαθηματικών, αφού και τα υπόλοιπα πέντε ήταν υποχρεωτικά μαθήματα του εν λόγω Τομέα.

57. Στα ίδια, συνεδρ. 3–7-1995, σσ. 6–8. Επίσης βλ. Οδηγό Σπουδών παν/κού έτους 1995–96.

58. Στα ίδια, συνδρ. 3–7-1995, σ. 7. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, για το μάθημα της «Οικολογίας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», είχαν γίνει πολλές συζητήσεις και σε προηγούμενες συνεδρίες του Τμήματος, λόγω της πολλαπλής διάστασής του. Σήμερα το μάθημα με απόφαση της Γ.Σ. της συνεδρίας 14–6–2001 φέρει τον τίτλο «Περιβαλλοντικές Επιστήμες».

59. Στα ίδια, σ. 5

νωτική του δομή παρέμενε το ίδιο⁶⁰ προστέθηκαν όμως δεκατέσσερα⁶¹ νέα μαθήματα επιλογής (Βλ. Πίνακα 5).

E. Προγράμματα 1998–2003

Από το ακαδημαϊκό έτος 1998–99 (Πρόεδρος Επιτροπής Προγράμματος Καθηγητής Ι. Βρεττός), παρατηρείται ένας μεγάλος εκσυγχρονισμός του προγράμματος σπουδών σε όλους τους Τομείς σε επίπεδο κυρίως μαθημάτων επιλογής. Εκσυγχρονισμός που έχει να κάνει και με το διορισμό νέων μελών Δ.Ε.Π., επομένως και την εισαγωγή νέων αντικειμένων, αλλά και με την προσπάθεια ανανέωσης του περιεχομένου των ήδη υπαρχόντων μαθημάτων από τους διδάσκοντες. Εισάγονται μαθήματα που έχουν ως αντικείμενα διαχρονικά επίκαιρα και ζωτικά θέματα της εκπαίδευσης και της εποχής, όπως την παγκοσμιοποίηση, την ευρωπαϊκή και διεθνή διάσταση στην εκπαίδευση, τις νέες τεχνολογίες, σύγχρονα προβλήματα της δημοκρατίας, κοινωνικές πολιτικές, τις εργασιακές σχέσεις και την κοινωνιολογία της εργασίας, το Εκπαιδευτικό Management, τη Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων, την Τοπική Αυτοδιοίκηση διαχρονικά μέχρι το νόμο Καποδίστρια (2539/1997). Για πρώτη φορά προσφέρονται στο Τμήμα ηλεκτρονικά, μέσω Internet, από το Παν/μιο Πατρών (Π.Τ.Δ.Ε.) και το Παν/μιο Κρήτης (Π.Τ.Δ.Ε.) τα μαθήματα:

α) Προβλήματα διεθνούς εκπαίδευσης. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες–μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

β) Θέματα πολιτικής κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου. Συγκριτικές διεθνείς διαστάσεις.⁶²

Κατά τα παν/κά έτη 1999–2000 και 2000–2001 εγκρίνονται ορισμένες εσωτερικές αναδιαρθρώσεις του προγράμματος, όπως π.χ. το μάθημα «Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» από υποχρεωτικό γίνεται κυμαινό-

60. Στα ίδια, συνεδρία, 4–7–1996, σ. 14.

61. Πρακτικά Γ.Σ. 26–6–1997, σ. 37. Η αύξηση αυτή των διδασκόμενων μαθημάτων δεν είναι άσχετη και με τη δημοσίευση του Ν. 2530/1997 (Φ.Ε.Κ. 218), που προέβλεπε την πλήρη και αποκλειστική απασχόληση των μελών Δ.Ε.Π. των Α.ΕI.

62. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 1–7–1998, σ. 36.

μενο, η «Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης» από επιλογής υποχρεωτικό⁶³ ενώ το μάθημα της Ειδικής Αγωγής από κυμαινόμενο γίνεται υποχρεωτικό.⁶⁴ Ακόμη εγκρίνεται η αντικατάσταση, συγχώνευση, αλλαγή τίτλων αλλά και η προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων (Βλ. Πίνακα 5). Κατά το 2001-2002 προτείνεται από τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας η αύξηση των υποχρεωτικών μαθημάτων του από πέντε σε έξι καθώς και η ανανέωση του προγράμματος, μετά από συζήτηση εφ' όλης της ύλης, έτσι ώστε αυτό να «ανταποκρίνεται στις σημερινές ανάγκες της εκπαίδευσης των φοιτητών».⁶⁵ Η Γ.Σ. αποφάσισε να παραμείνει στον αριθμό των υποχρεωτικών μαθημάτων που είχε καθορισθεί ενώ έκρινε σκόπιμη τη συζήτηση για ανανέωση του προγράμματος, αφού όμως προηγουμένως υπάρχουν συγκεκριμένες προτάσεις των Τομέων για το «ποια θα είναι τα υποχρεωτικά και ποια τα μαθήματα επιλογής με βάση το ποσοστό που έχει καθοριστεί για κάθε Τομέα».⁶⁶

Τέλος, κατά το παν/κά έτη 2002-3 και 2003-4 προστέθηκαν⁶⁷ και νέα μαθήματα επιλογής όπως: Συγγραφικά Πολυμεσικά λογισμικά για εκπαίδευτικούς, Παιδαγωγική της Λαογραφίας, Αστική Λαογραφία, Κοινωνική Παιδαγωγική, Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας και άλλα.⁶⁸ Ακόμη έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα του τελευταίου παν/κού έτους και τρία επιλεγόμενα μαθήματα του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών, από το Διατμηματικό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών για θέματα Φύλου και Ισότητας,⁶⁹ για το οποίο έχει ορισθεί υπεύθυνος για το Π.Τ.Δ.Ε. ο Καθηγητής κ. Γ. Λεοντίσηνς (Βλ. τους τίτλους των νέων μαθημάτων στον Πίνακα 5).

63. Πρακτικά Γ.Σ. 24-6-1999, σ. 9.

64. Στα ίδια, συνεδρία 24-6-1999, σ. 25 και 7-7-1999, σ. 18.

65. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 14-6-2001, σσ. 16, 27, 35.

66. Στα ίδια, σ. 36.

67. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 27-6-2002, σ. 14, 20.

68. Στα ίδια, σ. 36.

69. Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία 12-6-2003, σ. 39.

ΣΤ. Πρόγραμμα 2003–2004

Στο πρόγραμμα του τελευταίου παν/κού έτους θα ήθελα να σταθώ λίγο περισσότερο, αφού σ' αυτό αποτυπώνεται η σημερινή κατάσταση του Τμήματος. Είναι δε σημαντικό να γνωρίζουμε το «πού βρισκόμαστε» γιατί μόνον έτσι μπορούμε να σταθμίσουμε και να προγραμματίσουμε με υπευθυνότητα και την περαιτέρω πορεία μας. Για να δώσω μια πληρέστερη, κατά το δυνατόν, εικόνα προσπάθησα να ομαδοποιήσω τα προσφερόμενα από το Τμήμα μαθήματα, με βάση όχι μόνον τους τίτλους αλλά και το περιεχόμενό τους, όπως αυτά έχουν καταγραφεί στον οδηγό σπουδών του Τμήματος. Είναι γνωστό ότι η ομαδοποίηση-κατηγοριοποίηση των μαθημάτων δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού ορισμένα μαθήματα είναι δυνατόν να ενταχθούν σε δύο ή και περισσότερες ακόμη ομάδες μαθημάτων. Όπως, για παράδειγμα, το μάθημα της «Συγκριτικής Παιδαγωγικής», το οποίο είναι δυνατόν να ενταχθεί τόσο στην ομάδα των μαθημάτων της Παιδαγωγικής όσο και στην ομάδα των μαθημάτων της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση. Επίσης, το μάθημα «*To Μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες*», το οποίο μπορεί κάλλιστα να ενταχθεί τόσο στις Φυσικές Επιστήμες όσο και στη Λαογραφία και τον Πολιτισμό.⁷⁰ Το ίδιο ισχύει και για μια σειρά από άλλα μαθήματα, τα οποία είναι δύσκολα ταξινομήσιμα. Γι αυτό, είναι επόμενο η ομαδοποίηση που επιχειρήθηκε (βλ. Πίνακα 2) να εμπεριέχει στοιχεία υποκειμενικής κρίσης και ασφαλώς να μην είναι και η μοναδική.⁷¹

Πρέπει να αναφέρω ότι για την ομαδοποίηση των μαθημάτων και τον υπολογισμό του διδακτικού χρόνου έλαβα υπόψη μου τις ώρες εβδομαδιαίας δι-

70. Το θέμα είχε απασχολήσει τη Γ.Σ. του Τμήματος στη συνεδρία της 1-7-1998, κατά την οποία είχε έρθει προς έγκριση η διδασκαλία του μαθήματος. Είχε μάλιστα συγκροτηθεί τότε επιτροπή από τους κ. Μ. Μερακλή, Γ. Ρηγόπουλο, Ι. Βρεττό και Π. Κόκκοτα, προκειμένου να εξετάσει κατά πόσον είναι δυνατόν να υπάρξει ένα καινούργιο μάθημα, στο οποίο να αντιπροσωπεύονται τόσο η Παράδοση, όσο και τα Παιδαγωγικά και τα Φυσικά (Πρακτικά Γ.Σ., συνεδρία της 1-7-1998, σ. 3 6).

71. Βλ. παρόμοιες προσπάθειες: Γ.Σταμάτελος, ό.π., σσ. 146-148, Χρ. Αντωνίου, ό.π., σ. 342, Εμ. Φυριππή-Β. Παππή, «Τα Ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στις αρχές του 21ου αιώνα», Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Αθήνα 2002.

δασκαλίας (χειμερινού και εαρινού εξαμήνου) των προσφερόμενων και όχι των προβλεπόμενων μαθημάτων, με βάση το ενδεικτικό πρόγραμμα του Τμήματος, το οποίο είναι καταχωρημένο στον οδηγό σπουδών του παν/κού έτους 2003-2004.⁷² Τις ώρες των μαθημάτων, τα οποία επαναλαμβάνονται σε επόμενο εξάμηνο⁷³ (π.χ. Διοίκηση της Εκπαίδευσης κ.ά.) ή χωρίζονται σε δύο Τμήματα για την καλύτερη διεξαγωγή τους (π.χ. Διδακτική Μεθοδολογία και Πράξη I και II) υπολόγισα μία μόνο φορά. Κι αυτό γιατί λαμβάνω ως κριτήριο τον αριθμό των μαθημάτων που είναι υποχρεωμένος να παρακολουθήσει ο φοιτητής για να πάρει το πτυχίο του.

Παρατηρώντας τα γνωστικά αντικείμενα που προσφέρονται από το Τμήμα (Πίνακας 2) διαπιστώνουμε ότι το ειδικό βάρος, εξεταζόμενο από πλευράς χρόνου διδασκαλίας, δίνεται στα μαθήματα της Διδακτικής. Ακολουθούν τα μαθήματα της Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Ψυχολογίας και ψυχοπαιδαγωγικής, των Μαθηματικών Επιστημών, των Επιστημών της Εκπαίδευσης, των Φυσικών Επιστημών, της Παιδαγωγικής, της Λαογραφίας και του Πολιτισμού, της Ειδικής Αγωγής, της Ευρωπαϊκής και διεθνούς διάστασης στην εκπαίδευση, της Αισθητικής Αγωγής και των Εικαστικών, της Ιστορίας, της Θεατρικής Παιδείας και ακολουθούν και άλλες μικρότερες ομάδες μαθημάτων.

Ακόμη παρατηρώντας την εξέλιξη του προγράμματος σπουδών σε επίπεδο αριθμών (Πίνακες 3 και 4) διαπιστώνουμε μια σημαντική αύξηση των μαθημάτων επιλογής. Συγκεκριμένα από εξήντα έξι που ήταν κατά το παν/κό έτος 1995-96 φθάνουν κατά το παν/κό έτος 2003-04 τα εκατόν δεκαεπτά, από τα οποία όμως προσφέρονται τα ενενήντα τέσσερα. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων επιλογής προσφέρει ο Τομέας Αν-

-
72. Ακόμη, συνυπολόγισα και τις ώρες ορισμένων μαθημάτων που εγκρίθηκαν από τη Γ.Σ., για το παν/κό έτος 2003-2004, μετά την εκτύπωση του οδηγού σπουδών, όπως είναι η Κοινωνική Παιδαγωγική και η Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, καθώς και τις ώρες ορισμένων μαθημάτων που διδάχθηκαν από ειδικούς επιστήμονες με βάση το Π.Δ. 407/80 και δεν αναγράφονται στο ενδεικτικό πρόγραμμα (π.χ. Λαϊκή Επιμόρφωση).
73. Πρέπει να αναφερθεί ότι η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει αποφασίσει ότι «κάθε Τμήμα πρέπει να διδάσκει σε κάθε εξάμηνο κατά το δυνατό το σύνολο των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών» (Βλ. το 9277/326Ο/17-1-1984 έγγραφο του τότε Πρύτανη Μιχ. Σταθόπουλου).

θρωπιστικών Σπουδών και μάλιστα σε υπερδιπλάσιο αριθμό από τον αμέσως επόμενο κατά σειρά Τομέα, των Επιστημών της Αγωγής (Πίνακας 3). Σε επίπεδο κυμαινόμενων μαθημάτων, κατά το παν/κό έτος 2003–04, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων από τον Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών έχει μειωθεί ενώ αντίθετα έχει αυξηθεί ο προσφερόμενος αριθμός από τους Τομείς Επιστημών της Αγωγής και Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Σταθερός παραμένει ο αριθμός των κυμαινόμενων μαθημάτων που προσφέρονται από τους Τομείς Μαθηματικών και Πληροφορικής και Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος (Πίνακας 4). Τέλος, ο συνολικός αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων από το Τμήμα, κατά το παν/κό έτος 2003–04, ανέρχεται στα εκατόν τριάντα επτά, ενώ ο αριθμός των προβλεπόμενων στα εκατόν ογδόντα τρία έναντι του αριθμού των εκατόν δεκαοκτώ μαθημάτων που προβλέπονται στο πρόγραμμα του παν/κού έτους 1995–96 (Πίνακας 1). Η αύξηση αυτή των διδασκόμενων μαθημάτων, μέσα στην οκταετία 1996–2004, οφείλεται και στο διορισμό νέων μελών Δ.Ε.Π. αλλά και στην ψήφιση του Ν.2530/1997, σύμφωνα με τον οποίο κάθε μέλος Δ.Ε.Π. πλήρους και αποκλειστικής απασχόλησης πρέπει να διδάσκει τουλάχιστον έξι ώρες την εβδομάδα.⁷⁴

Ανακεφαλαιώνοντας θα ήθελα να κάνω τις εξής παρατηρήσεις:

α) Το πρόγραμμα ακολουθεί μια σταθερή πορεία ως προς τη δομική ένταξη, την κατανομή και τον τύπο των γνωστικών αντικειμένων που θεραπεύει, διατηρώντας ένα σταθερό αριθμό υποχρεωτικών μαθημάτων⁷⁵ τόσο στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής όσο και στο χώρο της Διδακτικής και των Ειδικοτήτων. Η διατήρηση της αναγκαίας και ταυτόχρονα λειτουργικής αναλογίας των υποχρεωτικών μαθημάτων, στους τρεις προαναφερθέντες κύκλους αρχικά και στους Τομείς στη συνέχεια, σημαίνει ότι το Τμήμα θεω-

-
74. Ν. 2530/1997, «Υπηρεσιακή κατάσταση και αναμόρφωση μισθολογίου του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού ...των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.ΕΙ – Τ.Ε.Ι.) ...και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 218/23-10/1997, τεύχ. Α'.
75. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο αριθμός των υποχρεωτικών μαθημάτων παρουσιάζει μεγάλη διακύμανση μεταξύ των εννέα Π.Τ.Δ.Ε. της χώρας, ενώ υπάρχει και ένα Τμήμα αυτό της Θεσσαλονίκης που δεν προβλέπει στο πρόγραμμά του αυστηρώς υποχρεωτικά μαθήματα (βλ. περισσότερα Γ. Σταμέλος, θ.π., σσ. 136 και 158).

ρει αναγκαίο ο φοιτητής τελειώνοντας να έχει αποκτήσει ορισμένες βασικές γνώσεις, οι οποίες θα του είναι απαραίτητες στα πλαίσια της επαγγελματικής διάστασης του πτυχίου του. Η αναλογία αυτή, η οποία λαμβάνεται υπόψη, κατά το δυνατόν, και στον προγραμματισμό πλήρωσης των θέσεων Δ.Ε.Π., έχει συμβάλλει ιδιαίτερα στην ομαλή πορεία του Τμήματος στα είκοσι χρόνια της λειτουργίας του.

β) Το πρόγραμμα, το οποίο αναθεωρείται κάθε χρόνο, παρουσιάζει μια σημαντική εξέλιξη και ανανέωση τόσο ως προς τον αριθμό των μαθημάτων αλλά κυρίως ως προς το εύρος των γνωστικών πεδίων που θεραπεύει. Η ανανέωση αυτή η οποία συμβαδίζει και με μια ποιοτική αναβάθμιση, παρατηρείται σε όλους τους Τομείς και ιδιαίτερα στη γνώση, τη χρήση και την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Η μεγαλύτερη ανανέωση εντοπίζεται στα μαθήματα επιλογής, από τα οποία ο φοιτητής είναι ελεύθερος να επιλέξει (τουλάχιστον δώδεκα), ανάλογα με την κλίση και τα ενδιαφέροντά του, από οποιονδήποτε Τομέα, δηλαδή από οποιαδήποτε επιστημονική περιοχή επιθυμεί. Η ευρύτατη αυτή προσφορά, η οποία συνυπάρχει με την παράλληλη λειτουργία θεμελιωδών γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία κ.λπ. κρίνεται πολλή θετική γιατί δίνει τη δυνατότητα ενασχόλησης των μελλοντικών δασκάλων με πολλά επιμέρους εκπαιδευτικά θέματα. Θα μπορούσε μάλιστα να υποστηριχθεί ότι αποτελεί και μια μικρή άτυπη μορφή ειδίκευσης, ένα θέμα που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα, το οποίο όμως δεν εντάσσεται στους στόχους αυτής της εργασίας.

γ) Το προβάδισμα που σε διάφορες έρευνες,⁷⁶ σχετικά με τα προγράμματα των Π.Τ.Δ.Ε, διαπιστώνεται να έχουν τα μαθήματα των «Ειδικών Επιστημών» έναντι των μαθημάτων των «Επιστημών της Αγωγής», σε ό,τι τουλάχιστον αφορά το Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αθηνών, πιστεύω ότι θα ήταν περισσότερο αξιόπιστο εάν στηριζόταν στον αριθμό των υποχρεωτικών μαθημάτων και όχι στο σύνολο των προσφερόμενων μαθημάτων. Επίσης, το ποσοστό (2,1%) που εμφανίζεται, στις ίδιες έρευνες, να αντιστοιχεί στις πρακτικές ασκήσεις, για το

76. Χρ. Αντωνίου, ό.π., σσ. 342-345, Μ. Βιτούλης, Προγράμματα διδασκαλίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 1984-1994: καταγραφή-ανάλυση -Μεταπτυχιακή εργασία-Θεσσαλονίκη 1998, στο: Χρ. Αντωνίου, ό.π., σσ. 325-326, Γ. Σταμέλος, ό.π., σσ. 148, 151 και 152.

Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Και αυτό γιατί οι πρακτικές ασκήσεις σ' αυτό δεν περιορίζονται μόνον στην εβδομαδιαία διδασκαλία που πραγματοποιούν οι φοιτητές στο τέλος του Η' εξαμήνου, η οποία αποτελεί την τελευταία φάση, αλλά έχουν την αφετηρία τους στο Ε' και ΣΤ' εξάμηνο φοίτησης, κατά τη διάρκεια των οπίων οι φοιτητές κάθε Πέμπτη (8π.μ.- 2μ.μ.) παρακολουθούν συστηματικές διδασκαλίες σε καθορισμένα Δημοτικά Σχολεία. Επίσης, κατά τη διάρκεια του Ζ' και Η' εξαμήνου με ευθύνη των καθηγητών των γνωστικών αντικειμένων πραγματοποιείται η τρίτη φάση της πρακτικής ασκησης, όπως αναλυτικότερα αναφέρεται στον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος, παν/κού έτους 2003-2004 (σ. 44).⁷⁷

Σε τελευταία ανάλυση θα ήθελα να επισημάνω ότι το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών με το πρόγραμμα σπουδών, το οποίο με μεγάλη προσοχή καταρτίζει και το οποίο αποτελεί έκφραση της φιλοσοφίας του, της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του καθώς και των στόχων που επιδιώκει, υλοποιεί την αποστολή του. Προσφέρει στους φοιτητές του μια σφαιρική-πρισματική γνώση στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, των Ειδικών Επιστημών και των Τεχνών. Η επιστημονική αυτή πολυμέρεια και η συναίρεση της θεωρίας με την πράξη τους παρέχει τη δυνατότητα να εξελιχθούν όχι μόνο σε ικανούς δασκάλους του ελληνικού δημοτικού σχολείου ή αξιόλογους επιστήμονες-ερευνητές αλλά και σε υπεύθυνες προσωπικότητες με κοινωνική, πολιτιστική, πολιτική αλλά και ευρωπαϊκή συνείδηση. Ικανούς να κατανοήσουν τη θέση τους μέσα στην κοινωνία, να αποδεχθούν τις ανθρώπινες αξίες και να συμβάλλουν ουσιαστικά και αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των αναγκαίων μετασχηματισμών για έναν καλύτερο κόσμο.

Οι Πίνακες που ακολουθούν αναφέρονται: α) στη δομή του προγράμματος σπουδών, β) στην ομαδοποίηση των γνωστικών αντικειμένων, γ) στον αριθμό των κυμαινόμενων μαθημάτων, δ) στον αριθμό των ελεύθερης επιλογής μαθημάτων κατά κύκλο ή Τομέα, και ε) στη σταδιακή εισαγωγή νέων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. από το 1987 έως σήμερα.

77. Για το θέμα των Πρακτικών Ασκήσεων των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Βλ. περισσότερα στο: *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εικοσι Χρόνια Δημιουργίας και Προσφοράς (1984-2004)*, εκδ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004, σσ. 61-62.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1
ΣΤΑΘΜΟΙ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟΥΓΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ΤΟΥ ΠΑΝΗΓΥΡΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Ακαδημαϊκό έτος	Απαιτούμενος αριθμός μαθημάτων για λήψη πτυχίου	Προσωπαία κατανομή υποχρεωτικών μαθημάτων κατά κύκλους ή τομείς	Αριθμ. υποχρεωτικών μαθημάτων κατά κύκλους ή τομείς	Αριθμός Διδακτικών Μονάδων	Συνολικός αριθμός μαθημάτων
1987-1988 μέχρι 1989-1990	40 (30Υ+10Ε)	α) Επιστημές Αγωγής 40% β) Διδ/κή Μεθοδολ. & Πράξη 20% γ) Γνωστικά Αντικείμενα 40%	12 γ 6 γ 12 (9Υ+3Κ)	120 (90Υ+30Ε)	71 (52)
1990-1991 μέχρι 1991-1992	48 (36Υ+12Ε)	α) Επιστημές Αγωγής 38,88% β) Διδ/κή Μεθοδολ. & Πράξη 22,22% γ) Γνωστικά Αντικείμενα 38,88%	14 (9Υ+5Κ) 8 (7Υ+1Κ) 14 (9Υ+5Κ)	171 (13Υ+36+4 εβδ. διδ.)	98 (88)
1992-1993 μέχρι 1994-1995 3 Τομείς	48 (36Υ+12Ε)	α) Ψυχοπαθ/κής-Κοινων. & Πολιτ. Σπουδών της Εκπ/σης 44% β) Ανθρωποτικών 28% γ) Μαθητικ. & Φυσικών 28%	16 (12Υ+4Κ) 10 (6Υ+4Κ) 10 (8Υ+2Κ)	-	102 (87)
1995-1996 μέχρι 2002-2003 5 Τομείς	49 (37Υ+12Ε)	α) Επιστημών Αγωγής 43,24%* β) Ειδ. Παιδαγ. & Ψυχολογίας* γ) Ανθρωποτικών 27,02% δ) Μαθηματ. & Ιταλοφ/κής 16,21% ε) Φυσικών, Τεχν.-Περιβάλ. 13,5%	11 (7Υ+4Κ)* 9 (5Υ+ *) 10 (9+) 6 (5+) 5 (4+)	188 (148Υ+36Ε+4 εβδ. διδ.)	118 (117)
2003-04	-	-	-	-	183 (137)

* Το προσστό και τα κυμανόμενα μαθήματα του Τομέα Επιστημών της Αγωγής και του Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (παν/κού έτους 1995-96) είναι κοινά.

** Στην παρέθεση αναφέρεται ο αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων. Ήξω από την παρέθεση ο αριθμός των προβλεπόμενων από το πρόγραμμα μαθημάτων.

**ΤΙΤΑΚΑΣ 2
ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ**

ΟΜΑΔΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ (με βάση τον Οδηγό Σπουδών 2003-04)	ΕΒΔΟΜ. ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (χειμ./εαρ.εξαμ.)
Παιδαγωγική	28
Διδακτική	65*
Ψυχολογία/ Ψυχοπαιδαγωγική/ Ψυχική Υγιεινή	48
Ειδική Αγωγή	21
Κοινωνιολογία	12
Επιστήμες της Εκπαίδευσης	45
Διοίκηση της Εκπαίδευσης	12
Ευρωπαϊκή-Διεθνής Διάσταση	20
Μεθοδολογία / Επιστημολογία	9
Μαθηματικές Επιστήμες	46
Πληροφορική	17
Φυσικές Επιστήμες	34
Περιβαλλοντικές Επιστήμες	6
Ο Κόσμος μας Αστρονομία / Επιστήμες της Γης	4
Αγωγή Υγείας/ Βιολογία	6
Γλώσσα και Λογοτεχνία	54
Πολιτισμός / Λαογραφία	28
Φιλοσοφία	9
Ιστορία	18
Θρησκευτική Παιδεία / Θρησκειολογία	7
Αισθητική Αγωγή /Εικαστικά / Μουσική	19
Θεατρική Παιδεία	13
Πολιτική Θεωρία και Επιστήμες	6
Μαθήματα φύλου και Ισότητας	12
Σύνολο	539

* Επιπλέον οι φοιτητές, στο τέλος του Η' εξαμήνου, πραγματοποιούν αυτοδύναμη εβδομαδιαία διδασκαλία σε Δημοτικά Σχολεία, με ευθύνη της Συντονιστικής Επιτροπής Πρακτικών Ασκήσεων του Τμήματος.

ΤΙΤΑΚΑΣ 3
ΕΠΙΛΕΓΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Κύκλος ή Τομέας	ακ. έτος 1987-8	ακ. έτος 1990-1	ακ. έτος 1992-3	ακ. έτος 1995-6	ακ. έτος 2003-4
α. Επιστήμες Αγωγής		48 (42)	—	—	—
β. Διδακτική Μεθ/για-Πράξη	37 (15)	για τους 3 κύκλους	—	—	—
γ. Γνωστικά Αντικείμενα		—	—	—	—
α. Ψυχοπαιδ/γικής	—	—	22 (18)	—	—
β. Ανθρωπιστικών	—	—	29 (13)	—	—
γ. Μαθ/κών-Φυσικής	—	—	11 (6)	—	—
α. Επιστημών Αγωγής	—	—	—	13 (8)	26 (18)
β. Ειδ. Παιδ/κής-Ψυχ/γιας	—	—	—	14 (14)	15 (13)
γ. Ανθρωπιστικών	—	—	—	26 (15)	48 (40)
δ. Μαθημ/κών-Πληροφ/κής	—	—	—	5 (4)	16 (16)
ε. Φυσικ. Επιστημών, Τεχν/ιας και Περιβάλλοντος	—	—	—	8 (5)	12 (8)
Σύνολο	37(15)	48 (42)	62 (37)	66 (53)	117 (94)

Σημείωση:

- Για να πάρει πτυχίο ο φοιτητής πρέπει να εξετασθεί επιτυχώς σε 12 συνολικά μαθήματα επιλογής.
- Έξω από την παρένθεση αναφέρεται ο προβλεπόμενος από το πρόγραμμα σπουδών αριθμός μαθημάτων ενώ στην παρένθεση ο αριθμός των προσφερόμενων μαθημάτων από το Τμήμα κατά το συγκεκριμένο παν/κό έτος.

ΤΙΤΑΚΑΣ 4
ΚΥΜΑΙΝΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝ/ΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

Κύκλος ή Τομέας	ακ. έτος 1987-8	ακ. έτος 1990-1	ακ. έτος 1992-3	ακ. έτος 1995-6	ακ. έτος 2003-4
α. Επιστήμες Αγωγής	—	8 (5)	—	—	—
β. Διδακτική Μεθ/για-Πράξη	—	2 (1)	—	—	—
γ. Γνωστικά Αντικείμενα	9 (3)	15 (5)	—	—	—
α. Ψυχοπαιδ/γικής	—	—	8 (4)	—	—
β. Ανθρωπιστικών	—	—	12 (4)	—	—
γ. Μαθ/κών-Φυσικής	—	—	5 (2)	—	—
α. Επιστημών Αγωγής	—	—	—	10 (4)	13 (4)
β. Ειδ. Παιδ/κής-Ψυχ/γιας	—	—	—	" "	" "
γ. Ανθρωπιστικών	—	—	—	10 (1)	6 (1)
δ. Μαθημ/κών-Πληροφ/κής	—	—	—	4 (1)	4 (1)
ε. Φυσικ. Επιστημών, Τεχν/ίας και Περιβάλλοντος	—	—	—	3 (1)	3 (1)
Σύνολο	9 (3)	25 (11)	25 (10)	27 (7)	26 (7)

Σημείωση:

Στην παρένθεση αναφέρεται ο απαιτούμενος από το πρόγραμμα σπουδών υποχρεωτικός αριθμός κυμαινόμενων μαθημάτων, στα οποία πρέπει να εξετασθεί επιτυχώς ο φοιτητής για να πάρει το πτυχίο του ενώ έξω από την παρένθεση ο προσφερόμενος από το Τμήμα αριθμός κυμαινόμενων μαθημάτων, κατά το συγκεκριμένο παν/κό έτος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5
ΣΤΑΔΙΑΚΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΝΕΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε. ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

α.α.	Νέα Μαθήματα	Παν/κό Έτος
1	Στατιστική και Θεωρία Πίθανοτήτων	1987-88
2	Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας	"
3	Νεοελληνική Γλώσσα I, II	1988-89
4	Κοινωνική Λαογραφία I , II	
5	Νεοελληνικό Θέατρο	
6	Ηλεκτρονικοί Υπολ/στές στην Εκπ/ση	
7	Ειδική Αγωγή	
8	Νεοελληνικός Παραδοσιακός Λόγος	
9	Κοινωνιολογία Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος	
10	Κοινωνική Ψυχολογία	
11	Φιλοσοφία της Παιδείας	
12	Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων II (Υ)	1990-91
13	Διαπροσωπικές Σχέσεις και Παρόθηση στη Σχολική Τάξη	
14	Επιστημολογία, Ιδεολογία και Προβληματική της Συγκριτικής Παιδαγωγικής	
15	Η εκπαίδευση στη Νέα Ευρώπη	
16	Ειδική Αγωγή II	
17	Ψυχοφυσιολογία και Ψυχική Υγιεινή του παιδιού	
18	Σχολική Παιδαγωγική	
19	Αγωγή του Λόγου και της ομιλίας	
20	Κοινωνιολογία των ρόλων των δύο φύλων	
21	Θεατρικός αυτοσχεδιασμός και σχολική πράξη	
22	Περιβάλλον-κόσμος (Στοιχεία γεωλογίας, γεωγραφίας, αστρονομίας, διάστημα)	
23	Βασικές Έννοιες της Γεωμετρίας	
24	Εισαγωγή στη Μουσικολογία	
25	Διαφυλικές Σχέσεις και φεμινιστικό κίνημα	
26	Η εθνογραφική έρευνα στη Σχολική Πράξη	
27	Παιδαγωγική του Λαογραφικού Μουσείου	

■■■ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε.

28	Γλώσσα των Αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου	
29	Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία	
30	Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική I και Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Κ)	1991-92
31	Ψυχοπαιδαγωγική Συμβουλευτική II και Επαγγελματικός Προσανατολισμός	
32	Ψυχομετρική	
33	Περιγραφική Στατιστική I, II	
35	Λαϊκός Παραδοσιακός Λόγος II	
36	Νεότερη Ελληνική Ιστορία (1830 και εξής)	
37	Τα Οπτικοακουστικά Μέσα Διδασκαλίας	1992-93
38	Ιστορία των Φυσικών Επιστημών	
39	Ναρκωτικές ουσίες στην παιδική και εφηβική ηλικία	
40	Σχολική Παιδαγωγική	
41	Νεοελληνική Φιλολογία IV	
42	Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης	
43	H/Y Υπολογιστές και Εκπαιδευτική Τεχνολογία	1993-94
44	Προγραμματισμός H/Y	
45	Γραμμικός Προγραμματισμός	
46	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική	
47	Γνωστική Ανάπτυξη	
48	Ευρωπαϊκή και Διεθνής διάσταση στην εκπαίδευση με έμφαση στο	1994-95
49	Ψυχολογικές Θεωρίες Προσωπικότητας	
50	Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Πληροφ/κή (Κ)	1995-96
51	Διαπολιτισμική Παιδαγωγική-Διδακτική	
52	Ανοιχτή από απόσταση εκπαίδευση. Πολιτικές και Διεθνής πρακτική	
53	Ευρωπαϊκή και διεθνής διάσταση στην εκπαίδευση με έμφαση στο δημοτικό σχολείο	
54	Εκπαίδευση εκπαιδευτικών-Μικροδιδασκαλίες	
55	Πολιτική Επιστήμη I - Ιστορική συγκρότηση των θεσμών της σύγχρονης δημοκρατίας	
56	Πολιτικές Επιστήμες II-Κράτος και Θεσμοί-Κοινωνικές Πολιτικές	
57	Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση	
58	Συγκριτική Θεώρηση Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών	

Π.Τ.Δ.Ε.: ΕΙΚΟΣΙ ΧΡΟΝΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ ■■■

59	Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση	
60	Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας	
61	Παιδεία ομογενών εξωτερικού	
62	Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής σε ξενόγλωσσο περιβάλλον	
63	Η γλώσσα της Παιδικής Λογοτεχνίας	
64	Αγωνή Υγείας	
65	Ειδικά Θέματα Χημείας	
66	Η φυσική μέσα από το πείραμα II	
67	Αρχαία ελληνική Μυθολογία και Ιστορία	
68	Το Βυζάντιο και ο Μεσαιωνικός Κόσμος	
69	Φιλολογική Λαογραφία I (Υ) και Φιλολογική Λαογραφία II	
70	Κοινωνικοποίηση του παιδιού	1997-98
71	Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας	
72	Εκπαίδευση και οικονομική αναπτυξη	
73	Η Εξέλιξη της Εκπ/σης των δασκάλων I, II	
74	Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση	
75	Ειδικά θέματα διδακτικής Μαθηματικών I	
76	Ειδικά θέματα διδακτικής Μαθηματικών II	
77	Διοίκηση κινδύνου στην εκπ/ση I	
78	Διοίκηση κινδύνου στην εκπ/ση II	
79	Μαθηματικός προγραμματισμός	
80	Εκπαιδευτικό Λογισμικό	
81	Ο ρόλος του μουσείου στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών	1998-1999
82	Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας	
83	Τα βιβλία πρώτης ανάγνωσης (Αλφαβητάρια) και τα αναγνωτικά Παιδαγωγική διάσταση	
84	Προσωπογραφία της ελληνικής παιδαγωγικής επιστήμης	
85	Πολιτική Ιστορία της Ευρωπαϊκής εκπαίδευσης	
86	Προβλήματα διεθνούς εκπαίδευσης. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης(μέσω Internet)	
87	Θέματα πολιτικής κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου:Συγκριτικές διεθνείς διαστάσεις (μέσω Internet)	
88	Οικονομική μεγέθυνση και κοινωνική ευημερία	1999-2000

■■■ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε.

89	Μαθηματικά μοντέλα-Παραγωγικότητα και ανάπτυξη στην εκπαίδευση	
90	Επιστημολογία της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών	
91	Εκπαιδευτικό Management και Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων	2000-2001
92	Ιδεολογικό και θεωρικό πλαίσιο λειτουργίας της Ανώτατης Εκπαίδευσης στη σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα	
93	Τάσεις της Νεοελληνικής πεζογραφίας (19ος-20ος αιώνας)	
94	Ρεαλισμός και Μυθοπλασία	
95	Κοινωνιολογία της Εργασίας και της Τεχνολογίας	
96	Εργασιακές Σχέσεις	
97	Ιστορία της ελληνικής γλώσσας και η σημασία της για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής	
98	Παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού για άτομα με ειδικές ανάγκες	
99	Λαϊκή ποίηση και νεωτερισμός	2001-2002
100	Προφορικότητα και Γραμματοσύνη	
101	Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία	
102	Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνική αλλαγή	
103	Ιστορική εισαγωγή στις βασικές έννοιες και θεωρίες της Φυσικής	
104	Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε περιβάλλον Τ.Ε.Π. (Τεχνολογίας Επικοινωνίας Πληροφορίας)	
105	Κοινωνική Ανάπτυξη	
106	Συγγραφικά πολυμεσικά λογισμικά για εκπαιδευτικούς	2002-2003
107	Παιδαγωγικά της Λαογραφίας	
108	Αστική Λαογραφία	
109	Διδακτική Τεχνολογία για άτομα με ειδικές ανάγκες	2003-2004
110	Διδακτικά Προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες	
111	Κοινωνική Παιδαγωγική	
112	Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας	
113	Ανάλυση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού έργου για παιδιά με ειδικές ανάγκες	
114	Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας	
115	Προβλήματα Ηθικής Φλοοσοφίας	
116	Εισαγωγή στην έμφυλη διάσταση των επιστημών του ανθρώπου και του πολιτισμού	
117	Έμφυλες αναπαραστάσεις στην παιδική λογοτεχνία	
118	Έθνος, Εθνικισμός, ταυτότητα και φύλο	

Πηγές

Πρακτικά Γ.Σ. Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, των ετών 1984–2004.

Οδηγοί Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, των παν/κών ετών 1988–1989 έως 2003–2004 (πλὴν των ετών 1989–90 και 1994–95, που δεν έχουν εκδοθεί).

N. 1268/1982, «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», Φ.Ε.Κ. 87/16-7-1982, τεύχ. Α'.

N. 1599/11-6-1986, «Σχέσεις Κράτους–Πολίτη, καθιέρωση νέου τύπου δελτίου ταυτότητας και άλλων διατάξεων», Φ.Ε.Κ. 75/11-6-1986, τεύχ. Α'.

N. 2530/1997, «Υπηρεσιακή κατάσταση και αναμόρφωση μισθολογίου του διδακτικού και ερευνητικού προσωπικού...των ιδρυμάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι.–Τ.Ε.Ι.)... και άλλες διατάξεις», Φ.Ε.Κ. 218/23-10-1997, τεύχ. Α'.

Βιβλιογραφία

Πρακτικά Ιου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, Πολυτεχνειούπολη Ζωγράφου, 26–29 Μαΐου 1983.

Διδασκαλικό βήμα, αριθμ. Φύλλου 944, Νοέμβρης 1983, σσ. 14–15.

Γ.Κ. Παπάζογλου – Α.Μ. Δαβάζογλου (επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Παρόν και Μέλλον*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

GUY NEAVE, *Oι Εκπαιδευτικοί, Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, μετάφρ. Μαρία Δεληγιάννη, εκδ. Έκφραση, Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1998.

Γ. Σταμέλος, *Τα Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα, Καταβολές–Παρούσα Κατάσταση–Προοπτικές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.

Χ. Αντωνίου, *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828–2002)*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.

Εμ. Φυριππής – Β. Παππή, «Τα Ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στις αρχές του 21ου αιώνα», Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Αθήνα 2002.

Εμ. Φυριππής – Β. Παππή, «Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και τα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών των ελληνικών Π.Τ.Δ.Ε. Γνώσεις, αξίες, δεξιότητες», Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ.), Αθήνα 2003.

■■■ Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΟ Π.Τ.Δ.Ε.

Andy Hargreaves – Michael G. Fullan, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μετάφρ. Παναγιώτα Χατζηπαντελή, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995.

CHRISTOPHER DAY, *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μετάφρ. Ανθή Βακάκη, εκδ. τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2003.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εικοσι χρόνια Δημιουργίας και Προσφοράς (1984-2004), εκδ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα 2004.

Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο Π.Τ.Δ.Ε. Αθηνών ως θεωρία και πράξη

Παναγιώτης Κόκκοτας
Ομότιμος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Κρυσταλλία Χαλκιά
Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών

Η ιστορική εξέλιξη της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών

Η ανάπτυξη της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, μπορούμε να υποστηρίξουμε, ότι ουσιαστικά άρχισε από τη δεκαετία του 1960. Τότε άρχισε να εκφράζεται ανησυχία για τις επιδόσεις και τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες.

Η σημαντικότερη απάντηση σε αυτό τον προβληματισμό ήταν η εφαρμογή της **ανακαλυπτικής μάθησης** και της **ερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας**. Ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα είναι τα προγράμματα Nuffield της Βρετανίας τα οποία επιδίωξαν να εισάγουν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία στα βρετανικά Δημοτικά Σχολεία (Matthews 1994). Τα προγράμματα αυτά κυριάρχησαν στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) στα βρετανικά σχολεία στις δεκαετίες του 1960 και 1970. Στις ΗΠΑ, η ιδέα ήταν να γεννηθούν «μικροί επιστήμονες», με το να εμπλέκονται οι μαθητές στην επιστημονική ανακάλυψη. Ορισμένα από τα προβλήματα που συνδέονταν με τη συγκεκριμένη προσέγγιση φάνηκαν πολύ γρήγορα. Πολλοί εκπαιδευτικοί που εφάρμοζαν αυτά τα προγράμματα κατείχαν το γνωστικό αντικείμενο, αλλά τους έλειπε η κατανόηση της φύσης

και των σκοπών της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών καθώς και η παιδαγωγική κατάρτιση με αποτελέσματα τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι κατώτερα των προσδοκιών αυτών που σχεδίασαν τα προγράμματα.

Σταδιακά ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών έστρεψε το ενδιαφέρον του σε ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Ήτσι δημιουργήθηκε διεθνώς μια νέα ερευνητική κοινότητα στα πλαίσια της οποίας αναζητήθηκαν απαντήσεις για ένα μεγάλο φάσμα ζητημάτων με κυριότερο αρχικά αυτό **της μελέτης των «εναλλακτικών» ιδεών-απόψεων των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών**. Στη συνέχεια η ωρίμανση των ερευνών αυτού του τύπου προσανατόλισε την έρευνα σε μια ευρύτερη θεματολογία που σχετίζεται με την αποτελεσματική διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Η έρευνα στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών άρχισε να αναπτύσσεται ταυτόχρονα σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες και εξελίχθηκε σταδιακά σε ένα ξεχωριστό πεδίο έρευνας. Ο κυρίαρχος κοινός στόχος της νέας επιστημονικής κοινότητας είναι η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέσα από τη συστηματική θεωρητική έρευνα αλλά και την πρακτική εφαρμογή των θεωρητικών συμπερασμάτων.

Η ανάγκη να διερευνηθούν όλες οι παράμετροι της εκπαίδευτικής διαδικασίας εκτός από τη δημιουργία πολλών ερευνητικών ομάδων οδήγησε και στην ίδρυση πανεπιστημιακών εργαστηρίων της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Στα τέλη της δεκαετίας του '70 και στις αρχές τις δεκαετίας του '80 εκπονούνται και τα πρώτα διδακτορικά στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Άξιο αναφοράς είναι το διδακτορικό της Αγγλίδας εκπαίδευτικού και ερευνήτριας Rosalind Driver που ήταν το πρώτο που διερεύνησε τις απόψεις των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών και πυροδότησε την αλυσιδωτή διερεύνηση του ιδίου θέματος παγκοσμίως.

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 η ερευνητική αυτή κοινότητα προχώρησε στην πραγματοποίηση δικών της συνεδρίων και στην έκδοση νέων ειδικών περιοδικών. Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα πυροδοτήθηκε μετά τη διαπίστωση της μερικής μόνο επιτυχίας των καινοτομικών αναλυτικών προ-

γραμμάτων της δεκαετίας του '60 και την αναγνώριση της σημασίας για τη μάθηση των αρχικών απόψεων των μαθητών. Στη χώρα μας βέβαια παρατηρήθηκε μια χρονική υστέρηση η οποία καλύφθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '80 με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και την προκήρυξη θέσεων στο αντικείμενο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών.

Το ερευνητικό αντικείμενο της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών

Η έρευνα στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών αντιμετωπίζει το σύνθετο φαινόμενο της μάθησης και της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών συχρόνως από διάφορες οπτικές γωνιές: των Φυσικών Επιστημών, της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Ιστορίας των Φυσικών Επιστημών, της Γλωσσολογίας, της Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφίας, της Επιστημολογίας, και πολλών άλλων επιστημονικών πεδίων. Αυτή η διαθεματικότητα στην προσέγγιση δεν σημαίνει ότι τα αποτελέσματα και οι μέθοδοι των παραπάνω επιστημονικών πεδίων μεταφέρονται άκριτα στο χώρο της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες. Γιατί δεν μπορεί να υπάρξει επιστημονική γνώση σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με απλό συνδυασμό αποτελεσμάτων από αυτά τα διαφορετικά πεδία.

Η έρευνα στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών καλείται να απαντήσει στο ερώτημα:

Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τους μαθητές να κατανοήσουν τις Φυσικές Επιστήμες (περιεχόμενο, μεθοδολογία και φύση των Φυσικών επιστημών – επιστημονικός αλφαριθμός);

Η θεματολογία των διεθνών συνεδρίων από τη δεκαετία του '60 μέχρι σήμερα δείχνει με σαφήνεια την εξέλιξη της έρευνας αλλά και τον προσανατολισμό της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Αρχικά το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται στο πώς να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί τις Φυσικές Επιστήμες παρά στο πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Σταδιακά όμως οι ερευνητές της Διδακτής των Φυσικών Επιστημών ανάλογα και με τις επιδράσεις από τα άλλα επιστημονικά πεδία διευρύνουν τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα δημιουργώντας παράλληλα τις βάσεις για τη δημιουργία σαφούς θεωρητικού

πλαισίου στην περιοχή της Διδακτικής. Η συνεχής αλλαγή της ερευνητικής προοπτικής είχε ως συνέπεια την παραγωγή και τη διάδοση πλούσιου ερευνητικού έργου. Έτσι με τον καιρό παρατηρείται μια σταδιακή διεύρυνση των αναζητήσεων και σε επίπεδο θεωρίας και σε επίπεδο εμπειρικών ερευνών. Κατά καιρούς, νέες μέθοδοι διδασκαλίας (εκπαίδευση υποβοηθούμενη από υπολογιστή, συνεργατική μάθηση, ερευνητική μάθηση), νέα προγράμματα πανεπιστημιακών μαθημάτων, νέες διαδικασίες και τεχνικές αξιολόγησης έχουν προταθεί σαν απάντηση σε διάφορα παιδαγωγικά προβλήματα ή προβλήματα συμμετοχής στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών.

Στο επίπεδο της εκπαίδευτικής θεωρίας χαρακτηριστική είναι η ανάπτυξη και η εφαρμογή των διαφόρων εποικοδομητικών ρευμάτων ως ερμηνευτικών πλαισίων. Έτσι, οι θέσεις της εποικοδόμησης βρήκαν την εφαρμογή τους στην εκπαίδευτική διαδικασία, μετουσιώθηκαν σε παιδαγωγικές αρχές, διδακτικά μοντέλα, δεδομένους τρόπους αξιολόγησης της γνώσης και επεδίωξαν σταδιακά να αλλάξουν τους ρόλους δασκάλων και μαθητών. Αυτό στην πράξη τόσο διεθνώς όσο και στη χώρα μας αποδείχτηκε αρκετά δύσκολο έργο.

Στο επίπεδο της εμπειρικής έρευνας επεκτάθηκαν τα αντικείμενα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, ώστε να συμπεριληφθούν πολλές πτυχές της διδακτικής διαδικασίας, όπως οι απόψεις των εκπαίδευτικών για τη μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες, οι νέες διδακτικές στρατηγικές, οι επιμέρους τεχνικές της διδακτικής μεθοδολογίας, οι έρευνες για το ρόλο της γλώσσας και το ρόλο της πρακτικής εργασίας, η αξιοποίηση του Υπολογιστή και των πολυμέσων για την αναπαράσταση ή την προσομοίωση του φυσικού κόσμου κ.ά.

Για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών τίθενται στις μέρες μας πέντε βασικά ερωτήματα:

- Τι έχει πετύχει και σε τι έχει αποτύχει η εκπαίδευση στις Φ.Ε. σήμερα;
- Τι είδους εκπαίδευση στις Φ.Ε. χρειάζονται οι πολίτες του 21ου αιώνα;
- Ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο των νέων προγραμμάτων σπουδών στις Φ.Ε.;
- Ποιες προσεγγίσεις θα πρέπει να ακολουθούνται στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία έτσι ώστε να επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερη μάθηση;
- Τι προβλήματα και ερωτήματα ανακύπτουν από την εφαρμογή καινοτομικών προγραμμάτων και πώς αυτά αντιμετωπίζονται;

Οι σύγχρονες απόψεις για τη μάθηση στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών

Τα σύγχρονα πορίσματα της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών δεν δέχονται πλέον το μοντέλο του μανθάνοντος ως ατόμου που αγωνίζεται να κατατίθεσει ένα σώμα προκαθορισμένων εννοιών, γεγονότων και φαινομένων. Αντίθετα, αναγνωρίζεται ότι ο μαθητής είναι ταυτόχρονα μέλος πολλών κοινοτήτων μέσα στις οποίες το περιεχόμενο και το νόημα των Φυσικών Επιστημών βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση, επιτελώντας ένα σημαντικό ρόλο στην όλη μαθησιακή διαδικασία.

Οι κυριότερες σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες είναι οι:

- Εποικοδομητικές προσεγγίσεις (Steffe & Gale, 1995).
- Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις [Wertsch and Toma 1995, Cobern & Aikenhead 1998, Lemke 2001, Wertsch, J. Del Rio, P. and Alvarez, A. (1995)].

Οι προσεγγίσεις αυτές που έρχονται σε αντίθεση με τις θετικιστικές παραδόσεις για τις οποίες μια μοναδική μέθοδος είναι ο ασφαλής δρόμος για να οδηγηθεί κάποιος στην ανακάλυψη της αντικειμενικής πραγματικότητας τονίζουν την κοινωνική και ερευνητική διάσταση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο κονστρουκτιβισμός, ως μια ψυχολογική θεωρία (Doll 1993), θεωρεί τη μάθηση σαν μια ερμηνευτική, κατασκευαστική διαδικασία με ενεργούς μαθητευόμενους που αλληλεπιδρούν με το φυσικό και κοινωνικό κόσμο. Είναι γενική η παραδοχή ότι ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί μια πολύ σημαντική, αν και συχνά αμφισβητήσιμη πρακτική και θεωρητική προοπτική στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής έρευνας. Βασική θέση της εποικοδόμησης είναι ότι ο μαθητής και γενικότερα αυτός που μαθαίνει, αντιμετωπίζει το νέο στοιχείο χρησιμοποιώντας αυτό που ήδη γνωρίζει και ότι η εξέλιξη ή η αλλαγή αυτού που ήδη γνωρίζει είναι η διαδικασία της μάθησης. Στην υπόθεση της εποικοδόμησης της γνώσης κυρίαρχο ρόλο παιζουν οι ιδέες των μαθητών.

Μια πρώτη έκδοση της εποικοδόμησης που εμφανίζεται στην εργασία του Piaget αναφέρει ότι η γνώση είναι ενεργά δομούμενη από τον μαθητή και όχι παθητικά μεταφερόμενη από τον εκπαιδευτή. Επιπρόσθετα υπάρχει ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός του Glaserfeld (1995). Ο Glaserfeld είναι ένας από τους υποστηρικτές μιας ριζοσπαστικής έκδοσης του κονστρου-

κτιβισμού και ως μιας θεωρίας της γνώσης και ως ενός οδηγού για την επιστήμη της εκπαίδευσης. Η ριζοσπαστική κονστρουκτιβιστική κίνηση εγκαταλείπει την παραδοσιακή φιλοσοφική θέση του ρεαλισμού, σύμφωνα με την οποία η γνώση πρέπει να είναι μια αντιπροσώπευση της πραγματικότητας. Αντίθετα, υιοθετεί τη θέση ότι η γνώση είναι κάτι, το οποίο κατασκευάζεται από τα άτομα με έναν ενεργό τρόπο καθώς αυτά προσπαθούν να δώσουν έννοια σε κοινωνικά αποδεκτές ιδέες. Η γνώση είναι το αποτέλεσμα ατομικής, εποικοδομητικής δραστηριότητας, δεν είναι αιγαθό που με κάποιο τρόπο υπάρχει στο περιβάλλον του γνώστη και μπορεί να μεταφερθεί ή να ενσταλαχθεί σε αυτόν με επιμελή παρατήρηση ή λεκτική επικοινωνία. (Glaserfeld 1995).

Μια άλλη μορφή του κονστρουκτιβισμού αναδεικνύεται από κοινωνιολογικές θεωρίες, οι οποίες συμφωνούν ότι η γνώση είναι μια κοινωνική κατασκευή στο πλαίσιο της επιστήμης και των τεχνολογικών μελετών. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μια στροφή από θέσεις που υιοθετούσαν πως η μάθηση είναι μια καθαρά ατομική διαδικασία προς θέσεις που υποστηρίζουν πως η μάθηση εμπεριέχει κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες (Vygotsky 1978, Wertsch 1991, Bruner 1996, Coborn & Aikenhead 1998).

Η ιστορική εξέλιξη των κοινωνιογνωστικών θεωριών μάθησης είναι αποτέλεσμα της σύνθεσης πολλών και διαφορετικών σχολών αλλά και της καθοριστικής συνεισφοράς σημαντικών επιστημόνων. Η κοινωνιογνωστική υπόθεση για τη μάθηση έχει εξελιχθεί και έχει επηρεαστεί από πολλές και διαφορετικές ιδέες. Αυτές οι ιδέες προέρχονται από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης, από την παραδοχή πως η γλώσσα είναι ένα κοινωνικά κατασκευασμένο μαθησιακό εργαλείο, όπως και ότι η γνώση είναι μια κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία, από κοινωνιοφωνολογικές αναλύσεις των συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα στην τάξη, από το μοντέλο μαθητείας (Brown, Collins & Duguid 1989), από έρευνες για τη συνεργατική μάθηση και τη χρήση κοινοτήτων εποικοδόμησης της μάθησης ως μοντέλων έρευνας, συνεργασίας και μάθησης. Ο πρώτος που μίλησε για κοινωνικοπολιτισμική μάθηση ήταν ο Vygotsky. Αυτός εισήγαγε αρκετές σημαντικές έννοιες- ιδέες που έχουν παιξει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων.

Έτσι οι κονστρουκτιβιστές ή εποικοδομιστές πιστεύουν ότι:

- Η γνώση χτίζεται ενεργητικά, δεν μεταδίδεται.
- Μαθαίνουμε από τη δράση σε αντικείμενα, συμβάντα, δραστηριότητες και διαδικασίες.
- Βασίζουμε αυτές τις εμπειρίες πάνω σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε, συλλογιζόμαστε γύρω από αυτά και τότε αναστοχαζόμαστε τις εμπειρίες και τους συλλογισμούς μας.
- Το νόλμα που εποικοδομούμε και η γνώση που κερδίζουμε αναδύεται από τις αλληλεπιδράσεις που είχαμε.
- Η διδασκαλία δεν αποτελεί διαδικασία μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης στους μαθητές, αλλά την υλοποίηση στρατηγικών που στοχεύουν στην εννοιολογική εξέλιξη ή αλλαγή της προϋπάρχουσας γνώσης.

Ενσωματώνοντάς την στη διδακτική πρακτική, μια κονστρουκτιβιστική άποψη για τη μάθηση πρέπει υποχρεωτικά να υποδηλώνει συγκεκριμένες συνέπειες για το ρόλο του διδάσκοντα και τη φύση της λειτουργίας της διδασκαλίας (Wood, Cobb, & Yackel 1991). Μερικές από αυτές τις συνέπειες είναι:

- Οι διδάσκοντες πρέπει να δημιουργούν μορφωτικές συνθήκες οι οποίες προωθούν την αυθεντική, ενεργό συμμετοχή των παιδιών.
- Οι διδάσκοντες θα πρέπει να αναγνωρίσουν πως ό,τι φαίνεται ως λάθος και σύγχυση υποδηλώνει την κατανόηση των παιδιών τη δεδομένη στιγμή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Οι καλύτερες προϋποθέσεις μάθησης δημιουργούνται σε συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η διδασκαλία θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία καταστάσεων μέσα στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε επιστημονικές, πρακτικές ή λεκτικές δραστηριότητες οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να φτιάζουν τις δικές τους ατομικές κατασκευές. Η διδασκαλία δεν αποτελεί διαδικασία μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης στους μαθητές, αλλά την υλοποίηση στρατηγικών που στοχεύουν στην εννοιολογική εξέλιξη ή αλλαγή της προϋπάρχουσας γνώσης.

Τα τελευταία χρόνια, στην εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες, αλλά και στο ευρύτερο πλαίσιο της ερευνητικής και θεωρητικής εργογραφίας που αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι τρέχουσες συζητήσεις είναι επηρεασμένες σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό από θεωρήσεις για τη γνωστική και μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες περιγράφονται με μια ποικιλία όρων όπως, κοινωνική γνωστική διαδικασία (social cognition) (Resnick 1991, Salomon & Perkins 1998), εγκα-

τεστημένη στο πλαίσιο μάθησης (situated cognition) (Lave & Wenger 1991), μαθητεία (apprenticeship), καθοδηγούμενη συμμετοχή (guided participation) και καθοδηγούμενη οικειοποίηση (participatory appropriation) (Rogoff 1990), κατανεμημένη γνωστική διαδικασία (distributed cognition), πράξη διαμεσολάβησης (mediated action) (Vygotsky 1978, Wertsch, Del Rio & Alvarez 1995) και διαλογικές δραστηριότητες (discursive activities) (Harre & Gillet, 1994). Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές προοπτικές στις μέρες μας υποστηρίζεται πως η συζήτηση, ο διάλογος και η συνεργασία θα πρέπει να είναι στην καρδιά της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες (Kuhn 1993, Driver R., Newton P. & Osborne J. 2000, Boulter & Gilbert 1995, Κόκκοτας 2002). Έρευνες που κατευθύνονται από μια κοινωνιογλωσσολογική προοπτική δείχνουν πως ο ρόλος της γλωσσικής επικοινωνίας είναι καθοριστικός στην επίτευξη μάθησης, αφού μέσω της γλώσσας οι μαθητές εισάγονται και έρχονται σε επαφή με τα πολιτισμικά εργαλεία της ευρύτερης κοινότητας (Vygotsky 1978, Lemke 1990, Wertsch 1991).

Οι υποστηρικτές αυτών των απόψεων όταν αναφέρονται στη φύση των Φ.Ε. αλλά και τη διδασκαλίας τους, ενώ δεν παραβλέπουν τη σημαντική θέση του πειράματος, μας καλούν να τις αντιμετωπίσουμε επιπρόσθετα ως πεδίο:

- προσπάθειας δημιουργίας νοήματος στα πλαίσια μιας κοινότητας (Lemke, 1990)
- συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων (Roth, 1995)
- πολιτισμικής πρακτικής (Roth, 1995)
- επιχειρηματολογίας (Boulter & Gilbert, 1995)
- χρήσης μεταφορών και αναλογιών (Giere, 1988)
- εξερεύνησης (Ogborn et al, 1996).
- σημειωτικής (Halliday 1978, Lemke 1990, Wells 1999) ή και πολυσημειωτικής διαδικασίας (Kress, Jewitt, Ogborn, Tsatsarelis 2001).

Την προηγούμενη δεκαετία αναδύθηκαν στο προσκήνιο διεθνείς προσανατολισμοί όσον αφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών, που άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο υιοθέτησαν κάποιες από τις παραπάνω θέσεις και υποθέσεις για τη φύση των Φυσικών Επιστημών. Μερικές από αυτές είναι:

- Φυσικές Επιστήμες–Κοινωνία–Τεχνολογία (Science–Technology–Society),
- Επιστημονικός Αλφαριθμητισμός (Scientific Literacy) (που πάντως δεν του αποδίδεται από όλους το ίδιο νόημα και περιεχόμενο),

- Δημόσια Κατανόηση της Επιστήμης (Public Understanding of Science),
- Φυσικές Επιστήμες για Όλους (Science for All) και
- οι Φυσικές Επιστήμες ως Κουλτούρα (Science as Culture).

Τα παραπάνω φωτίζουν τις απόψεις για τη φύση των Φυσικών Επιστημών που θα πρέπει να υιοθετηθεί από τους συντάκτες ενός Αναλυτικού Προγράμματος και καθορίζουν τους σκοπούς της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες και τη δομή του μαθησιακού περιβάλλοντος μιας τάξης Φυσικών Επιστημών. Κατά την άποψή μας τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα θα πρέπει να σκοπεύουν στην ενοποίηση των Φυσικών Επιστημών, της Τεχνολογίας και της μελέτης του Περιβάλλοντος επιδιώκοντας παράλληλα και διακλαδικές/διαθεματικές συνδέσεις με όλα τα σχολικά μαθήματα.

Η κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Στο πέρασμα των χρόνων, οι σκοποί της εκπαίδευσης έχουν αλλάξει ριζικά. Η πολυπολιτισμική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής μας έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές στο να επανεξετάσουν το πλαίσιο της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες και να προτείνουν μια νέα κουλτούρα για την εκπαίδευση αυτή (π.χ. Aikenhead 1999, 2002, Hurd 1998, Millar and Osborne 1998). Σχεδόν όλοι οι ερευνητές διατυπώνουν θέσεις που υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση των μαθητών, ως αυριανών πολιτών, θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να τους καθιστά επιστημονικά εναλφάβητους, δηλαδή κατάλληλα ενημερωμένους έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν προσωπικά αλλά και κοινωνικά θέματα. Έτσι σε αρκετές χώρες του κόσμου τα Αναλυτικά Προγράμματα υιοθετούν πιο σύγχρονες υποθέσεις για τον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση καθώς και νέες διδακτικές προσεγγίσεις: Επίσης υιοθετούν νέες θέσεις για την οργάνωση του μαθήματος των Φ.Ε. που ξεπερνούν τα παραδοσιακά διδακτικά αντικείμενα της Φυσικής, της Χημείας και των άλλων γνωστικών πεδίων και εστιάζουν σε νέες ατομικές (κριτική σκέψη, επίλυση πραγματικών προβλημάτων) αλλά και κοινωνικές δεξιότητες και αξίες που θα πρέπει να καλλιεργούνται μέσα και έξω από την τάξη.

Με βάση μια τέτοια προοπτική οι στόχοι για επιστημονικό αλφαριθμητισμό προχωρούν πέρα από την απόκτηση βασικών γνώσεων που αφορούν στην

κατανόηση εννοιών και φυσικών διαδικασιών και την εξοικείωση με τις επιστημονικές διαδικασίες και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν οι επιστήμονες και συμπεριλαμβάνουν στόχους μεταεπιστημονικού περιεχομένου καθώς και άλλες μετά-δεξιότητες όπως είναι η συνεργασία, η ικανότητα του διαλέγεσθαι και η κριτική δράση.

Αυτοί που πρόκειται να διδάξουν Φ.Ε. στο σχολείο του μέλλοντος

Στο πλαίσιο των σύγχρονων αναζητήσεων της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, όλο και περισσότερο αναγνωρίζεται διεθνώς η σημασία της μύησης των παιδιών στις Φυσικές Επιστήμες από την προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία. Ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην αποτελεσματικότητα των καινοτομικών προσεγγίσεων ήταν και εξακολουθεί να είναι οι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί. Οι διδάσκοντες χρειάζονται μία φιλοσοφία διδασκαλίας με άξονες και στόχους για τις δραστηριότητές τους μέσα στην τάξη αλλά και έξω από αυτήν. Πρέπει να έχουν μια εμπεριστατωμένη άποψη για το τι προσπαθούν να πετύχουν στο σχολείο.

Το σύγχρονο σχολείο ήδη δέχεται σε αρκετό βαθμό την επιρροή των διαφόρων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Για να είναι αποτελεσματικές αυτές οι προσπάθειες θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες. Ήρευνες έχουν δείξει ότι οι αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα δεν επιφέρουν πάντα τις επιθυμητές αλλαγές στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Elmore, 1995) και καταλήγουν ότι ο πιο καθοριστικός παράγοντας σε μια εκπαιδευτική αλλαγή είναι οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι γνώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο Arons (1990) αναφέρει χαρακτηριστικά πως «...τα Αναλυτικά Προγράμματα, όσο επιδέξια και ευρηματικά και αν είναι, δεν μπορούν να «διδάξουν από μόνα τους...». Συνεπώς, είναι αυτό που σκέφτονται, πιστεύουν και πράττουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της αιθουσας, που διαμορφώνει τελικά το είδος της μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές (Hargreaves, 1995).

Βασική παράμετρος, κινητήρια δύναμη του σχολείου του μέλλοντος θα είναι οι εκπαιδευτικοί του. Συνήθως, είναι αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν τις καινοτομίες χωρίς όμως να τους έχει ζητηθεί η άποψη για αυτές,

και συνήθως να έχουν ενημερωθεί ή να έχουν λάβει την κατάλληλη έστω επιμόρφωση.

Κατά την άποψή μας όταν κανείς επιχειρεί αλλαγές στην εκπαίδευση θα πρέπει να έχει κατά νου τις παρακάτω θέσεις όσον αφορά την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

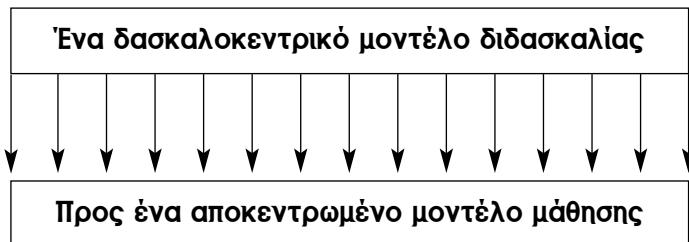
- *Αυτό που γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και μπορεί να εφαρμόσει στην τάξη είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για το τι θα μάθουν οι μαθητές.*
- *Η βιωματική αρχική εκπαίδευση και η συνεχής και βελτιούμενη επανεκπαίδευση του εκπαιδευτικού είναι θεμελιώδης στρατηγική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας.*

Είναι απαραίτητη λοιπόν η βιωματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα Φυσικών Επιστημών έτσι ώστε να μπορούν:

- να είναι γνώστες του περιεχομένου
- να χρησιμοποιούν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις
- να κινητοποιούν τους μαθητές τους
- να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους αξιολόγησης
- να είναι γνώστες και ικανοί χειριστές της σύγχρονης τεχνολογίας.

Αν ακολουθήσουμε τέτοιες πρακτικές, ίσως θα μπορέσουμε να οδηγηθούμε τελικά σε αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και τη μετάβασή του από ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, προς ένα αποκεντρωμένο μοντέλο μάθησης.

Η αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού. Μετάβαση από:



Από τη θεωρία στην πράξη

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζει δυο προκλήσεις.

- *Η πρώτη πρόκληση προέρχεται από τις σύγχρονες αντιλήψεις για το τι είναι μάθηση. Ο εποικοδομισμός και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις που αναδείχθηκαν μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της κριτικής ή των προσπαθειών για θεωρητική και επιστημολογική θεμελίωσή του αποτελεί την πρώτη πρόκληση.*
- *Η δεύτερη πρόκληση πηγάζει από τις νέες ευκαιρίες μάθησης που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες.*

Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών έχει μια πορεία ζωής 17 ετών. Σ' αυτά τα χρόνια εργάστηκαν δεκάδες άνθρωποι πάνω σε αυτά τα δυο ζητήματα και παρήχθη σημαντικό έργο. Ταυτόχρονα καταβλήθηκε προσπάθεια έτσι ώστε η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών να προσφέρει τις υπηρεσίες της στην εκπαίδευση της χώρας μας όχι μόνο στο επίπεδο της εκπαίδευσης φοιτητών ή πτυχιούχων δασκάλων (Μαράσλειο), αλλά αναπτύχθηκε μια ποικιλία δραστηριοτήτων, που ταξινομούνται στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες:

- Εκπαιδευτικές δραστηριότητες
- Επιμορφωτικές δραστηριότητες
- Ερευνητικές δραστηριότητες
- Δραστηριότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Η πρώτη και βασικότερη εκπαιδευτική δραστηριότητα είναι η προσφορά του εξαμηνιαίου υποχρεωτικού μαθήματος «**Διδακτική Φυσικών Επιστημών**». Το μάθημα περιλαμβάνει και υλοποιείται με βάση τα ακόλουθα:

- Θεωρητικό μέρος
- Εργαστηριακό μέρος (10 εργαστήρια)
- Ερευνητική εργασία
- Πρακτικές στο σχολείο (9 παρακολουθήσεις και 1 διδασκαλία)

Στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του Μαράσλειου Διδασκαλείου του Πανεπιστήμιου Αθηνών προσφέρονται τα μαθήματα: «Διδακτική Φυσικών Επιστημών» και «Ο ρόλος του δασκάλου στη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών».

Επίσης, μια βασική δραστηριότητα είναι τα μεταπτυχιακά μαθήματα «Διδακτική Φυσικών Επιστημών 1» και «Διδακτική Φυσικών Επιστημών 2», στα οποία οι μεταπτυχιακοί φοιτητές εκπονούν εργασία και πραγματοποιούν έρευνα.

Στο πέρασμα των χρόνων στο πρόγραμμα των μαθημάτων του ΠΤΔΕ προστέθηκαν μια σειρά από μαθήματα επιλογής που υλοποιούνται από τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών του Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος. Αυτά τα μαθήματα, που προσφέρονται όχι μόνο στους φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος, αλλά και στους μετεκπαιδευόμενους δασκάλους του Μαρασλείου, είναι τα ακόλουθα:

- «Οπτικοακουστικά Μέσα Διδασκαλίας – Χρήση»
- «Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών σε περιβάλλον ΤΠΕ»
- «Το Μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες»

Βασική παραδοχή που μας οδηγεί στο σχεδιασμό αλλά και στην υλοποίηση όλων των παραπάνω προσφερόμενων μαθημάτων είναι αντιμετώπιση της εκπαίδευσης φοιτητών και δασκάλων όχι μόνο ως θεωρία αλλά και ως έρευνα και πράξη.

Οι τίτλοι των μαθημάτων αναδεικνύουν πως σταδιακά



Ο Τρικούπης, ο καρβουνιάρης και η ενέργεια

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ
ΣΔΙΜΗΡΟΔΡΟΜΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
2005-2006



αλλάζει το πλαίσιο της εκπαίδευσης γενικά και της εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες ειδικότερα. Στην εποχή μας, η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες πραγματοποιείται μέσω ποικίλων τυπικών και άτυπων προσεγγίσεων και επιφυλάσσει νέους ρόλους τόσο για το δάσκαλο όσο και για το μαθητή. Το σχολείο σήμερα δεν μπορεί να νοηθεί ως ο μοναδικός χώρος μάθησης. Οι σύγχρονες αλλαγές σε τεχνολογικό και κοινωνικό επίπεδο οδήγησαν στην αναθεώρηση των παιδαγωγικών απόψεων, του περιεχομένου και της διαδικασίας προσέγγισης της μάθησης. Σημαντικές ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές, ιδιαίτερα στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών, μπορούν να οργανωθούν από το δάσκαλο και σε άλλους χώρους εκτός του θεσμοθετημένου σχολείου. Ένας από τους πιο σημαντικούς χώρους, ο οποίος μάλιστα εξασφαλίζει την επαφή με πραγματικά αντικείμενα και πρωτογενείς πηγές και οδηγεί στη σύνθεση παιδείας και πολιτισμού (φυσικού, ιστορικού, τεχνολογικού), είναι ο χώρος του μουσείου. Στο μάθημα «Το Μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες» οι φοιτητές αλλά και οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν εξαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, γεγονός που δείχνει πώς θα πρέπει η εκπαίδευση και η επιμόρφωση να έχει ένα βιωματικό, ενεργητικό, ερευνητικό και προπαντός συμμετοχικό χαρακτήρα.

Επιμορφωτικές δραστηριότητες

Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών του Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος ανέπτυξε και συνεχίζει να αναπτύσσει σημαντική επιμορφωτική δραστηριότητα. Αυτή αναπτύχθηκε είτε ως άτυπη μορφή υποστήριξης των εκπαιδευτικών της πράξης ύστερα από προσκλήσεις των Σχολικών Συμβούλων διαφόρων εκπαιδευτικών της χώρας (δεκάδες σεμινάρια σε Αττική και άλλους νομούς της χώρας) είτε ως τυπική στα πλαίσια κυρίως δράσεων των Κοινωνικών Πλαισίων Στήριξης και των αντίστοιχων ΕΠΕΑΕΚ, καθώς και άλλων δράσεων όπως τα ΠΕΚ.

Μερικές από τις πιο σημαντικές επιμορφωτικές δραστηριότητες, εκτός από την ενεργό συμμετοχή στο πρόγραμμα «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» (εξομοίωση), είναι οι ακόλουθες:

- «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στις περιοχές Στερεάς Ελλάδας και Ανατολικής Αττικής**». Επιμορφώθηκαν 600 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ).
- Εξαμηνιαίο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «**Φυσικές Επιστήμες – Κοινωνία – Τεχνολογία: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών**». Ακαδημαϊκό έτος 1999-2000, στα πλαίσια προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ – 30 καθηγητές ΠΕ4.
- Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα: «**Φυσικές Επιστήμες – Κοινωνία – Τεχνολογία: Μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών**». Ακαδημαϊκό έτος 2000-2001, στα πλαίσια προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ – 32 καθηγητές ΠΕ4.
- «**Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση**». Επιμορφώθηκαν 103 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ). Το πρόγραμμα βρίσκεται σε εξέλιξη.

Ερευνητικές δραστηριότητες

Η Διδακτική των Φυσικών Επιστημών του Τομέα Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας έχει διεξάγει σημαντικό ερευνητικό έργο που έχει αποφέρει δημοσιεύσεις σε διεθνή και ελληνικά επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων αλλά και παρουσιάσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια.

Αναφέρονται στη συνέχεια τα πιο πρόσφατα ερευνητικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ:

- «Καινοτομικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία – μάθηση εννοιών που περιγράφουν / ερμηνεύουν την έμβια και την άβια ύλη και τα φαινόμενα που παρατηρούνται σ' αυτές».
- Ερευνητικό πρόγραμμα Σ.Ε.Π.Π.Ε.: «Εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία της ενότητας τα υλικά σώματα, τα φαινόμενα και η σωματιδιακή

δομή της ύλης στην Ε΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου» (*στα πλαίσια του ΕΠΤΑΕΚ*).

- Ερευνητικό Πρόγραμμα «Ηράκλειτος»: «Η εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες σ' ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον: Επανακαθορίζοντας τις Επιστημολογικές, Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές παραμέτρους. Ένα μοντέλο διδασκαλίας/μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση» (*στα πλαίσια του ΕΠΤΑΕΚ*).

Ερευνητικά προγράμματα του Πανεπιστημίου Αθηνών που ενισχύουν τη βασική έρευνα στα πλαίσια των οποίων εκπονήθηκαν ή εκπονούνται διδακτορικές διατριβές:

1. «Μελέτη των προβλημάτων της διδασκαλίας των θερμικών φαινομένων. Πρόταση για εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση των θερμικών φαινομένων σε τεταρτοετείς φοιτητές του ΠΤΔΕ».
2. «Η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου σε μαθητές της Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρόταση για ένα Ολοκληρωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα».
3. «Επιστημονικός και Τεχνολογικός Αλφαριθμητισμός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».
4. «Εποικοδομητική Προσέγγιση της Διδασκαλίας της έννοιας της Ενέργειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».
5. «Φυσικές Επιστήμες και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Καινοτομική προσέγγιση για την κατανόηση της επιστημονικής ορολογίας από τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου».
6. «Ανάπτυξη σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος για τη διδασκαλία των Ηλεκτρικών Κυκλωμάτων στο Δημοτικό Σχολείο και μελέτη των απόψεων των παιδιών για τις έννοιες της Διατήρησης και της Μεταβολής στα Φυσικά φαινόμενα».
7. «Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων σ' ένα εποικοδομητικό πλαίσιο μάθησης στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών στο Δημοτικό Σχολείο».

Ανάπτυξη και δημιουργία εκπαιδευτικού λογισμικού

Οι ερευνητικές δραστηριότητες αλλά και η πίστη μας ότι η συνεισφορά στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αρκείται μόνο στην εκπαίδευση και την επιμόρ-

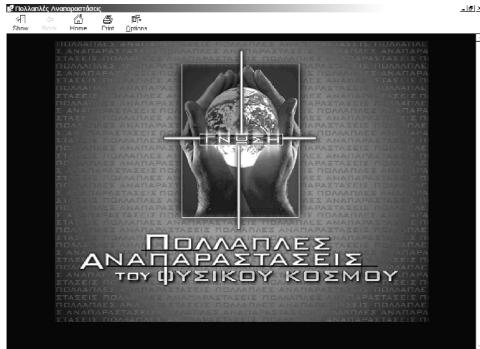
φωση φοιτητών και δασκάλων αλλά και στην πραγμάτωση των θεωρητικών πορισμάτων και των ερευνητικών δεδομένων στην πράξη, μας οδήγησαν σε κοπιαστικές και μακροχρόνιες προσπάθειες για την ανάπτυξη και τη δημιουργία συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού.

Στο πλαίσιο του έργου «Οδύσσεια» – E22 «**Ναυσικά**», που αφορούσε στην Ανάπτυξη Πιλοτικού Εκπαιδευτικού Λογισμικού Πολυμέσων για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό λογισμικό **«Πολλαπλές Αναπαραστάσεις -Διαθεματική προσέγγιση (ιστορική-επιστημολογική)** μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών».

Το λογισμικό στοχεύει να εμπλέξει τους μαθητές σε δραστηριότητες σχετικές με την Ιστορία και τη Φιλοσοφία των Φυσικών Επιστημών, σε προσομοιώσεις πειραμάτων τα αποτελέσματα των οποίων άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο περιγράφουμε τα φαινόμενα και σε συζητήσεις σχετικές με την προέλευση των επιστημονικών θεωριών. Οι Πολλαπλές Αναπαραστάσεις αποτελούν εκπαιδευτικό λογισμικό το οποίο, από παιδαγωγική άποψη, έχει σχεδιαστεί με βάση τη θεωρία του εποικοδομισμού. Η επιστημολογική υπόθεση που διέπει την προσπάθειά μας είναι, ότι ο μαθητής μαθαίνει οικοδομώντας και εξερευνώντας τις δικές του αναπαραστάσεις, επαναοικοδομώντας αυτές που δεν περιγράφουν ικανοποιητικά τις εμπειρίες του (Εποικοδομητική αντίληψη για τη μάθηση).

Σκοποί του εκπαιδευτικού λογισμικού που δημιουργήσαμε είναι οι εξής:

- Να υποστηρίξει τη διδασκαλία του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών μέσα από ένα πληροφορικό μαθησιακό περιβάλλον ανοικτής διερεύνησης.
- Να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των μαθητών προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της κοινωνίας των πληροφοριών.
- Να ενθαρρύνει εκπαιδευτικούς και μαθητές στην ανάληψη περισσότερο



ενεργών ρόλων από αυτούς που κατέχουν στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

- Να συμπληρώνει τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία ειδικά σε θέματα που είναι δύσκολο να προσεγγιστούν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας ή να πραγματοποιηθούν πειραματικά.

Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΕΚ ασχοληθήκαμε με τη συγγραφή μιας σειράς διδακτικών πακέτων για το Δημοτικό Σχολείο και το Λύκειο. Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- **Βιβλία Φυσικών Επιστημών Ε' & Στ' Δημοτικού.**
- **Βιβλία Φυσικής Α', Β' & Γ' Λυκείου Γενικής Παιδείας.**
- **Βιβλία Φυσικής Β' & Γ' Θετικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης.**
- **Βιβλία Μελέτης Περιβάλλοντος Α', Γ' & Δ' Δημοτικού (σε διαδικασία συγγραφής).**



Τέλος, θα αναφερθούμε σε μια σειρά ημερίδων που οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια από τον Τομέα Φυσικών Επιστημών, στα πλαίσια της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, με στόχο την ενημέρωση αλλά και την διάχυση εκπαιδευτικών, επιμορφωτικών και ερευνητικών προγραμμάτων.

1. «Διαπολιτισμικές και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες στο Σύγχρονο Ευρωπαϊκό Σχολείο» (Αθήνα 2003).
2. «Το Μουσείο ως χώρος εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες» (Αθήνα 2003).
3. «Η διδασκαλία και τα Νέα Σχολικά Εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικού» (Βόλος 2003).
4. «Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Βόλος 2003).
5. «Τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα των Φυσικών Επιστημών στο Διαθέμα-

τικό Ενιαίο Πλαισιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση» (Αθήνα 2002).

6. «Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» (Μαρτίου 2001).
7. «Σύγχρονες απόψεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών» (Αθήνα 2001).
8. «Προβληματισμοί και Προοπτικές για την Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ΠΕ4 όπως προκύπτουν από την εφαρμογή ενός Επιμορφωτικού Προγράμματος καθηγητών Φυσικών Επιστημών» (Αθήνα 2001).
9. «Πολυμέσα και Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες» (Αθήνα 2000).
10. «Η εποικοδομητική διδασκαλία της ενότητας: τα υλικά σώματα, τα φαινόμενα και η σωματιδιακή δομή της ύλης στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου» (Αθήνα 1999).

Βιβλιογραφία

- Aikenhead G. (1999). «Barriers to Accommodating Culture in Science Classrooms». A paper presented to the 9th Symposium of the International Organization for Science and Technology Education, Durban, South Africa, June 1999.
- Aikenhead G. (2002). «Renegotiating the Culture of School Science: Scientific Literacy for an Informed Public». A paper presented to Lisbon's School of Science conference commemorating its 30 years of teacher training; Centre for Educational Research, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, May 17, 2002.
- Arons (1990). *A Guide to Introductory Physics Teaching*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Boulter, C. J. & Gilbert, J. K. (1995). «Argument and Science Education». In Costello and Mitchell (Eds), *Competing and consensual voices: the theory and practice of argumentation*. Clevedon. Multilingual Matters.
- Brown, J. Collins, A. & Duguid, P. (1989). «Situated Cognition and the Culture of Learning». *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruner J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Coburn & Aikenhead (1998). «Cultural Aspects of learning Science». In Fraser and Tobin (Eds), *International Handbook of Science Education*, Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

- Doll, W. (1993). «A Post-modern Perspective on curriculum». New York: Teachers College Press.
- Elmore, R. F. (1995, December). «Structural Reform and Educational Practice». *Educational Researcher*, 24(9), 23–26.
- Giere R. N. (1988) *Explaining Science: A Cognitive Approach*. Chicago: University of Chicago Press.
- Glaserfeld, E. (1995). «A Constructivist Approach to Teaching». In *Constructivism in Education*, Ed. By Steffe L. & Gale J., Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. (1995). *Changing teachers, Changing times*. London: Cassell.
- Harre, R. & Gillett, G. (1994). *The Discursive Mind*. London: Sage.
- Hurd, P. D. (1998). *Inventing science education for the new millennium*. New York: Teachers College Press.
- Kress G., Jewitt C., Ogborn J., Tsatsarelis C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of science classroom*. London and New York: Continuum.
- Kuhn, D. (1993). «Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking». *Science Education*, 77, 319–337.
- Latour, B. (1987). *Science in action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge Univercity Press.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.
- Lemke, J. L. (2001). «Articulating Communities: Sociocultural Perspectives on Science Education». *Journal of Research on Science Teaching*, 38 (3): 296–316.
- Matthews, M. (1994). *Science Teaching. The Role of History and Philosophy of Science*. Routledge, New York–London.
- Millar, R., & Osborne, J. F. (Eds.). (1998). *Beyond 2000: Science Education for the Future*. London: King's College London.
- Newton, P., Driver, R. & Osborne, J. (1999). «The Place of Argumentation in the Pedagogy of School Science». *International Journal of Science Education*, 21(5), 553–576.
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I., & McGillicuddy, K. (1996). *Explaining Science in the Classroom*. Buckingham: Open University Press.
- Resnick, L. (1991). «Shared cognition: thinking as a social practice». In L. Resnick, J. Levine and S. Teasley (eds). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psyvhological Association.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in Social Context*. NY, Oxford: Oxford University Press.

- Roth Wolff-Michael (1995). *Authentic School Science*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Salomon, G. and Perkins, D. (1998). «Individual and social aspects of learning». *Review of Research in Education*, 23: 1-24.
- Steffe & Gale (Eds.), (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vygotsky (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.
- Vygotsky (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Wells G. (1999). *Dialogic Inquiry. Toward a Sociocultural Practice and Theory in Education*, Cambridge
- Wertsch, J. Del Rio, P. and Alvarez, A. (1995). «Sociocultural studies: history, action and mediation». In Wertsch J., Del Rio P. and Alvarez A. (eds) *Sociocultural Studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices on the Mind: A Socio-Cultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., & Toma, C. (1995). «Discourse and learning in the classroom: A socio-cultural approach». In L. P. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 159-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wood, T., Cobb, P., & Yackel, E. (1991). «Change in Learning Mathematics: Change in Teaching Mathematics» In H. Marshall (Ed.), *Supporting Student Learning: Roots for educational restructuring* (pp. 175-205). Norwood, NJ: Ablex.
- Κόκκοτας Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Μέρος II: Σύγχρονες Προσεγγίσεις στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα.

Εμπειρίες και Προοπτικές των Μεταπτυχιακών Προγραμάτων του Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

Γιάννης Παπαδάτος
Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

«Στο παιδί που μειονεκτεί σωματικά, ψυχικά ή κοινωνικά πρέπει να παρέχεται ειδική θεραπεία, μόρφωση και περίθαλψη, που απαιτεί η περίπτωση ή η κατάστασή του». Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΟΗΕ.)

Σε αυτό το ενδιαφέρον διήμερο Συνέδριο που αφορά τα 20 χρόνια λειτουργίας του Παιδαγωγικού Τμήματος, στο οποίο συμμετέχουμε, είναι μια μοναδική ευκαιρία να αποτιμήσουμε κριτικά το περιεχόμενο της Παιδαγωγικής Επιστήμης του Σήμερα, εάν επιθυμούμε, και ακόμη περισσότερο, εάν επιδιώκουμε να συμβάλλουμε στη διαμόρφωση μιας Νέας Παιδαγωγικής στον 21ο αιώνα, όχι μόνο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά και σε σχέση με την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα. Είναι ακόμη μια ευκαιρία να δούμε το πλαίσιο και τις προοπτικές της Ειδικής Αγωγής στη χώρα μας.

Όπως επίσης, θα άξιζε να αναρωτηθούμε ή να στοχαστούμε ποια κοινωνία επιθυμούμε, ώστε η εκπαιδευτική μας λειτουργία να στοχεύει σ' αυτό το σκοπό. Πιστεύω, δηλαδή, ότι η αποτίμηση του Παιδαγωγικού μας Τμήματος δεν μπορεί να γίνεται σε σχέση με τον εαυτό του ή με τις προϋπάρχουσες

Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αλλά αντίθετα, με τη συμβολή του στη δημιουργία νέας διεθνούς επιστημονικής γνώσης και το βαθμό παρέμβασής του στις διεργασίες της ελληνικής κοινωνίας.

Ο θεσμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σημεία ελέγχου της διάπλασης των φορέων της εκπαίδευτικής γνώσης και συνεπώς της διαμορφωτικής δύναμής της, εφόσον κατά καιρούς έχει αποτελέσει σημαντικό αντικείμενο εξουσίας και πεδίο ισχυρών συγκρούσεων στα πλαίσια της διαμάχης ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες δυνάμεις (Νούτσος Μ., 1979).¹

Σίγουρα η συμβολή του Παιδαγωγικού Τμήματος στη χώρα μας είναι θετική και ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή του Θεόδωρου Εξαρχάκου στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας. Όμως είναι ανάγκη, πατώντας στο έδαφος των σημερινών κατακτήσεων, να προχωρήσουμε ακόμη πιο μακριά, ακόμη πιο ψηλά πραγματώνοντας με τον καλύτερο τρόπο τις προσδοκίες των δημιουργών του Τμήματος.

Όμως τι συνιστά αλήθεια την Παιδαγωγική Επιστήμη;

Ορισμένοι, όπως ο Wilhelm Rein (1964), υποστηρίζουν ότι: «η Παιδαγωγική σε σχέση με τα μέσα που εφαρμόζει, είναι Εφαρμοσμένη Ψυχολογία».

Άλλοι υποστήριζαν ότι πρόκειται για μια «Γενική Επιστήμη της οντογένεσης του ανθρώπου με δυνατότητα ερμηνευτικής του συνόλου των ανθρώπινων δυνατοτήτων» (Wolfrang Bresinka, 2003).

Η άκριτη υιοθέτηση της διεπιστημονικότητας διεύρυνε τόσο πολύ το πε-

-
1. Μια ενδιαφέρουσα άποψη για τον ρόλο που ιστορικά καλούνται να διαδραματίσουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα στον Πανεπιστημιακό χώρο δίνουν οι Μακρυνιώτη Δ. – Σολομών Ι. (1991), που γράφουν: «Από το Διαφωτισμό και μετά ο λόγος περί κοινωνίας και ανθρώπου χαρακτηρίζεται από τη βασική παραδοχή ότι η γνώση προάγει την ελευθερία. Ο λόγος περί κοινωνίας και ανθρώπου, τόσο από τη φιλελεύθερη όσο και από τη μαρξιστική προοπτική, έχει την αρχική πρόθεση να προαγάγει τη χειραφέτηση. Όπως όμως έχει δειχνεί με το έργο του ο Μ. Φουκώ, από τη στιγμή που αυτός ο λόγος χρησιμοποιείται στην οργάνωση πειθαρχικών μηχανισμών, μετασχηματίζεται σε εργαλείο εξουσίας και κυριαρχίας». Σύμφωνα με τον Marc Poster: «Οι ανθρώπινες επιστήμες προβάλλουν τον άνθρωπο ως αντικείμενό τους και, με την πρόθεση να απελευθερώσουν αυτό το αντικείμενο, αρχίζουν να το ελέγχουν με έναν τρόπο που προσομοιάζει στον τρόπο των φυσικών επιστημών» (1984).

δίο δράσης της, ώστε ο κίνδυνος μιας χαοτικής κατάστασης στόχων, αντικειμένων, μεθόδων και πρακτικών, να είναι υπαρκτός. Οι αλληλοσυγκρουόμενες προσεγγίσεις, των οποίων το οπλοστάσιο ξεκινά από διαφορετικά θεωρητικά οικοδομήματα (π.χ. Φιλοσοφίας, Θεολογίας, Κοινωνιολογίας, Ψυχολογίας, Ψυχανάλυσης, Εθνολογίας κ.λπ.) και που δεν έχουν οργανικά ενσωματωθεί σε ένα νέο εννοιολογικό και μεθοδολογικό «corpus», ικανό να συνιστά μια νέα ανεξάρτητη επιστήμη, δημιουργούν την ανάγκη για αναζήτηση και κατοχύρωση μιας νέας ουσιαστικής ταυτότητας της επιστήμης εκπαίδευσης του ανθρώπου, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, τάξη ή εθνότητα.

Ο «σκληρός πυρήνας» της νέας Παιδαγωγικής, νομίζω ότι δεν μπορεί να είναι άλλος από εκείνον της Επιστήμης που αναζητά τους καταλληλότερους τρόπους αιξήσης των γνώσεων του ανθρώπινου όντος, ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, σύμφωνα με τις πραγματικές αξίες της κοινωνίας, στην οποία αυτό αναπτύσσεται. Στην περίπτωση που οι αξίες μιας κοινωνίας στηρίζονται σε κατασκευασμένα «ψεύδη», τότε οι επιστήμονες της εκπαίδευσης οφείλουν να εξαντλούν τα περιθώρια αντίστασης στην αναπαραγωγή τέτοιων δοξασιών, υπηρετώντας τις αλήθειες της επιστημονικής έρευνας.

Στο βαθμό που η διαμόρφωση και η εκπαίδευση του νέου ανθρώπου είναι υποχρεωμένη να στηρίζεται στα συνεχώς ανανεούμενα ευρήματα των γνωστικών λειτουργιών και στις διαρκώς εξελισσόμενες μορφές κοινωνικής συγκρότησης, η Παιδαγωγική θα αλλάζει κινούμενη όμως πάντα ανάμεσα στο δίπολο: γνώση της λειτουργίας του εγκεφάλου-λειτουργία της κοινωνίας.

Ο Piaget έχει γράψει: «Από τη στιγμή που η Παιδαγωγική αναζητά να εφαρμόσει τα δεδομένα της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, βρίσκεται μπροστά σε περίπλοκα προβλήματα, που αφορούν τόσο τους στόχους όσο και τα μέσα, σε σημείο να λέμε ότι από τις μητρικές της επιστήμες δεν απολαμβάνει παρά μια πολύ μέτρια βοήθεια» και επομένως «δεν της απομένει παρά να δημιουργήσει ένα σώμα γνώσεων με δικά της χαρακτηριστικά». Είναι όμως αυτό δυνατό; Είναι ένα ερώτημα που μας αφορά όλους μας.

Σύμφωνα με τον Herbart (1980): «Ένα μεγάλο μέρος των τεράστιων κενών στην παιδαγωγική γνώση μας οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων Ψυχολογίας και πρέπει πρώτα να κατέχουμε αυτήν την επιστήμη, προτού κατα-

φέρουμε να είμαστε σε θέση να κρίνουμε με κάποια βεβαιότητα τι πρέπει να διορθωθεί σε ένα μάθημα και τι έγινε λάθος σ' αυτό».

Η αντικειμενική εκτίμηση του ρόλου της Παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης στη σημερινή ελληνική κοινωνία διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό το πλαίσιο εφαρμογής στην Ειδική Αγωγή. Πρέπει επομένως να καθορίζει και τους στόχους των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σε αυτό το πεδίο.

Τι είναι όμως η Ειδική Αγωγή;

Η σύγχρονη Ειδική Αγωγή γεννήθηκε από τη σύγκλιση μιας κοινωνικής διαδικασίας υλοποίησης των αρχών της Γαλλικής Επανάστασης (Ισότητα, Αδελφότητα, Δικαιοσύνη) για την παροχή ισονομίας προς όλα ανεξαίρετα τα άτομα και την ανάπτυξη της υποχρεωτικής δημόσιας εκπαίδευσης έξω από το πλαίσιο της οικογένειας, ώστε να μπορεί ο καθένας να πάρει μια θέση στην ευρύτερη κοινωνία.

Πριν από το 19ο αιώνα δεν μπορούμε να μιλήσουμε για ουσιαστική προσάθεια εφαρμογής μεθόδων Ειδικής Αγωγής. Μέχρι το 13ο αιώνα η αγωγή των αναπήρων γίνεται με τη μορφή ελεγμοσύνης (Σιδέρη, 1998). Στο 15ο αιώνα αρχίζει να διαμορφώνεται η άποψη της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής», κυρίως από ιερωμένους. Το 1533, όμως, βρίσκουμε διατυπωμένη την πρώτη ουσιαστική παρέμβαση για εκπαίδευση νοητικά καθυστερημένων ατόμων από έναν τυπογράφο, τον Peter Jordan: «Δεν είναι μεθοδικό να προσπαθούμε να μάθουμε απ' έξω την αλφάβητο στο νοητικά καθυστερημένο άτομο. Κάθε γράμμα της αλφαριθμητικής πρέπει να συνδεθεί με μια φιγούρα ή ένα αντικείμενο» (Σιδέρη, 1998). Πιο γνωστή βέβαια είναι η περίπτωση του γιατρού Jean Itard για το άγριο παιδί της Averion το 1801 και στα τέλη του 19ου αιώνα οι προσπάθειες της ψυχιάτρου Marias Montessori.

Επίσης, με αφορμή την αντικειμενική εκτίμηση των επιλεγόμενων παιδιών σε ειδικά σχολεία, ο Γάλλος νομικός και γιατρός Alfred Binet διαμόρφωσε την πραγματικά επαναστατική για την εποχή του μέθοδο μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (Παπαδάτος, 2003), που ισχύει μέχρι σήμερα, δεικνύοντας, άπαξ διά παντός, με τον πλέον αδιαμφισθήτο τρόπο την αναγκαιότητα αντικειμενικών κριτηρίων εκτίμησης των νοητικών λειτουργιών του ατόμου, πριν από την εφαρμογή οποιασδήποτε μεθόδου Παιδαγωγικής ή μη, για την εκπαίδευσή του. Είναι πράγματι αφελής και σαφέστατα αντιεπιστημονικός τρόπος σκέψης η άποψη ότι οι ασχολούμενοι με την Εκπαίδευση παιδαγω-

γοι έχουν δικαίωμα να οχυρώνονται πίσω από την «ιδιαιτερότητα» κάθε παιδιού, για να μην αναζητούν ή να μην εφαρμόζουν τα ουδέτερα, αντικειμενικά και γενικά εφαρμόσιμα συμπεράσματα ερευνών της συμπεριφοράς, που χρήζουν εφαρμογής στο συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς. Η πρόοδος της επιστήμης έχει εντάξει κάθε μεμονωμένο περιστατικό σε μία ευρύτερη ομάδα διαταραχών ή δυσκολιών, παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η Ειδική Αγωγή ασχολείται με ένα ευρύ φάσμα μεθόδων και ένα τεράστιο χάσμα πεδίων. Αφορά στην επιλογή κατάλληλων τρόπων παρέμβασης σε πεδία, που κυμαίνονται από ελαφρές δυσκολίες μάθησης μέχρι τη θεραπεία βαριά ανάπτηρων ατόμων. Κυμαίνεται ανάμεσα στη θεραπευτική αντιμετώπιση παιδιών σε κλειστά ιδρύματα και στην εξεύρεση εργασίας στην ελεύθερη αγορά εργασίας. Θα λέγαμε παραστατικά ότι κυμαίνεται ανάμεσα στο κλειστό Νοσοκομείο Παιδων Νταού Πεντέλης και τους στόχους του Ο.Α.Ε.Δ (Παπαδάτος, 1988).

Στο βαθμό που το σχολείο του 19ου αιώνα –είτε ομολογείται είτε όχι– επιβλήθηκε ως υποχρεωτική κοινωνική δομή με σκοπό την προετοιμασία για την μελλοντική κοινωνική και επαγγελματική ένταξη των μαθητών, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι τα πρώτα που απορρίπτονται. Στην αρχή του 20ου αιώνα και κυρίως ύστερα από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και τις επελθούσες κοινωνικές ανακατατάξεις, τα μειονεκτούντα παιδιά για λόγους αισθητηριακούς, σωματικούς ή ψυχικούς, εντάσσονται σε παράλληλες σχολικές δομές. Σταδιακά το κράτος πρόνοιας ως αποτέλεσμα και των σοσιαλιστικών ιδεών γίνεται πραγματικότητα (Παπαδάτος, 1987). «Το προνοιακό κράτος εκφράζει την ιδέα της αντικατάστασης της αβεβαιότητας της θρησκευτικής πρόνοιας με τη βεβαιότητα της κρατικής πρόνοιας», λέει ο Rosanvallon (1987).

Η ανάπτυξη της κρατικής παρέμβασης ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα οδεύει παράλληλα με την προοδευτική εξαφάνιση της θρησκευτικής αντίληψης, που θεωρούσε την αρρώστια και την αναπτηρία όντα είδος θείας τιμωρίας (Chancerel J.C., Σιπητάνου, 1989). Άλλωστε και σήμερα ορισμένοι «ταγοί» της κοινωνίας αποδίδουν την εμφάνιση του AIDS στη θεία τιμωρία λόγω της σεξουαλικής απελευθέρωσης και της έκπτωσης των ηθών.

Στην Ελλάδα με την έναρξη του 20ου αιώνα δημιουργούνται οι πρώτες υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής. Μάλιστα γίνονται με πρωτοβουλία του Δημήτρη

Βικέλα, πρωτεργάτη της δημιουργίας των σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων, και του λογοτέχνη Γεώργιου Δροσίνη το 1906 με την έκδοση βασιλικού διατάγματος, που «προέβλεπε την ίδρυση Ειδικών Σχολείων και Ιδρυμάτων με στόχο την προστασία, την εκπαίδευση, την περιθαλψη και την επαγγελματική αποκατάσταση» (Σιδέρη, 1998).

Στα νεότερα χρόνια υπάρχει ο νόμος 963/79, ο νόμος 1143/81, το Π.Δ. 603/82 και ο νόμος 1566/85, όπου αναφέρεται ότι η Ειδική Αγωγή επιδιώκει τα άτομα με ειδικές ανάγκες να έχουν: «α) ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων τους, β) ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και γ) αλληλοαποδοχή από το κοινωνικό σύνολο». Οι στόχοι αυτοί επιδιώκεται να υλοποιηθούν με την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, σε συνδυασμό με επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα.

Σύμφωνα με μερικούς παιδαγωγούς η Ειδική Αγωγή σε ένα Πανεπιστημιακό Παιδαγωγικό Τμήμα αποβλέπει απλά στην αντιμετώπιση του στενού πυρόνα των μαθησιακών δυσκολιών. Όμως το αρμόδιο Υπουργείο Παιδείας έχει διαφορετική άποψη και αναφέρει τις εξής κατηγορίες παιδιών που μπορούν να φοιτήσουν σε Ειδικά Σχολεία:

- α) τυφλά και με προβλήματα όρασης
- β) κωφά και βαρήκοα
- γ) νοητικά καθυστερημένα
- δ) κοινωνικά δυσπροσάρμοστα
- ε) σωματικά ανάπτυρα
- στ) με μαθησιακές δυσκολίες.

Επομένως ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής οφείλει να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά όλες τις παραπάνω περιπτώσεις.

Πόσα όμως είναι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα; Διεθνώς, σύμφωνα με τον Ο.Η.Ε. είναι 15%, αν και σύμφωνα με το Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ του 1994, το ποσοστό ανέρχεται σε 10%.

Στα μέσα της δεκαετίας του '90, 14.356 παιδιά παρακολουθούν προγράμματα Ειδικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, από τα οποία:

- 108 παρουσιάζουν προβλήματα όρασης
- 719 κωφά και βαρήκοα

- 110 κοινωνικά δυσπροσάρμοστα
- 430 σωματικά ανάπηρα
- 2.486 νοητικά καθυστερημένα
- 10.483 εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Η δημιουργία ολοκληρωμένων προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών στο Π.Τ.Δ.Ε. έδωσε την αναγκαία επιστημονική αναβάθμιση στο Τμήμα, ώστε ξεφεύγοντας οριστικά από τον παραδοσιακό «διδακτισμό»² μετάδοσης «παιδαγωγικών γνώσεων», να δημιουργηθούν προϋποθέσεις για παραγωγή πρωτογενούς γνώσης και από τα πεδία της «βασικής έρευνας». Άλλωστε είναι αυτονότο ότι χωρίς παραγωγή νέας, καθαρής γνώσης από τη βασική έρευνα, η λειτουργία του Πανεπιστημίου δεν δικαιώνει το λόγο ύπαρξής του από την Αναγέννηση μέχρι τις μέρες μας. Αυτός είναι δε και ένας λόγος, όπως προσφύως ανέφερε στο χαιρετισμό του στο διήμερο Συνέδριο μας, ο Πρύτανης Γεώργιος Μπαμπινιώτης για την υπεράσπιση του χαρακτήρα της Δημόσιας Ανώτατης Εκπαίδευσης στη χώρα μας, σε σχέση με την πιθανή ιδρυση ιδιωτικών Πανεπιστημίων.

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο επιδιώκεται η εμβάθυνση και η συμπλήρωση επιστημονικών σπουδών, η οποία συντελείται με εντατική ερευνητική εργασία (Φούρλας, Α., 1978).³

Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Τομέα Ψυχολογίας και Ειδικής Παιδαγωγικής διαρθρώνεται σε δύο επίπεδα: α) **διετές πρόγραμμα εξειδίκευ-**

-
2. Η απόκτηση αυτόνομου και έγκυρου επιστημονικού λόγου στα Π.Τ.Δ.Ε. είναι ένα ανοιχτό πεδίο με αβέβαιη ακόμα έκβαση, σύμφωνα με τους Μακρυνιώτη Δ. και Σολομών Ι. (1991), που γράφουν: «Η έκβαση της σύγκρουσης ανάμεσα στα δύο ειδη λόγων, τον παραδοσιακό παιδαγωγικό και τον επιστημονικό, και κατ' επέκταση ανάμεσα στις δύο βασικές αντίπαλες ομάδες διδασκόντων που τους εκφέρουν, όσο κι αν τα όριά τους δεν είναι πάντοτε σαφή, τους παιδαγωγούς και δη αυτούς που προέρχονται από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, και τους άλλους τους σύγχρονους επιστήμονες της αγωγής, θα είναι προσδιοριστική για την πορεία και το χαρακτήρα του θεσμού των παιδαγωγικών σπουδών και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών».
 3. Επίσης σε εισήγησή της προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ., η ομάδα μελέτης μεταπτυχιακών σπουδών (1977), προσδιορίζει ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές επιδιώκουν «συγκρότηση επιστημονικού δυναμικού υψηλής ποιότητας και δυνατότητα προσανατολισμού των μετεκπαιδευομένων προς ειδικεύσεις που χρησιμεύουν και απορροφώνται στη χώρα».

σης στην Ειδική Αγωγή και β) **εκπόνηση διδακτορικών διατριβών**. Το διετές πρόγραμμα εξειδίκευσης άρχισε να λειτουργεί το ακαδημαϊκό έτος 1994-1995 και είναι διετούς φοίτησης για ειδικευση στην Ειδική Αγωγή, όπως άλλωστε τα περισσότερα αντίστοιχα ευρωπαϊκά προγράμματα. Τα δύο πρώτα έτη το Τμήμα δεχόταν νέους σπουδαστές κάθε έτος, έκτοτε όμως προκηρύσσει διαγωνισμό κάθε διετία με διαρκώς αυξανόμενο αριθμό εισακτέων. Το 2003 άρχισε να λειτουργεί το διετές πρόγραμμα υποκατεύθυνσης στη Λογοθεραπεία-Συμβουλευτική.

Ο σκοπός του μεταπτυχιακού προγράμματος του τομέα «Ψυχολογίας και Ειδικής Παιδαγωγικής» είναι ο κοινά αναφερόμενος για όλα τα μεταπτυχιακά προγράμματα του Π.Τ.Δ.Ε., και «αποβλέπει στην κατάρτιση πτυχιούχων των παιδαγωγικών και άλλων τμημάτων σε εξειδικευμένα γνωστικά πεδία και στην έρευνα, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται τόσο η ειδίκευση όσο και η συμβολή τους στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της πρωτογενούς επιστημονικής έρευνας, αλλά και στη διαμόρφωση και προαγωγή της επιστημονικής σκέψης».

Η διαφοροποίηση του Προγράμματος γίνεται από τους τίτλους μαθημάτων, όπως: Μαθησιακές Δυσκολίες, Ψυχοδιαγνωστική, Θέματα Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογία Μάθησης, Παιδοψυχιατρική και Ψυχοπαθολογία του παιδιού κ.ά. Διδάσκουν κύρια οι καθηγητές του Τμήματος και ολίγοι ειδικοί επιστήμονες. Στο πρόγραμμα Λογοθεραπείας διδάσκουν περισσότερες ειδικότητες επιστημόνων. Υπάρχουν πέντε υποχρεωτικά και είκοσι έξι επιλεγόμενα μαθήματα. Στην ουσία οι σπουδαστές οφείλουν να παρακολουθήσουν έντεκα συνολικά μαθήματα ως υποχρεωτικά, αφού προσφέρονται ορισμένα μόνο από τα προαιρετικά. Επιπρόσθετα πραγματοποιούνται διαλέξεις και ολιγόωρα σεμινάρια.

Πρακτική εξάσκηση μέχρι το 2001 γινόταν με περιορισμένη χρονική διάρκεια, αφού το Φ.Ε.Κ. των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων προέβλεπε υποχρεωτική παρουσία μόνο κατά τις απογευματινές ώρες, που δεν λειτουργούν Δημόσιες Υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής. Από το 2003 υπάρχει ως προϋπόθεση πρωινή παρακολούθηση πρακτικής εξάσκησης τουλάχιστον δύο ημέρες την εβδομάδα.

Στο Πρόγραμμα δεν προσφέρονται ειδικά συγγράμματα. Τα περισσότερα βιβλία είναι ίδια με αυτά που παρέχονται στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Χορηγείται ειδικό πακέτο αξιολόγησης όλων των αισθητηριακών διαταραχών και μαθησιακών δυσκολιών στους σπουδαστές και φωτοτυπημένες σημειώσεις από ξένους ερευνητές ή Έλληνες επιστήμονες.

Οι πτυχιακές εργασίες διαπραγματεύονται κυρίως θέματα όπως: οι μαθησιακές δυσκολίες, η ελλειμματική προσοχή – υπερκινητικότητα, ο αυτισμός, η νοντική υστέρηση κ.λπ.

Από τα άτομα που έχουν ολοκληρώσει τον πρώτο κύκλο μεταπτυχιακών σπουδών 32 έχουν προχωρήσει στο δεύτερο κύκλο, δηλαδή στην εκπόνηση διδακτορικής διατριβής.

Μερικά από τα προβλήματα που επιδέχονται προοπτική βελτίωσης είναι: α) η έλλειψη επαρκούς πρακτικής εξάσκησης, απαραίτητης για τη σωστή κατάρτιση και εξειδίκευση των σπουδαστών, β) η περιορισμένης εμβέλειας συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες, καθώς και γ) η ανυπαρξία Ειδικών Κέντρων, που θα ανήκουν στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπως λ.χ. Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Ειδικά Σχολεία, Κέντρα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών, και στα οποία θα μπορούν οι σπουδαστές των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων τόσο να αποκτήσουν την απαραίτητη πρακτική εμπειρία, όσο και να εφαρμόσουν πρωτότυπα προγράμματα παρέμβασης, στα πλαίσια των διπλωματικών τους εργασιών ή των διδακτορικών τους διατριβών.

Μερικές από τις απαραίτητες προϋποθέσεις αναβάθμισης ή βελτίωσης του μεταπτυχιακού προγράμματος είναι: 1) η χορήγηση από το Υπουργείο Παιδείας εκπαιδευτικών αδειών σε όσους από τους σπουδαστές εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να μπορούν απρόσκοπτα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος, 2) η δημιουργία Ειδικών Κέντρων του Πανεπιστημίου, που θα λειτουργούν ως ερευνητικά ή κέντρα ουσιαστικής πρακτικής εφαρμογής, καθώς και 3) η δημιουργία ικανών προϋποθέσεων για την παροχή ικανοποιητικών υπηρεσιών στο κοινό από τα παραπάνω Κέντρα και στα οποία οι σπουδαστές θα οφείλουν να εξασκούνται τέσσερις ημέρες και μία ημέρα να παρακολουθούν μαθήματα, 4) η πρόσληψη νέων μελών Δ.Ε.Π. – Ειδικού Αντικειμένου (απόλυτης εξειδίκευσης), καθώς και 5) η καταβολή αμοιβής στους Διδάσκοντες, αφού σήμερα τα Μέλη Δ.Ε.Π. διδάσκουν στα μεταπτυχιακά προγράμματα χωρίς επιπρόσθετη αμοιβή.

Στα Ειδικά Πανεπιστημιακά Κέντρα θα καταρτίζονται όσο και θα εφαρμόζονται σύγχρονα προγράμματα αντιμετώπισης:

- δυσλεξίας
- μαθησιακών δυσκολιών
- αισθητηριακών μειονεξιών
- νοητικής υστέρησης
- ψυχικών διαταραχών
- κινητικών μειονεξιών.

Θα πρέπει επίσης να παραχθούν ή να προσαρμοστούν και να σταθμιστούν Ειδικά Διαγνωστικά Εργαλεία για την απαραίτητη εκτίμηση των ατόμων που θα προσέρχονται στα κέντρα και τα οποία σε συνεργασία με άλλους ειδικούς θα οδηγούν στην κατάρτιση ειδικών προγραμμάτων παρέμβασης και θεραπείας.

Βιβλιογραφία

- Brezinka W., 2003, «Κρίση και μέλλον της παιδαγωγικής ως πανεπιστημιακού κλάδου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35.
- Chancerel J.C., Σιπητάνου, 1989, «Η Ειδική Αγωγή: προβληματική για τον καθορισμό ενός πεδίου δράσης», στο: Τσιάντης Γ., Μανωλόπουλος Σ., 1989, *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, β' τόμος Καστανιώτης, Αθήνα.
- Εισήγηση προς το ΥΠ.Ε.Π.Θ. της ομάδας μελέτης μεταπτυχιακών σπουδών 1977, στους: Βρυχέα Α., Γαβρόγλου Κ., 1982, «Απόπειρες μεταρρύθμισης της Ανώτατης Εκπαίδευσης 1911 – 1981», *Σύγχρονα Θέματα*, Θεσ/νίκη.
- Herbart F., 1980, «Über Herrn Prediger Zippels Aufsatz, der vorgelesen wurde in der pedagogischen Sozietat im Juli 1814.», in *Padagogische Schriften*, Willmann / Fritzsch, Bd. 3, 3. 1919.
- Itard J. M.G., 1801, «Memoir sur les premiers developments de Victor de l' Aveyron», στο Σιδέρη-Ζώνιου Α., 1998, *Oι ανάπτηροι και η εκπαίδευσή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Εκδ. Ζ', Αθήνα.
- Μακρυνιώτη Δ., Σολομών I., 1991, «Η εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών», στο Καράγιωργας Σ., *To Πανεπιστήμιο στην Ελλάδα σήμερα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα, σελ. 400-413.
- Νούτσος Μ., 1979, «Η εκπαίδευση των δασκάλων, ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 4, σελ. 26.

■■■ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

- Παπαδάτος Γ., 1987, *Κοινωνική Αποκατάσταση Ατόμων με Ψυχικές Διαταραχές*, εκδ. Κέντρο Ψυχικής Υγειεινής, Αθήνα.
- Παπαδάτος Γ., 1988, *Κοινοτική Ψυχική Υγειεινή*, εκδ. Λιτσας, Αθήνα.
- Παπαδάτος Γ., 2003, *Ψυχοφυσιολογία*, εκδ. Καμπύλη, Αθήνα.
- Piaget J., 1969, *Psychologie et Pedagogie*, Denoel, Paris.
- Poster M., Foucault M., 1984, *Marxism and History*, Policy Press, p. 160.
- Rein W., 1964, «Padagogik in systematischer Darstellung», Bd. 1, *Langensalza*, 2. 1911, Beyer.
- Rosanvallon P., 1987, *La crise de l'Etat – Providence*, Editions du Seuil, Paris.
- Σιδέρη-Ζώνιου Α., 1998, *Οι ανάπτυροι και η εκπαίδευσή τους*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φούρλας Α., 1978, «Μεταπτυχιακές Σπουδές και Έρευνα στην ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας», στο: Παπασαραντόπουλος Π., 1978, *Πανεπιστήμια στη Δυτική Ευρώπη*, Παρατηρητής, Θεσ/νίκη.

Η θέση της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα, διαπιστώσεις, προοπτικές

Ευαγγελία Γαλανάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών

«Η παιδική ηλικία έχει τους δικούς της τρόπους να βλέπει, να σκέπτεται, να αισθάνεται και τίποτα δεν είναι πιο παράλογο από το να θέλουμε να τους αντικαταστήσουμε με τους δικούς μας».

Jean Jacques Rousseau, Αιμίλιος ή Περί αγωγής (1762/2001, σ. 110)

Εισαγωγή

Το νόημα της φράσης αυτής του Rousseau βρίσκεται στην αφετηρία κλασικών συγγραμμάτων στο χώρο της παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας της παιδείας (π.χ. του Dewey), τα οποία τόνισαν τη σημασία που έχει να αντιλαμβανόμαστε τη γνώση και την εμπειρία από την οπτική γνωνία του ίδιου του παιδιού. Στην παράδοση αυτή οικοδόμησαν πολύ γνωστοί σύγχρονοι συγγραφείς στα πεδία της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται στο σεβασμό της γνώσης, του ενδιαφέροντος και της ικανότητας του παιδιού.

Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία στρέφεται η παρούσα εισήγηση, η οποία εστιάζεται μόνο στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία, είναι τα ακόλουθα:

Ποια είναι η αντίληψη της σύγχρονης Αναπτυξιακής Ψυχολογίας για την ανάπτυξη; Γιατί η γνώση της ανάπτυξης του παιδιού είναι σημαντική για τους εκπαιδευτικούς; Πώς συνδέεται η εκπαιδευτική διαδικασία με την Αναπτυξιακή Ψυχολογία, δηλαδή με τον κλάδο της επιστήμης της Ψυχολογίας που μελετά την ατομική ανθρώπινη ιστορία; Πώς μπορούν να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών τους, της μετεκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους, να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αποφάσεις και πρακτικές από μια σαφή αναπτυξιακή οπτική, με άλλα λόγια να ευαισθητοποιηθούν και όχι απλά να εκτεθούν στο υλικό της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας;

Η μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού δεν γίνεται μόνο για χάρη αυτής καθαυτής της γνώσης που προσφέρει. Έχει συνέπειες στις συγκεκριμένες πρακτικές που υιοθετούνται, στην κοινωνική πολιτική. Θεωρείται δεδομένο πλέον ότι όλοι όσοι έχουν ως έργο τους την ευημερία των παιδιών –γονείς, δάσκαλοι, ειδικοί ψυχικής υγείας, νομοθέτες κ.ά.– πρέπει να έχουν μια καλή γνώση της ανάπτυξης του παιδιού.

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Επιχειρώντας μια πολύ σύντομη ιστορική αναδρομή στις θεωρητικές συνδέσεις της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (για μια εκτενέστερη ανάλυση βλέπε π.χ. Daniels & Shumow, 2003), εντοπίζουμε τα ακόλουθα ενδεικτικά ορόσημα:

Στο χώρο της φιλοσοφίας, ξεχωρίζουμε την επίδραση του John Locke και του Jean Jacques Rousseau, καθώς αυτοί οι δύο φιλόσοφοι συνέδεσαν την ανάπτυξη του παιδιού με την εκπαίδευση. Ο Locke (1699/1938), στο γνωστό δοκίμιό του για την εκπαίδευση, υποστήριξε ότι τα παιδιά γεννιούνται με διαφορετική το καθένα ιδιοσυγκρασία και προδιάθεση και η διδασκαλία πρέπει να προσαρμόζεται στις έμφυτες διαφορές, μοιλονότι ο ίδιος θεωρούσε την ανατροφή ως το βασικό παράγοντα που δημιουργεί τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Στη σκέψη του Rousseau, η οποία εκτέθηκε αναλυτικά στον Αιμίλιο ή Περί αγωγής (1762/2001), ο ενήλικος θα πρέπει να ακολουθεί τη φύση του παιδιού, χωρίς να τη «βιάζει» (όπως συνήθως κάνει ο πολιτισμός)

και, ιδιαίτερα, ο ενήλικος θα πρέπει να προσαρμόζει τις ενέργειές του στα φυσικά στάδια ανάπτυξης από τα οποία διέρχεται το παιδί – ο Rousseau ήταν πράγματι πρωτοπόρος στην αναγνώριση ότι υπάρχουν στάδια ανάπτυξης (βλέπε και Cole & Cole, 2000, για μια εκτίμηση της συμβολής των δύο αυτών φιλοσόφων στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία και την εκπαίδευση).

Η ανάπτυξη του παιδιού και η εκπαίδευση συνδέονται ιστορικά, στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Και αυτό, γιατί η θεσμοθέτηση της επίσημης εκπαίδευσης και η υποχρεωτική σχολική φοίτηση θεωρούνται ότι απορρέουν από την αλλαγή, που συνέβη κατά τον 17ο και τον 18ο αιώνα, στη στάση των κοινωνιών απέναντι στο παιδί και την ανατροφή του (όπως μας παραδίδεται στις ιστορίες της παιδικής ηλικίας, κυρίως του Ariès και του de Mause).

Περνώντας στο πεδίο της Ψυχολογίας, ένας από τους θεμελιωτές της επιστήμης αυτής, ο William James (1899/2001), είχε επιχειρήσει, σε ομιλίες του προς τους εκπαιδευτικούς, να συνδέσει την ψυχολογία με τη διδακτική πράξη, υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοούν τη «νοητική μηχανή» και τις αναπτυξιακές διαδικασίες των μαθητών τους, ώστε να μην επιλέγουν λανθασμένες και αναποτελεσματικές μεθόδους. Είχε όμως επισημάνει ότι η καλή διδασκαλία απαιτεί περισσότερα από ό,τι γνώση της παιδικής ψυχολογίας, καθώς και ότι οι δάσκαλοι δεν είναι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι και δεν επωφελούνται επαγγελματικά από τη γνώση λεπτομερειών, μεθοδολογικών και αναλυτικών, της επιστημονικής αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Σύγχρονος με τον James, ο John Dewey (π.χ. 1899, 1902, 1909, 1911, 1916, 1934, βλέπε και Cahan, 1995), θέτοντας τα θεμέλια του κονστρουκτιβισμού, υποστήριζε ότι οι δάσκαλοι πρέπει να ανακαλύψουν μια ισορροπία ανάμεσα στην κατανόηση των συνηθειών, των χαρακτηριστικών και των διαθέσεων των παιδιών, με ένα λόγο των δυνατοτήτων τους, και στην κατανόηση των μέσων με τα οποία θα εγείρουν στα παιδιά την περιέργεια, τη φαντασία και την αγάπη για πειραματική διερεύνηση. Η ανάπτυξη, κατά τον Dewey (1911), έχει έμφυτο και αυθόρυμπο χαρακτήρα, αλλά ταυτόχρονα έχει και κοινωνική φύση. Με την έννοια αυτή, παιδεία «σημαίνει παροχή των συνθηκών που προάγουν το μεγάλωμα» (Dewey, 1916, σ. 56) και η αξία της έγκειται ακριβώς στο βαθμό στον οποίο το προάγει.

Βασικές ιδέες του Jean Piaget είναι θεμελιωμένες στην πεποίθηση για την αναγκαιότητα της γνώσης από το δάσκαλο της ανάπτυξης του παιδιού. Τέτοιες ιδέες είναι: ότι η συλλογιστική των παιδιών διαφέρει ποιοτικά από αυτή των ενηλίκων, ότι η γνώση δομείται μέσω της ενεργού εμπλοκής στο φυσικό και το κοινωνικό περιβάλλον, ότι η αφαιρετική σκέψη οικοδομείται πάνω στη συγκεκριμένη εμπειρία και ότι η εννοιολογική αλλαγή προκύπτει από την αφομοίωση και τη συμμόρφωση. Κατά τον Piaget (1964), οι εκπαιδευτικοί πρέπει να σχεδιάζουν το μαθησιακό περιβάλλον και να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνουν την εφευρετική, δημιουργική, κριτική σκέψη.

Διαφοροποιημένη ήταν η άποψη του Lev S. Vygotsky, που εντάσσεται στο ρεύμα του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, συνεχίζοντας τις απόψεις του Dewey. Κατά τον Vygotsky (1978), η ανάπτυξη του παιδιού και η εκπαίδευση είναι αλληλένδετες. Η περίφημη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» δηλώνει ότι ο δάσκαλος αναγνωρίζει τα «μπουμπούκια» της ανάπτυξης μιας έννοιας ή δεξιότητας και καθοδηγεί το παιδί σε μια πιο ώριμη μορφή αυτής της ανάπτυξης. Η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης οδήγησε σε περαιτέρω ιδέες, όπως τη μεταφορά της «σκαλωσιάς» του Bruner (1983), τη «μαθητεία στη σκέψη» της Rogoff (1990) και τη «διαμεσολάβηση» του Wertsch (1991), οι οποίες έχουν ιδιαίτερες εφαρμογές στην εκπαίδευση.

Τη σημασία του πλαισίου –οικογενειακού, σχολικού, κοινωνικού, πολιτισμικού, οικολογικού– για την ανάπτυξη του παιδιού τόνισαν οι λεγόμενες «οικολογικές» θεωρίες της ανάπτυξης (Bronfenbrenner, 1979). Υπό αυτή την οπτική γνώνια, στη λήψη των αποφάσεων ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος στο οποίο ζει το παιδί, να συνεργάζεται με την οικογένειά του και να προωθεί τη συμμετοχή και τις κοινωνικές σχέσεις του παιδιού στο σχολείο και στην κοινότητα.

Η γνωστική επανάσταση, που χαρακτήρισε το κλίμα της Ψυχολογίας στο δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, έδειξε, μεταξύ άλλων, και ότι ο δάσκαλος είναι χρήσιμο να γνωρίζει όχι μόνο τα γενικά στάδια της ανάπτυξης, αλλά κυρίως τη συλλογιστική των παιδιών σε επιμέρους, συγκεκριμένους τομείς, για παράδειγμα, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίλυση διαφόρων προβλημάτων. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται οι νεο-πιαζετικές θεωρίες (π.χ. Case, 1985). Επίσης, από το ίδιο ρεύμα τονίστηκε η σημασία της

μεταγνώσης, των πρακτικών διαλόγου και συλλογικής ερμηνείας, της γνώσης των θεωριών του νου και της επιστημολογίας του παιδιού κ.λπ.

Σήμερα, η γνωστική, ηθική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού θεωρείται ότι λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο, από το οποίο επηρεάζεται και το οποίο επηρεάζει (Bennett, 1999). Η «σκέψη», η «μνήμη», το «συναισθήμα» δεν αναφέρονται σε διεργασίες εντός του ατόμου, αλλά συνδέονται με το πολιτισμικό, το ιστορικό και το θεσμικό πλαίσιο. Η ανάπτυξη, λοιπόν, *συν-οικοδομείται*. Η νέα αυτή θεώρηση στο πεδίο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας υποδηλώνει μια πολύ ισχυρή σχέση με την εκπαίδευση.

Αναγκαιότητα

Ως ανάπτυξη ορίζουμε τη διαδικασία αλλαγής του ανθρώπου με την πάροδο του χρόνου, από τη σύλληψη μέχρι το τέλος της ζωής, σε όλους τους τομείς: βιολογικό-σωματικό, γνωστικό και γλωσσικό, ηθικό, κοινωνικό, συναισθηματικό. Η ανάπτυξη είναι μια διαχρονική διεργασία. Η Αναπτυξιακή Ψυχολογία μελετά τον μεταβαλλόμενο άνθρωπο σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Στο πεδίο της υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός θεωριών, μεθόδων και ιδεών για την ανάπτυξη, με μεγάλες διαφορές, κυρίως στις μεταθεωρητικές τους θέσεις, αλλά και με κοινά στοιχεία, κυρίως τις ιστορικές τους ρίζες, την εστίαση και τα θέματά τους. Δεν υπάρχει μέχρι τώρα ένα ευρύ θεωρητικό πλαίσιο που να ενοποιεί το σύνολο της επιστημονικής γνώσης για την ανθρώπινη ανάπτυξη. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν κατηγοριοποιηθεί σε συγκεκριμένα ρεύματα, στα πλαίσια των οποίων συναντούμε τις ακόλουθες διπολικές αντιλήψεις για την ανάπτυξη (Dixon & Lerner, 1992. Hetherington & Parke, 1999):

α) Η ανάπτυξη είναι μια *συνεχής*, ποσοτική, προσθετική, βαθμιαία αλλαγή (π.χ. συμπεριφοριστικές θεωρίες, συμπεριφοριστική γενετική), ή *ασυνεχής*, ποιοτική, δομική, αιφνίδια, αλλαγή (π.χ. θεωρίες του Freud και του Piaget); Συναφώς, υπάρχουν στενές σχέσεις ανάμεσα στην ανάπτυξη στην αρχή της ζωής και στη μεταγενέστερη ανάπτυξη, δηλαδή τα χαρακτηριστικά έχουν διαχρονική σταθερότητα, ή οι πρώιμες αλλαγές δεν έχουν καμία σχέση με τα μελλοντικά αποτελέσματα;

β) Κύρια πηγή της ανάπτυξης είναι οι γενετικές προδιαθέσεις, η ωρίμανση, η ιδιοσυγκρασία ή οι επιδράσεις του περιβάλλοντος, η μάθηση; Είναι η διαμάχη «φύση ή ανατροφή».

γ) Η ανάπτυξη έχει ένα τέλος, ακολουθεί μια προδιαγεγραμμένη πορεία προς ένα σκοπό, προς τη σταθεροποίηση, παρά τις ατομικές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν στα πρώτα χρόνια της ζωής (π.χ. κατάκτηση της τυπικής λογικής σκέψης κατά Piaget, «καταξίωση έναντι απόγνωσης» κατά Erikson, αυτόνομη ηθική κατά Piaget και Kohlberg), ή η ανάπτυξη χαρακτηρίζεται από πλαστικότητα αλλαγής (δηλαδή, συστηματική μεταβολή στη δομή ή στη λειτουργία), είναι πολυαιτιολογική και πολυκατευθυνόμενη και οι ατομικές διαφορές αυξάνονται με την ηλικία (π.χ. η παλινδρόμηση στην ψυχαναλυτική θεωρία);

δ) Ο ρόλος του ίδιου του παιδιού στην ανάπτυξη είναι παθητικός, δηλαδή το παιδί δέχεται τις επιδράσεις του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, ή ο ρόλος του παιδιού είναι ενεργητικός, δηλαδή το παιδί αναζητά πληροφορίες και προσπαθεί να εξερευνήσει και να κατανοήσει τον κόσμο;

ε) Το παιδί συμπεριφέρεται διαφορετικά σε κάθε πλαίσιο, ή εκδηλώνει τα ίδια χαρακτηριστικά προσωπικότητας και συμπεριφοράς ανεξάρτητα από το πλαίσιο; Είναι η διαμάχη «πρόσωπο ή περίσταση».

στ) Υπάρχουν αρχές της ανάπτυξης ανεξάρτητες από το πολιτισμικό περιβάλλον, ή το πολιτισμικό περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει τις αρχές της ανάπτυξης;

Οι σύγχρονες απόψεις τείνουν να βρεθούν ανάμεσα στους παραπάνω δύο ακραίους πόλους. Αυτό σημαίνει ότι, από μακροσκοπική οπτική, η ανάπτυξη είναι γενικά συνεχής, αλλά, σε μικροσκοπικό επίπεδο, παρατηρούμε συγκεκριμένες ποιοτικές αλλαγές (π.χ. στη χρήση στρατηγικών), ότι υπάρχει συνεχής και πολύπλοκη αλληλεπίδραση ανάμεσα στη βιολογική ωρίμανση και στις περιβαλλοντικές επιδράσεις, όπως και ανάμεσα στην προσωπικότητα και στο πλαίσιο, ότι ο ρόλος του παιδιού είναι μάλλον ενεργητικός στη δόμηση του κόσμου στα πλαίσια του αμοιβαίου ντετερμινισμού, ότι η δομή και η μορφή των σχέσεων ανάμεσα σε ενδοπροσωπικούς, διαπροσωπικούς και εξωπροσωπικούς παράγοντες οδηγεί στην αναπτυξιακή αλλαγή και ότι υπάρχουν γενικές αρχές της ανάπτυξης ανεξάρτητες από τον πολιτισμό, αλλά ο ρυθμός με τον οποίο προχωρούν τα παιδιά ποικίλλει από κοι-

νωνία σε κοινωνία. Ο άνθρωπος θεωρείται, ταυτόχρονα, ο συμβάλλων αλλά και το προϊόν ενός συστήματος που περιλαμβάνει την οικογένεια, το σχολείο, τον πολιτισμό.

Επίσης, η σύγχρονη Αναπτυξιακή Ψυχολογία, σε σύγκριση με την παλαιότερη, δεν περιγράφει μόνο την αναπτυξιακή αλλαγή, αλλά και την ερμηνεύει, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες, τους μηχανισμούς, τις συνθήκες της αλλαγής, δηλαδή στο πώς και το γιατί της ανάπτυξης.

Ως αναπτυξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης και κυρίως της διδασκαλίας ορίζουμε την κατάσταση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τα χαρακτηριστικά των παιδιών ως μαθητών αλλά και σε όλους τους τομείς της ανάπτυξής τους (εκτός από το γνωστικό, και τον ηθικό, τον κοινωνικό και τον συναισθηματικό τομέα), τη φύση των προς μάθηση αντικειμένων, τις μεθόδους με τις οποίες θα προσαρμόσει αυτό το υλικό στο αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών ώστε να επιτευχθεί η μάθηση, τα κριτήρια με τα οποία θα αξιολογήσει το μαθησιακό αποτέλεσμα, καθώς και το περιβάλλον των μαθητών (Renninger, 1998). Θέματα, όπως η αντίληψη, η προσοχή, η σκέψη, η γλώσσα, η μνήμη, η νοημοσύνη, οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, τα κίνητρα για επίδοση, η αυτοεκτίμηση, το παιχνίδι, η ηθικότητα, ο ρόλος του φύλου, η σχέση με το δάσκαλο, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους (φίλια, αποδοχή από την ομάδα), οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας κ.ά., είναι αυτά που φέρνουν κοντά την Αναπτυξιακή Ψυχολογία και την εκπαίδευση.

Τα «μαθήματα» που διδάσκει η Αναπτυξιακή Ψυχολογία στους μελλοντικούς και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: α) γνώση της αναμενόμενης και της φυσιολογικής ανάπτυξης (της νόρμας, του μέσου όρου), β) αναγνώριση των ατομικών και πολιτισμικών διαφορών (της διακύμανσης, της διαφοράς, της ποικιλίας, του εύρους), γ) γνώση των διαδικασιών της αναπτυξιακής αλλαγής, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο το παιδί αλλάζει σε γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, δ) αναγνώριση της ενότητας της ανάπτυξης, δηλαδή ότι υπάρχει στενή αλληλεξάρτηση ανάμεσα στη γνωστική, ηθική, κοινωνική και συναισθηματική οντογένεση και ε) πρόληψη, έγκαιρος και έγκυρος εντοπισμός των αποκλίσεων και αναζήτηση κατάλληλης βοήθειας.

Διαπιστώσεις

Τα διεθνή ερευνητικά ευρήματα (για μια σχετικά πρόσφατη ανασκόπηση βλέπε Richardson, 1996) για το κατά πόσον η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους προετοιμάζει να αποκτήσουν προηγμένες και επεξεργασμένες πεποιθήσεις και πρακτικές δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι απόψεις των μελλοντικών και των εν ενεργείᾳ δασκάλων για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως έχουν δειχθεί διεθνείς έρευνες (π.χ. Clark, 1995. Clark & Peterson, 1986. Richardson, 1996), είναι μάλλον καθαρά προσωπικές, ιδιοσυστατικές και δεν φαίνεται να συνδέονται σαφώς με τις θεωρίες μάθησης και ανάπτυξης που αποτελούν μέρος των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων. Συχνή φαίνεται να είναι στις ίδιες έρευνες και η πεποιθηση των δασκάλων ότι η διδασκαλία, η μάθηση και η ανάπτυξη του παιδιού μαθαίνονται στη σχολική πράξη και όχι κατά τη διάρκεια των σπουδών. Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα και η οργάνωση της ύλης φαίνεται να στηρίζονται περισσότερο σε παραδοσιακές απόψεις για το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο στοιχεία του οποίου διδάσκονται (μαθηματικά, ιστορία, φυσική, χημεία κ.λπ.) και σε λανθάνοντα επιστημολογικά κριτήρια, παρά σε αναπτυξιακές αρχές (Sigel, 1990).

Οι απόψεις των μελλοντικών και των εν ενεργείᾳ εκπαιδευτικών για τη γνωστική, την κοινωνική και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού έχουν συνοψιστεί από σύγχρονους ερευνητές και μελετητές (κυρίως Daniels & Shumow, 2003. Olson & Bruner, 1996) και είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να σταθούμε σε αυτές, εφόσον αναμένεται να επηρεάζουν άμεσα τους ρόλους, τις αξίες και τις πρακτικές των δασκάλων. Με άλλα λόγια, η «λαϊκή ψυχολογία» (folk psychology) αναμένεται να συνδέεται με τη «λαϊκή παιδαγωγική» (folk pedagogy). Με όρους της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, πρόκειται για τις άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο σαφείς ή λανθάνουσες θεωρίες του νου των εκπαιδευτικών λειτουργών, μελλοντικών και εν ενεργείᾳ.

Οι απόψεις αυτές για το νου του παιδιού-μαθητή είναι οι ακόλουθες:

1. **Απόψεις βασισμένες στην ικανότητα.** Σύμφωνα με αυτές, ο δάσκαλος διδάσκει, η συνήθης πρακτική είναι οι ομάδες ικανοτήτων και ο μαθητής αναμένεται να έχει καλή σχολική επίδοση. Η ικανότητα, συνήθως η νοημοσύνη, άλλοτε θεωρείται εγγενής και σταθερή και άλλοτε θεωρείται μια μεταβλητή ιδιότητα που αλλάζει με την προσπάθεια.

2. Απόψεις βασισμένες στην ωρίμανση: Σύμφωνα με αυτές, ο δάσκαλος παρατηρεί και ακολουθεί το μαθητή, οργανώνοντας ένα μαθησιακό περιβάλλον που είναι σύστοιχο με τις αναπτυξιακές ανάγκες του μαθητή (π.χ. μοντεσσοριανό σχολείο). Η συνήθεις πρακτικές είναι να προετοιμάζει την τάξη και να δίνει έμφαση στο παιχνίδι και την εξερεύνηση, παρεμβαίνοντας μόνο κατά περίπτωση. Οι επιθυμητές ιδιότητες του μαθητή είναι η διαισθηση, η αυτο-κατευθυνόμενη προσπάθεια και η ετοιμότητα για μάθηση, άρα το παιδί μπορεί να καθυστερήσει την είσοδο στο σχολείο ή να επαναλάβει τάξεις.

3. Συμπεριφοριστικές απόψεις: Σύμφωνα με αυτές, ο δάσκαλος είναι αυθεντία, γνώστης της ύλης και διαθέτει διδακτικές δεξιότητες. Οι συνήθεις πρακτικές είναι η διδασκαλία, η έμφαση στην εξάσκηση, οι αμοιβές και η προώθηση του συναγωνισμού. Οι επιθυμητές ιδιότητες του μαθητή είναι, από τη θέση του σχετικά παθητικού δέκτη ερεθισμάτων, η γνώση των γεγονότων, η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και η προσπάθεια.

4. Κονστρουκτιβισμός: Σύμφωνα με την παιδοκεντρική αυτή προσέγγιση, που έχει αφετηρία τις ιδέες του Piaget, ο δάσκαλος είναι συνεργάτης, καθοδηγητής, «αρχιτέκτων» της διδασκαλίας και γνώστης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι συνήθεις πρακτικές είναι η προαγωγή της ελεύθερης επιλογής από το ίδιο το παιδί, η καθοδηγούμενη ανακάλυψη και η συνεργατική μάθηση. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει κριτική σκέψη, ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων και εσωτερικά κίνητρα.

4. Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός: Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, που έχει αφετηρία τις ιδέες του Vygotsky, ο δάσκαλος είναι σύμβουλος, γνώστης των πολιτισμικών και ψυχικών εργαλείων, γνώστης της σκέψης του παιδιού ανά τομείς και δίνει έμφαση στη διυποκειμενικότητα. Οι συνήθεις πρακτικές είναι να αντιμετωπίζει την τάξη ως κοινωνία μαθητευομένων, να δίνει έμφαση στη διδασκαλία που συνδυάζεται με τη συζήτηση, καθώς και στα αυθεντικά έργα του μαθητή. Ο μαθητής πρέπει να μάθει τη συνεργασία, να αποκτήσει πολιτισμική εγγραμματοσύνη, που θα τον καταστήσει ικανό να συμβάλει στον πολιτισμό (στοιχείο της εγγραμματοσύνης αυτής είναι η χρήση της γλώσσας ως ενδιάμεσου της κατανόησης και της δράσης, π.χ. «σκέπτομαι φωναχτά»), καθώς και να αποκτήσει μεταγνωστικές ικανότητες και συστηματικές συνήθειες του νου.

Οι απόψεις των μελλοντικών και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για την κοινωνική-συναισθηματική πλευρά του παιδιού-μαθητή είναι οι ακόλουθες:

1. **Απόψεις βασισμένες στην προσωπικότητα και το αναπτυξιακό στάδιο.** Σύμφωνα με αυτές, η ανάπτυξη επηρεάζεται κυρίως από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου ή ομάδων ατόμων (π.χ. μιας ορισμένης ηλικιακής περιόδου) και σχετίζεται με τις ατομικές διαφορές ως προς τα χαρακτηριστικά αυτά. Ο δάσκαλος κάνει κυρίως διάγνωση και αποκαθιστά τα ελλείμματα. Η συνήθης πρακτική είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία και ο στόχος είναι να αποκτήσει ο μαθητής θετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά.

2. **Απόψεις βασισμένες στην επίδραση της οικογένειας.** Σύμφωνα με αυτές, η οικογένεια διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο για μίμηση, γνωρίζει τις αρχές της κοινωνικής μάθησης και δίνει αναφορά στους γονείς, αλλά δεν θέλει να παρεμβαίνουν οι γονείς στο έργο του, καθώς θεωρεί απολύτως διακριτούς τους ρόλους της οικογένειας και του σχολείου. Οι συνήθεις πρακτικές είναι η έμφαση στη σχολική επίδοση και οι αμοιβές για την επιθυμητή συμπεριφορά. Ο μαθητής οφείλει να έχει υψηλή επίδοση, την κατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά και να αποκτήσει αυτοσεβασμό.

3. **Απόψεις βασισμένες στις ενδοσχολικές σχέσεις.** Σύμφωνα με αυτές, ο δάσκαλος είναι τροφός, σύμβουλος των γονέων και γνώστης της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Η συναισθηματική σχέση δασκάλου-μαθητή (αποδοχή και υποστήριξη) είναι η βάση της σχολικής προσαρμογής και επιτυχίας. Οι συνήθεις πρακτικές είναι η μαθητοκεντρική στάση, η διαμόρφωση θετικού συναισθηματικού κλίματος στην τάξη, η εφαρμογή προγραμμάτων άσκησης στις κοινωνικές δεξιότητες και η συνεργατική μάθηση. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει κοινωνική ικανότητα, ικανότητα για αυτορρύθμιση και να επιτύχει ικανοποιητική σχολική προσαρμογή.

4. **Απόψεις βασισμένες στην πολιτισμική επίδραση και στην οικολογία.** Σύμφωνα με αυτές, ο δάσκαλος είναι ο συνδετικός κρίκος σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, είναι γνώστης των πολυμορφίας των μαθητών, κοινωνικά ευαίσθητος και αναγνωρίζει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Οι συνήθεις πρακτικές είναι η εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες της οικογένειας και της κοινότητας, η οργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων και η πολιτισμική διδασκαλία. Ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει την ικανότη-

τα για κοινωνικο-πολιτισμικές συνδέσεις, κοινωνική γνώση, πολιτισμική επί-γνωση, καθώς και προσαρμοστικές στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων.

Η σύγχρονη κατάσταση και εμπειρία για το ρόλο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να θεωρηθεί ότι κινείται στους ακόλουθους τέσσερις άξονες (βλέπε π.χ. Olson & Torrance, 1996):

1. Η μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης έχει πρόσφατα υιοθετήσει την οπτική γωνία του «πρώτου προσώπου», καθώς εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο. Αυτό υποδηλώνει ποια θα πρέπει να είναι η εστίαση και της εκπαιδευτικής διαδικασίας: η αντίληψη του κόσμου από τον ίδιο τον μαθητή. Παλαιότερες οπτικές γωνίες στο πεδίο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, οι οποίες εστιάζονταν στις «ικανότητες», τις «δυνατότητες», τις «δεξιότητες» και τη «γνώση» θεωρούνται πλέον πολύ περιοριστικές.

2. Ως συνέπεια του (1), ο ίδιος ο μαθητής έχει, με τη βοήθεια της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, τα μέσα για να κατανοήσει τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις θεωρίες του, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους τις αποκτά, τις συγκρατεί, τις μοιράζεται, τις απορρίπτει. Έτσι, οδηγείται προς την αυτορυθμίση, τη μεταγνώση, την επιστημολογική γνώση. Αυτό είναι πραγματικά ένα νέο πεδίο για την Αναπτυξιακή Ψυχολογία και την Παιδαγωγική.

3. Υπό την επίδραση της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, έχει αναδυθεί μια νέα αντίληψη της σχολικής τάξης. Δεν είναι πλέον ο χώρος στον οποίο μεταδίδονται πληροφορίες από τον ενήλικο στα παιδιά ή «μεταλαμπαδεύεται» η γνώση, αλλά μια τοποθεσία «συνεργατικού διαλόγου», μια «κοινωνία ανθρώπων που μαθαίνουν», εκφράζουν τις πεποιθήσεις τους, ασκούν κριτική σε αυτές, τις μοιράζονται μεταξύ τους, τις αναθεωρούν.

4. Η μαθησιακή διαδικασία χαρακτηρίζεται από διυποκειμενικότητα, στην οποία σύγχρονες θεωρίες και έρευνες της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας δίνουν έμφαση. Διυποκειμενικότητα σημαίνει ότι ο δάσκαλος και ο μαθητής βιώνουν την αμοιβαιότητα, μοιράζονται την κατανόηση της μάθησης και της σκέψης, έχουν τις ίδιες θεωρίες για τα δύο αυτά ζητήματα (π.χ. πού αποδίδουν την επιτυχία και την αποτυχία) και μιλούν την ίδια «γλώσσα», δηλαδή εργάζονται από κοινού στην προσπάθειά τους να «βγάλουν νόημα από τον κόσμο».

Συμπεράσματα – Προοπτικές

Ένα από τα κύρια γνωρίσματα της επιστημονικής σκέψης του 20ού αιώνα ήταν το μεγάλο ενδιαφέρον για τη μελέτη της ανάπτυξης του παιδιού, το οποίο, όπως έχει υποστηριχθεί, οικοδομήθηκε με τη σειρά του πάνω στο ενδιαφέρον του αμέσως προηγούμενου αιώνα, του 19ου, για τις ιστορικές ρίζες του ανθρώπου ως είδους, των κοινωνιών, του πολιτισμού γενικότερα. Άλλωστε, η Αναπτυξιακή Ψυχολογία, κατά τη γένεσή της, στηρίχθηκε κυρίως σε μία από τις πρώιμες αυτές θεωρίες, τη θεωρία του Δαρβίνου.

«Η ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου», έγραφε ένας από τους πιο σημαντικούς μαθητές του Piaget, ο David Elkind (1998, σ. 186), «είναι η πιο σταθερή και ουσιαστική βάση πάνω στην οποία μπορούμε να οικοδομήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα, την αξιολόγηση και τις διδακτικές δεξιότητες [...] Με την ανάπτυξη του παιδιού ως κοινό πυρήνα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να γίνει ένα αληθινό επάγγελμα».

Με βάση όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα που αποτελούν ταυτόχρονα και προτεινόμενες προοπτικές για την αξιοποίηση της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

1. Η διδασκαλία της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας πρέπει να περιλαμβάνει τις πιο πολύπλοκες, επεξεργασμένες και σύγχρονες θεωρήσεις και προσεγγίσεις, με στόχο να καταστεί ο εκπαιδευτικός επιστήμονας-επαγγελματίας. Ένα μεγάλο μάθημα που μας έδωσε μία από τις πιο ολοκληρωμένες θεωρίες της ανάπτυξης, η θεωρία του Jean Piaget, η αποκέντρωση, ως συνεχής επανεστίαση της οπτικής μας γνώσης, πρέπει να καθοδηγεί τη διδακτέα ύλη. Με τον τρόπο αυτόν, θα αποφεύγεται το εγωκεντρικό σφάλμα της άκαμπτης προσκόλλησης σε μία θεώρηση.

2. Οι προσπάθειές μας πρέπει να τείνουν προς τους ακόλουθους σκοπούς:

a) *Να καταγράψουμε, μέσω της έρευνας, τη «λαϊκή» ψυχολογία και τη «λαϊκή» παιδαγωγική, δηλαδή τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη του παιδιού και το δικό τους ρόλο στην προαγωγή της ανάπτυξης αυτής. Επίσης, να καταγράψουμε, πάλι μέσω της έρευνας, τις αξίες τους και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.*

β) Να ενσωματώσουμε την αναπτυξιακή οπτική στο εκπαιδευτικό έργο και κυρίως στη διδασκαλία και να διευκολύνουμε τη χρήση από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων πρακτικών που βασίζονται στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις που απευθύνει ο δάσκαλος στο μαθητή, οι οποίες αποτελούν κεντρικό στοιχείο της διδασκαλίας, πρέπει να βασίζονται στο αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή, να απορρέουν από την κατανόηση της ανάγκης για σαφή και ακριβή διατύπωσή τους, να συνοδεύονται από την προσοχή που δίνει ο δάσκαλος στην απάντηση του μαθητή, από την επίγνωση ότι πρέπει να αναμένει κανείς λίγο (τουλάχιστον πέντε δευτερόλεπτα) ανάμεσα στην ερώτηση και την απάντηση, καθώς και να ακολουθούνται από αξιολόγηση της ίδιας της ερώτησης, με βάση την απάντηση του μαθητή (Sigel, 1990). Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η ανάλυση έργου, με την οποία ο δάσκαλος διαπιστώνει ποιες είναι οι συγκεκριμένες απαιτήσεις του έργου από το μαθητή, δηλαδή σε ποιες γνωστικές διεργασίες βασίζεται το έργο και ποιες είναι οι κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές. Επίσης, οι μνημονικές στρατηγικές ακολουθούν σαφείς και γνωστές αναπτυξιακές αρχές, τις οποίες οφείλει να γνωρίζει ο δάσκαλος, για να διευκολύνει τους μαθητές στη συγκράτηση και την ανάσυρση των γνώσεων.

Αυτοί οι σκοποί επιτυγχάνονται με πρακτικές, κατά την εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των δασκάλων, όπως οι παρακάτω (Blépete και Daniels & Shumow, 2003):

α) Να διεξάγουν, κατόπιν ειδικής εκπαίδευσης και άσκησης με εποπτεία, συστηματική παρατήρηση και συνεντεύξεις με παιδιά.

β) Να καταγράφουν τις αιτίες στις οποίες αποδίδουν μια συμπεριφορά του παιδιού (αιτιακές εξηγήσεις) και να τις συνδέουν με τις υπάρχουσες αναπτυξιακές θεωρήσεις.

γ) Να εντοπίζουν στη βιβλιογραφία ερευνητικά ευρήματα και θεωρητικές προσεγγίσεις που έρχονται σε αντίθεση με τις προσωπικές τους απόψεις και ιδέες περί ανάπτυξης του παιδιού και τις κλονίζουν.

δ) Να αναλύουν παραδείγματα αναπτυξιακών φαινομένων όπως αυτά εκδηλώνονται μέσα στο σχολείο, για παράδειγμα, πώς εκδηλώνεται η ηθική συλλογιστική των παιδιών (κατά Piaget και Kohlberg) σε συζητήσεις που γίνονται μέσα στην τάξη στα μαθήματα της γλώσσας-λογοτεχνίας και ιστορίας.

ε) Να συζητούν μέσα στην ομάδα και να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τις πρακτικές που θα εφάρμοζαν για να διδάξουν κάτι στους μαθητές ή να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα των τελευταίων κ.ά.

3. Όλες τις προσπάθειες των αναπτυξιακών ψυχολόγων που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς πρέπει να τις καθοδηγεί η αντίληψη του εκπαιδευτικού ως αναπτυσσόμενου ανθρώπου άλλωστε, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι είναι οι πλέον ειδικοί για να προωθήσουν την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Άλλα αυτό δεν αρκεί: πρέπει και οι ίδιοι οι ερευνητές αναπτυξιακοί ψυχολόγοι να γνωρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. πόσοι από αυτούς γνωρίζουν καλά τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις μεθόδους διδασκαλίας κ.λπ.) και να είναι πρόθυμοι να εργαστούν μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Το σώμα των γνώσεων που συνιστά τον επιστημονικό κλάδο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας δεν μπορεί να είναι αποσπασματικό και απομονωμένο από το πλαίσιο στο οποίο θα αξιοποιηθεί –την εκπαίδευση–, αλλά είναι ανάγκη να είναι καλά ενσωματωμένο σε αυτήν. Τα κέντρα λήψης αποφάσεων για την εκπαίδευση –Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ.ά.– πρέπει να συνεργάζονται με τους ερευνητές αναπτυξιακούς ψυχολόγους, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη προσέγγιση των δύο κλάδων.

Κλείνοντας, παραθέτω τα σχόλια ενός φοιτητή μας που διεξήγαγε, όπως και πολλοί άλλοι, κατόπιν παρακολούθησης ειδικού σεμιναρίου στα πλαίσια του μαθήματος της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, ερευνητικές συνεντεύξεις με παιδιά σχολικής ηλικίας. Τα αυθόρυμπα σχόλιά του μας φέρνουν στο σημείο από όπου ξεκινήσαμε αυτή την εισήγηση – στα λόγια του Rousseau: «Μ' αυτή την εργασία μού δόθηκε η ευκαιρία για πρώτη φορά να έρθω σε επαφή με μικρά παιδιά και, κάνοντάς τους ερωτήσεις, να μπω μες στη σκέψη τους και να καταλάβω πώς αντιλαμβάνονται ορισμένες έννοιες, πώς ζουν και πώς θα ήθελαν να ζήσουν».

Βιβλιογραφία

- Bennett, M. (1999). «Introduction». In M. Bennett (ed.), *Developmental psychology: Achievements and prospects* (pp. 1-12). London: Psychology Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruner, J. (1983). *Child's talk*. New York: Norton.
- Cahan, E. D. (1995). «Ο John Dewey και η ανθρώπινη ανάπτυξη». Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ. Έκδ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, παρόν και μέλλον* (σσ. 165-194). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Case, R. (1985). *Intellectual development: Birth to adulthood*. New York: Academic Press.
- Clark, C. (1995). *Thoughtful teaching*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). «Teachers' thought processes». In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: American Educational Research Association.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2000). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Τόμος Α'*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). «Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers», *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 495-536.
- Dewey, J. (1899). *Psychology and social practice*. MW (Vol. 1, pp. 131-150).
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. MW (Vol. 2, pp. 271-292).
- Dewey, J. (1909). *How we think*. MW (Vol. 6, pp. 177-356).
- Dewey, J. (1911). *Development*. MW (Vol. 6, pp. 420-422).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. MW (Vol. 9).
- Dewey, J. (1934). *The need for a philosophy of education*. LW (Vol. 9, pp. 194-204).
- Dixon, R. A., & Lerner, R. M. (1992). «A history of systems in developmental psychology». In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3rd ed.) (pp. 3-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elkind, D. (1998). *All grown up and no place to go: Teenagers in crisis* (Rev. ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hetherington, M. A., & Parke, R. D. (1999). *Child psychology: A contemporary viewpoint* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- James, W. (2001). *Talks to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*. Mineola, NY: Dover. (Original work published 1899)
- Locke, J. (1938). *Some thoughts concerning education*. London: Churchill. (Original work published 1699)
- Olson, D., & Bruner, J. (1996). «Folk psychology and folk pedagogy». In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 9-27). Malden, MA: Blackwell.
- Olson, D., & Torrance, N. (1996). «Introduction: Rethinking the role of psychology in

- education». In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and development: New models of learning, teaching, and schooling* (pp. 1-6). Malden, MA: Blackwell.
- Piaget, J. (1964). «Development and learning». In R. Ripple & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered* (pp. 7-20). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Renninger, K. A. (1998). «Developmental psychology and instruction: issues from and for practice». In W. Damon (Series Ed.), & I. Sigel, & A. Renninger (Vol. Eds.), *Child psychology in practice: Vol. 4. Handbook of child psychology* (pp. 211-274). New York: Wiley.
- Richardson, V. (1996). «The role of attitudes and belief in learning to teach». In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed.) (pp. 102-119). New York: Prentice Hall.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (2001). *Αιμίλιος ή Περὶ αγωγῆς*. Αθήνα: Πλέθρον. (Έτος έκδοσης πρωτόπου 1762)
- Sigel, I. (1990). «What teachers need to know about human development». In D. Dill (Ed.), *What teachers need to know: The knowledge, skills, and values essential to good teaching* (pp. 76-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, S. H. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά λειτουργικότητας των Γενικών Συνελεύσεων του Π.Τ.Δ.Ε. και οκτώ άλλων τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών

Κωνσταντίνος Φασούλης
Λέκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η λειτουργικότητα των Γενικών Συνελεύσεων (Γ.Σ.) αποτελεί ένα διοικητικό φαινόμενο με παράπλευρες συνέπειες στις εκπαιδευτικές λειτουργίες. Σύμφωνα με το Ν. 1268/1982 η Γ.Σ. είναι το αντιπροσωπευτικότερο από πλευράς σύνθεσης μελών όργανο διοίκησης του Τμήματος και αποσκοπεί στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Στις αρμοδιότητές της περιλαμβάνονται ο προγραμματισμός και η προκήρυξη θέσεων μελών Δ.Ε.Π., η συγκρότηση των οικείων Εκλεκτορικών Σωμάτων, η κατάρτιση και αναθέωρηση του προγράμματος σπουδών, καθώς και η λήψη αποφάσεων για το σύνολο σχεδόν των θεμάτων που αφορούν τη λειτουργία αυτής της ακαδημαϊκής μονάδος.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται τα ποσοτικά και ποιοτικά χαρακτηριστικά των Γ.Σ. εννέα Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά την περίοδο των ακαδημαϊκών ετών 1992–93 έως και 2002–03 προκειμένου αφενός να γίνει σύγκριση μεταξύ του Παιδαγωγικού Τμήματος και οκτώ άλλων Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών ως προς τη λειτουργικότητα των Γ.Σ. και να διαπιστωθεί αφετέρου σύμφωνα με τις παραμέτρους της

■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

έρευνας η ικανότητα να επιτελέσουν αποτελεσματικά ή μη το έργο για το οποίο θεσπίστηκαν.

Εισαγωγή

Ο Ν. 1268/1982 επέφερε ριζική αλλαγή στην οργανωτική και εκπαιδευτική δομή των Α.ΕΙ (Τομέας αντί για Έδρα, Τμήμα αντί για Σχολή, διαφορετική οργάνωση του τρόπου παροχής της γνώσης, μεταπτυχιακές σπουδές κ.λπ.) σε βαθμό που να μην θυμίζει τίποτα από το παρελθόν. Στο πλαίσιο αυτό θεσμοθέτησε μια σειρά από πανεπιστημιακά όργανα με ειδικότερους χαρακτηρισμούς, ανάλογα με τη συμμετοχή των μελών στις αντίστοιχες λειτουργικές μονάδες, όπως τα όργανα της Σχολής, του Τμήματος, του Τομέα και βέβαια τα όργανα του Α.ΕΙ.

Ταυτόχρονα, ο Νόμος προσέδωσε νέα λειτουργική διάσταση σ' αυτά τα επιμέρους όργανα διοικησης. Η πρόβλεψη και η κατανομή αρμοδιοτήτων που εμφανίζονται επιμεριστικά κατανεμημένες, αποσκοπούν, αφενός στην αποφυγή εμφάνισης συμπτωμάτων διοικητικής παθογένειας τόσο σε οργανωτικό όσο και σε λειτουργικό επίπεδο και αφετέρου στον προσδιορισμό ενός διαφορετικού τρόπου δραστηριοποίησής τους, με σκοπό τον ορθολογικό τρόπο λειτουργίας, έτσι ώστε να οδηγεί στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων και σκοπών τους! Στοιχεία της νέας αυτής δομής αποτελούν η σωστή οργάνωσή τους και ο καλός βαθμός λειτουργίας τους.

Το Πανεπιστημιακό Τμήμα

Το Τμήμα αποτελεί βασική λειτουργική ακαδημαϊκή μονάδα που καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μιας επιστήμης (Σ.τ.Ε. 2777/1986, 1386/1987), και το πρόγραμμά του οδηγεί είτε σε ένα ενιαίο πτυχίο (Ν. 1268/1982, άρθρ. 13, παρ. 22α) είτε σε κατευθύνσεις ή ειδικεύσεις του χορηγούμενου πτυχίου (Ν. 2083/1992,

1. Μακρυδημήτρης, Α., *Ανάλυση δημόσιας πολιτικής και αποφάσεων*, Αθήνα, 1987, σ. 6.

άρθρ. 28, παρ. 24). Σύμφωνα με τα παραπάνω, το Τμήμα αναδείχθηκε σε κύτταρο παραγωγής επιστημονικού έργου, διαθέτει διοικητική και εκπαιδευτική αυτοτέλεια (δικό του εκπαιδευτικό, φοιτητικό και διοικητικό ανθρώπινο δυναμικό, καταρτίζει και αναθεωρεί το Πρόγραμμα Σπουδών και απονέμει πανεπιστημιακούς τίτλους).

Οργανα διοικησης του Τμήματος αποτελούν η Γενική Συνέλευση, το Διοικητικό Συμβούλιο και ο Πρόεδρος.

Η έννοια της σύνθεσης της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος

Η Γενική Συνέλευση αποτελεί το αντιπροσωπευτικότερο από πλευράς σύνθεσης μελών, όργανο διοίκησης του Τμήματος. Η σύνθεσή της εντάσσεται στη γενική αρχή ότι τα πλέον αντιπροσωπευτικά συλλογικά όργανα αναλαμβάνουν και τις σπουδαιότερες αρμοδιότητες. Νέα στοιχεία της συμμετοχής και της συνέπαρξης όλων των φορέων της ακαδημαϊκής ελευθερίας, δηλαδή του συνόλου των διδασκόντων οι οποίοι συμβάλλουν στη συλλογική και αμφοτεροβαρή διαδικασία της μάθησης (παραγωγή και αναπαραγωγή της γνώσης) και της έρευνας αποτελούν:

α) τα ίδια και ίσα δικαιώματα στην αναζήτηση της νέας γνώσης και της αλήθειας, ανεξάρτητα από το χρόνο εμπειρίας και την καταξίωση των μελών τους² και

β) το δικαίωμα των διδασκομένων τόσο στη μάθηση όσο και στην οργάνωση των σπουδών τους, μιας και αυτή οδηγεί στην (επιτυχή ή ανεπιτυχή) επαγγελματική αποκατάστασή τους.³

Τέλος, η συμμετοχή επεκτείνεται και στις λοιπές κατηγορίες εργαζομένων στο Τμήμα, οι οποίες διασφαλίζουν την αναγκαία υποδομή για την άσκηση του διδακτικού και ερευνητικού έργου.

-
2. Βενιζέλος, Ευ., *Τα Πανεπιστημιακά όργανα κατά τον Ν.1268/1982 και η πλήρης αυτοδιοίκηση των ΑΕΙ*, Αρμενόπουλος, Αθήνα, 1983, σ. 729.
 3. Μάνεσης, Α., *Συνταγματικά δικαιώματα, ατομικές ελευθερίες*, Αρμενόπουλος, Αθήνα, 1982, σ. 7.

Η σύνθεση της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος

Η διάκριση μεταξύ επιστημονικών, εκπαιδευτικών και διοικητικών ζητημάτων αντανακλάται στον ιδιαίτερο τρόπο σύνθεσης και συγκρότησης των πανεπιστημιακών οργάνων. Στην περίπτωση της Γ.Σ. του Τμήματος που της ανατίθενται οι σπουδαιότερες αρμοδιότητες, οι οποίες άπτονται του κυρίως εκπαιδευτικού έργου, εφαρμόζεται ο κανόνας της καταρχήν άμεσης συμμετοχικότητας και της αντιπροσωπευτικής συμμετοχής κατά περίπτωση και όπως ορίζεται από το νόμο.⁴ Τα ποσοστά συμμετοχής των παραπάνω ομά-

4. *Άρθρο 8 Ν. 1268/1982 (άρθρο 13 παρ. δο Ν. 2817/2000)*

2. α) Η Γενική Συνέλευση του Τμήματος (Γ.Σ. Τμήματος) απαρτίζεται από το Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό, εκπροσώπους των φοιτητών ίσους προς το 50% και εκπροσώπους των μεταπτυχιακών φοιτητών ίσους προς το 15% του αριθμού των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού που είναι μέλη της Γ.Σ. Στη Γενική Συνέλευση μετέχουν εκπρόσωποι του Ε.Ε.Δ.Π., του Ε.Τ.Ε.Π. και των μη διδακτόρων Βοηθών, Επιστημονικών Συνεργατών και Επιμελητών, εφόσον μέλη από τις αντίστοιχες κατηγορίες προσωπικού κατέχουν οργανικές θέσεις στο Τμήμα. Η καθεμία από τις εν λόγω τρεις κατηγορίες προσωπικού συμμετέχει στη Γενική Συνέλευση του Τμήματος με εκπροσώπους ίσους προς το 5% του αριθμού των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού που είναι μέλη της Γενικής Συνέλευσης. Σε κάθε περίπτωση, στη Γ.Σ. του Τμήματος συμμετέχει ένας τουλάχιστον εκπρόσωπος από την κάθε ομάδα. Στα Τμήματα Ξένων Γλωσσών οι εκπρόσωποι του Ε.Ε.Δ.Π. ανέρχονται σε ποσοστό 10%, όταν συζητούνται θέματα που αφορούν στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

β) Στη Γ.Σ. Τμήματος μετέχουν όλα τα μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού εφ' όσον ο αριθμός τους είναι μικρότερος ή ίσος του 30.

(άρθρο 6 παρ. 2 Ν. 1351/1983)

Αν στη Γ.Σ. Τμήματος μετέχουν λιγότερα οπό πέντε (5) μέλη Δ.Ε.Π., η Γ.Σ της Σχολής στην οποία ανήκει το Τμήμα ή, σε περίπτωση που το Τμήμα δεν ανήκει σε Σχολή η Σύγκλητος του οικείου Α.Ε.Ι. συμπληρώνει τα μέλη Δ.Ε.Π. της Γ.Σ. Τμήματος ως τον αριθμό πέντε από μέλη Δ.Ε.Π. των συγγενέστερων Τμημάτων.

γ) Αν τα μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού υπερβαίνουν τα 40, στη Γ.Σ. μετέχουν 30 εκπρόσωποι οι οποίοι κατανέμονται στους Τομείς ανάλογα με το συνολικό αριθμό των μελών του Δ.Ε.Π. κάθε Τομέα.

Οι εκπρόσωποι του Δ.Ε.Π. κάθε Τομέα στη Γ.Σ. Τμήματος εκλέγονται για ετήσια θητεία κατ' αναλογία του αριθμού των μελών του σε κάθε βαθμίδα με μυστική ψηφοφορία. Η εκλογή γίνεται από όλα τα μέλη του Δ.Ε.Π. του Τομέα.

δων στη Γ.Σ., μολονότι φαινομενικά μοιάζουν αυθαίρετα, εντούτοις υπακούουν στην αρχή ότι η σύνθεση ενός πανεπιστημιακού οργάνου αντιστοιχεί στις αρμοδιότητες που ασκεί.

Η διαφοροποίηση της σύνθεσης της Γ.Σ. από το ιεραρχικό πρότυπο του παρελθόντος

Σημαντική είναι η διαφοροποίηση της σύνθεσης της Γ.Σ. του Τμήματος –στην οποία αναφερθήκαμε– από το ιεραρχικό πρότυπο οργάνωσης και σύνθεσης που χαρακτήριζε όλους τους προ του 1982 νόμους, για το κατ’ αναλογίαν όργανο, δηλαδή τη Γενική Συνέλευση των Καθηγητών της Σχολής που ασκούσε τις πλέον σημαντικές εκπαιδευτικές και διοικητικές αρμοδιότητες.⁵

(άρθρο 6 παρ. 1 Ν. 1351/1983)

Στη Γ.Σ. Τμήματος συμμετέχουν επίσης ο Πρόεδρος του Τμήματος και οι Διευθυντές των Τομέων και αν ακόμα δεν έχουν εκλεγεί ως εκπρόσωποι του Δ.Ε.Π. του Τομέα στη Γ.Σ. Τμήματος οπότε αυξάνεται ο συνολικός αριθμός των μελών του Δ.Ε.Π. στη Γ.Σ. Τμήματος πέρα από τα 30.

Στην περίπτωση αυτή ο αριθμός των κατά τα εδάφιο (α) εκπροσώπων υπολογίζεται με βάση το νέο αριθμό μελών του Δ.Ε.Π. Η συμμετοχή των πρόσθετων αυτών μελών Δ.Ε.Π. στη Γ.Σ. δεν μεταβάλλει την κατανομή των 30 εκπροσώπων Δ.Ε.Π. σε βαθμίδες και Τομείς. δ) Αν τα μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού ενός τμήματος είναι από 31 μέχρι και 40, η Γ.Σ. αποφασίζει αν θα υπαχθεί στην περίπτωση (β) ή στην περίπτωση (γ).

Ως τότε στη Γ.Σ. μετέχει το σύνολο του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού.

άρθρο 12

4. Τα συλλογικά πανεπιστημιακά όργανα συγκροτούνται και λειτουργούν νόμιμα, έστω και εάν δεν έχουν οριστεί οι προβλεπόμενοι στα άρθρα 8 έως 11 του νόμου αυτού εκπρόσωποι των, εκτός του Δ.Ε.Π., λοιπών κατηγοριών μελών των Α.Ε.Ι.

5. Άρθρο 43 Ν 5343/1932

Η Γενική Συνέλευσις των Καθηγητών.

1. Η Γενική Συνέλευσις των καθηγητών του Πανεπιστημίου αποτελείται:

α') Προκειμένου περί εικλογής των Παν. αρχών μόνον εκ των τακτικών καθηγητών.
β') Προκειμένου περί επιστημονικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων ενδιαφερόντων το Πανεπιστήμιον, εκ των επιτίμων, ομοτίμων, τακτικών, εκτάκτων αυτοτελών, εκτάκτων εντεταλμένων και εκτάκτων καθηγητών. Οι έκτακτοι καθηγηταί μετέχουσιν άνευ ψήφου.
γ') Επί πάντων δε των λοιπών θεμάτων εκ των επιτίμων, ομοτίμων, τακτικών και

χωρίς να επωμίζεται κατ' αποκλειστικότητα την ακαδημαϊκή έρευνα και διδασκαλία υπέρ της οποίας συντρέχει η πρόσθετη εγγύηση της πλήρους αυτοδιοίκησης.

Στη Γενική Συνέλευση των Καθηγητών δεν μετείχαν οι καθηγητές όλων των βαθμίδων ως ενιαίο σύνολο προσώπων, που επιτελούσαν τις ίδιες εκπαιδευτικές λειτουργίες και είχαν παρόμοια τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Όταν επρόκειτο για την εκλογή των πανεπιστημιακών αρχών, η Γενική Συνέλευση αποτελείτο μόνο από τακτικούς καθηγητές, ενώ πιο διευρυμένη σύνθεση προβλεπόταν όταν επρόκειτο να συζητηθούν θέματα επιστημονικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, καθώς μετείχαν επίτιμοι, ομότιμοι, τακτικοί, έκτακτοι αυτοτελείς, έκτακτοι εντεταλμένοι και έκτακτοι καθηγητές. Για όλα τα υπόλοιπα θέματα, στη Γ.Σ. συμμετέχουν οι επίτιμοι, ομότιμοι, τακτικοί και έκτακτοι καθηγητές αυτοτελών εδρών.

Ο συγκεκριμένος τρόπος συγκρότησης αυτού του οργάνου (Γενική Συνέλευση Καθηγητών) βρισκόταν σε απόλυτη αντίθεση με τη θεσμική εγγύηση της πλήρους αυτοδιοίκησης στην οποία αναφερθήκαμε. Η θεσμική αυτή εγγύηση

εκτάκτων καθηγητών αυτοτελών εδρών. Η συμμετοχή εις τας Γενικάς Συνελεύσεις είναι υποχρεωτική διά τους τακτικούς καθηγητάς, οι δε απουσιάζοντες οφείλουσι να δικαιολογήσωσι δεόντως την απουσίαν αυτών.

2. Η Γενική Συνέλευσις συνέρχεται εν τη μεγάλη αιθούση των τελετών του Πανεπιστημίου τη προσκλήσει του Πρυτάνεως, τακτικώς μεν άπαξ του έτους κατά μήνα Ιανουαρίου προς υποβολήν του απολογισμού και της εκθέσεως των πεπραγμένων υπό του Πρυτάνεως κατόπιν εγκρίσεως της Συγκλήτου, προς δε και οσάκις ο νόμος ορίζει, εκτάκτως δε είτε τη πρωτοβουλία του Πρυτάνεως, είτε αποφάσει της Συγκλήτου, είτε τη αιτήσει Σχολής τίνος, μετ' απόφασιν των δύο τρίτων του Συλλόγου αυτής, είτε τη αιτήσει είκοσι τακτικών καθηγητών. Εν τη αιτήσει ορίζεται και το θέμα της συγκλήσεως. Της Γενικής Συνελεύσεως προεδρεύει ο αρχαιότερος των τακτικών καθηγητών, πλην αν πρόκειται περὶ εκλογής των Πανεπιστημιακών Αρχών, οπότε προεδρεύει ο Πρύτανις.

3. Η Γενική Συνέλευσις είναι εν απαρτίᾳ εάν οι παρόντες τακτικοί καθηγηταί είναι πλειονες των απόντων. Μη αποτελεσθείσης απαρτίας η Συνέλευσις αναβάλλεται δια την τρίτην ημέραν, οπότε είναι εν απαρτίᾳ εάν παρίσταται το εν τρίτον των τακτικών καθηγητών.

4. Καθήκοντα Γραμματέως εκτελεί εις των νεωτέρων καθηγητών, οριζόμενος υπό του Προέδρου. Ο Γραμματέυς, βοηθούμενος υπό τίνος των Γραμματέων των Σχολών, τηρεί τα πρακτικά, άτινα επικυρούμενα υπό του Προέδρου και του Γραμματέως, υποβάλλονται αμελητί εις τον Υπουργόν.

πρέπει να περιβάλλει όλους όσοι εκτελούν έρευνα και διδακτικό έργο.⁶ Με βάση την ίδια λογική, ο αποκλεισμός ορισμένων κατηγοριών ανώτατου διδακτικού προσωπικού, όπως είναι οι υφηγητές (εντεταλμένοι ή μη), από τις αποφάσεις που αφορούσαν επιστημονικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, τους υποβίβαζε στην κατηγορία των επιστημονικά εξαρτημένων προσώπων, γεγονός που συγκρούεται με το δικαίωμά τους να αυτοκαθορίζονται ερευνητικά και διδακτικά και να συνδιαμορφώνουν τους όρους παραγωγής επιστημονικού έργου. Με άλλα λόγια, η σύνθεση της Γ.Σ. έθιγε την ακαδημαϊκή ελευθερία των πανεπιστημιακών ομάδων που δεν συμμετέχουν στην οργανωτική και λειτουργική διαδικασία.

Το ίδιο συνέβαινε και με το βοηθητικό ή κατώτερο διδακτικό προσωπικό των Α.Ε.Ι. ή Επιστημονικό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δ.Π.) όπως ονομάστηκε από το συνδικαλιστικό του όργανο, το οποίο εκτελούσε ανεπίσημα το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας μέχρι το 1975. Παρότι όμως το Ε.Δ.Π. θεμελιώσε και νομικά το δικαίωμα αυτό, μετά το 1975, δεν συμμετείχε στη Γ.Σ. των καθηγητών της Σχολής καθ' οιονδήποτε τρόπο.⁷ Η παραπάνω διαφοροποίηση ήταν ενταγμένη στο απόλυτα ιεραρχικό πρότυπο της εποχής που εξασφάλιζε την κυριαρχία των τακτικών καθηγητών έναντι των άλλων πανεπιστημιακών ομάδων και δεν ανταποκρινόταν στη νέα οργανωτική και λειτουργική πραγματικότητα που δημιούργησε ο Ν. 1268/1982.

Η συμμετοχή στα όργανα διοίκησης (Γ.Σ.)

Τα μέλη ΔΕΠ έχουν την υποχρέωση να μετέχουν στις συνεδριάσεις των συλλογικών πανεπιστημιακών οργάνων στα οποία ανήκουν, και κατά συνέπεια και στη Γ.Σ. Η παράβαση μάλιστα αυτής της υποχρέωσης έχει συνέπειες, καθώς εάν το μέλος του ΔΕΠ απουσιάζει χωρίς άδεια από δύο συνεδριάσεις στο ίδιο εξάμηνο, καλείται από τον Πρόεδρο του οργάνου να δικαιολογήσει τις απουσίες του. Εφόσον ο Πρόεδρος θεωρήσει τις δικαιολογίες ανεπαρκείς, τότε περικόπτονται αυτομάτως από το μέλος του ΔΕΠ οι απο-

6. Βενιζέλος, Ευ., *Τα Πανεπιστημιακά όργανα κατά τον Ν.1268/1982 και η πλήρης αυτοδιοίκηση των Α.Ε.Ι.*, Αρμενόπουλος, Αθήνα, 1983, σ. 726.

7. Φασούλης, Κ., *Ελληνική και Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Λύχνος, 2001, σ. 120.

■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

δοχές ενός δεκαπενθυμέρου (Ν. 1268/1982, άρθρ. 12, παρ. δ), δηλαδή η απροθυμία αισκήσεως διοικητικών καθηκόντων αντιμετωπίζεται με οικονομικές κυρώσεις. Έτσι, ενώ η συμμετοχή των μελών του ΔΕΠ στα πανεπιστημιακά όργανα θεωρείται σχεδόν υποχρεωτική, οι εκπρόσωποι των άλλων ομάδων και φορέων μπορούν να απουσιάζουν χωρίς λόγο και χωρίς κυρώσεις.

Η έννοια της αρμοδιότητας του διοικητικού οργάνου

Η έννοια της αρμοδιότητας ενός οργάνου απορρέει άμεσα από τη βασικότερη αρχή του διοικητικού δικαίου, την αρχή της νομιμότητας. Προκειμένου να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη αρχή, πρέπει οι πράξεις του οργάνου να είναι απόλυτα εναρμονισμένες με το σχετικό κανόνα δικαίου.⁸ Έτσι, κάθε όργανο διοίκησης είναι υποχρεωμένο: α) να κινείται μέσα στο πλαίσιο και στα όρια που θέτει ο κανόνας δικαίου, οπότε απόκλιση ή παραβίασή του σημαίνει τον χαρακτηρισμό της πράξης ή απόφασής της ως παράνομης και β) να ενεργεί μέσα στα όρια της αρμοδιότητάς του, αφού έχει ήδη αντλήσει την εξουσία του από την αντίστοιχη διάταξη, διότι η έλλειψη ή ανυπαρξία διοικητικής ικανότητας, οδηγεί αναπότρεπτα στην αικύρωση της πράξης.⁹

Τα διοικητικά όργανα επομένως πρέπει να διακρίνονται αφενός μεν από την προσήλωσή τους στην αρχή της νομιμότητας των ενεργειών τους –με βάση το νομικό καθεστώς που ισχύει κατά το χρόνο που πραγματοποιείται– αφετέρου δε από τη λειτουργικότητά τους, δηλαδή την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα στη διεκπεραίωση των υποθέσεών τους.

Αρμοδιότητες της Γενικής Συνέλευσης του Τμήματος (Ν. 2083/1992, άρθρ. 4)

Στο πλαίσιο της γενικής αρχής αντιπροσωπευτικότητας και σπουδαιότητας η Γ.Σ. έχει τη γενική εποπτεία λειτουργίας και τήρησης των νόμων και του εσω-

8. Κόρσος, Δ., *Εισηγήσεις Διοικητικού Δικαίου*, Τ.Α΄, Αθήνα, 1984, σ. 76.

9. Ναυπλιώτης, Γ., *Η αρμοδιότητα εις τα πλαίσια της εκτελεστικής εξουσίας*, Αθήνα, 1974, σ. 34.

τερικού κανονισμού του Τμήματος, όπως και τον καθορισμό της γενικής εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής του. Επίσης, τον στρατηγικό προγραμματισμό της πορείας και ανάπτυξής και τον τακτικό απολογισμό των δραστηριοτήτων του στο πλαίσιο των γενικότερων αποφάσεων της συγκλήτου. Ο προγραμματισμός και η προκήρυξη θέσεων μελών του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) καθώς και η συγκρότηση των οικείων Εκλεκτορικών Σωμάτων, η κατάρτιση και αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών, η σύνταξη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας του Τμήματος¹⁰ ανήκουν επίσης στις αρμοδιότητες της Γ.Σ. του Τμήματος.

10. Άρθρο 4

1. Η Γ.Σ. του τμήματος έχει τις ακόλουθες αρμοδιότητες και όσες άλλες προβλέπονται από τις διατάξεις του νόμου αυτού.
 - α) Γενική εποπτεία της λειτουργίας του τμήματος και της τήρησης των νόμων και του εσωτερικού κανονισμού.
 - β) Καθορισμό της γενικής εκπαιδευτικής και ερευνητικής πολιτικής του τμήματος, προγραμματισμό και στρατηγική της πορείας και της ανάπτυξής του και τακτικό απολογισμό των σχετικών δραστηριοτήτων του στο πλαίσιο των γενικότερων αποφάσεων της Συγκλήτου.
 - γ) Διατύπωση γνώμης για συγκρότηση σχολής, για μετονομασία, συγχώνευση, κατάτμηση, ή κατάργηση του τμήματος και για σύσταση, κατάργηση, κατάτμηση, μετονομασία ή συγχώνευση τομέων, εργαστηρίων ή κλινικών.
 - δ) Κατανομή ύστερα από γνώμη των Γ.Σ. τομέων, των εργαστηρίων, κλινικών, εξοπλισμού και προσωπικού στους τομείς.
 - ε) Κατανομή πιστώσεων στις εκπαιδευτικές, ερευνητικές και λοιπές δραστηριότητες του τμήματος.
 - στ) Προγραμματισμό και προκήρυξη θέσεων μελών Δ.Ε.Π. καθώς και συγκρότηση των οικείων εκλεκτορικών σωμάτων.
 - ζ) Πρόσκληση επισκεπτών καθηγητών και προκήρυξη θέσεων εντεταλμένων επίκουρων καθηγητών και ειδικών επιστημόνων.
 - η) Κατάρτιση και αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών και διατύπωση γνώμης για κατευθύνσεις ή ειδικεύσεις του πτυχίου του τμήματος.
 - θ) Συγκρότηση επιτροπής μεταπτυχιακών σπουδών.
 - ι) Ασκηση αρμοδιοτήτων Δ.Σ. τμήματος όπου τούτο δεν λειτουργεί.
 - ια) Σύνταξη εσωτερικού κανονισμού του τμήματος που δεν μπορεί να βρίσκεται σε αντίθεση με τον κανονισμό λειτουργίας του Α.Ε.Ι.
 - ιβ) Συγκέντρωση και διαβίβαση στη Σύγκλητο των ετήσιων δραστηριοτήτων του τμήματος.
 - ιγ) Απονομή τίτλου επίτιμου διδάκτορα.

■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η Γ.Σ. του Τμήματος συγκεντρώνει ποσοτικά και ποιοτικά γνωρίσματα ενός αποφασιστικού συλλογικού οργάνου διοίκησης με εξαίρεση το τεκμήριο αρμοδιότητας του Δ.Σ. έναντι της Γ.Σ. που ανέτρεψε τη γενική αρχή για όσες αρμοδιότητες δεν έχουν ανατεθεί ρητά από το νόμο (Ν. 2083/1992, άρθρ. 4, παρ. 2, Ν.Σ.Κ. 175/E93/31-1-O2).

Η έννοια της λειτουργικότητας του διοικητικού οργάνου

Τα όργανα αποτελούν τεχνικά μορφώματα, στη δε λειτουργία τους το σπουδαιότερο ρόλο παίζει η οργανωτική συμπεριφορά των μελών τους. Η οργανωτική αυτή συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως μια εικροή του όλου συστήματος, επειδή το σύνολο των ατόμων που απαρτίζουν το όργανο (συντονιστής και μέλη), επεξεργάζεται επιλογές, παίρνει αποφάσεις και γενικότερα ενεργεί με γνώμονα την επίτευξη του σκοπού του, στη βάση της βέλτιστης σχέσης σκοπού-αποτελέσματος, αφού η αξιολόγηση εναλλακτικών επιλογών, οι προτεραιότητες και οι συνέπειες αποτελούν στοιχεία δράσης του.^{11, 12}

Στο παραπάνω πλαίσιο, τόσο η αρμοδιότητα όσο και η λειτουργικότητα –δηλαδή η ικανότητά τους να επιτελούν αποτελεσματικά το σκοπό για τον οποίο θεσπίστηκαν– αποτελούν γνωρίσματα της οργάνωσης και πραγματοποιούνται σύμφωνα με ορισμένες λειτουργικές αρχές και κατευθύνσεις προκειμένου να βελτιωθεί η παραγωγικότητα και αποδοτικότητα των συλλογικών οργάνων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η λειτουργία των συλλογικών οργάνων διοίκησης του Πανεπιστημίου, αποτελεί ένα διοικητικής φύσεως

ιδ) Διορισμό διευθυντή τομέα, όταν δεν υπάρχουν υποψηφιότητες, και

ιε) Μεταβίβαση αρμοδιοτήτων της στο Δ.Σ. ή σε άλλα όργανα του τμήματος και στην επιτροπή σπουδών.

Με προεδρικό διάταγμα εφάπαξ εκδιδόμενο με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να ανατεθούν και άλλες αρμοδιότητες στη Γενική Συνέλευση του τμήματος.

11. Δεκλερής, Μ., *Συστημική θεωρία*, Αθήνα, 1986, σσ. 98-115.

12. Μακρυδημήτρης, Α., «Θεωρητικά παραδείγματα και οργανωτικές συνιστώσες στη διαδικασία των αποφάσεων», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 68, Αθήνα, 1988, σ. 60.

ζήτημα με σημαντικότατες συνέπειες στην εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα που επιδιώκουν.

Το πρόβλημα

Η λειτουργικότητα των συλλογικών οργάνων διοίκησης του Πανεπιστημίου ως σημαντικό διοικητικό ζήτημα με παράπλευρες συνέπειες στις εκπαιδευτικές λειτουργίες, έχει αποτελέσει πολλές φορές στο παρελθόν θέμα που απασχόλησε τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (MME), παρουσιάζοντας απόψεις, θέσεις και προτάσεις τόσο κατά το 1982, έτος που τέθηκε σε εφαρμογή ο νόμος-πλαίσιο για τα ΑΕΙ, όσο και αργότερα όταν διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν με τροποποιήσεις και συμπληρώσεις του. Σε όλη αυτή τη μακρά περίοδο, κατά την οποία αναγνωρίζονται δυσλειτουργίες, οι όποιες διαπιστώσεις και εκτιμήσεις στηρίχθηκαν κυρίως σε προσωπικές εμπειρίες. Δεν έχει διερευνηθεί ποιες και σε ποιο μέγεθος δυσλειτουργίες οφείλονται στο θεσμικό πλαίσιο ή στις πρακτικές που δημιουργήθηκαν από την εφαρμογή του. Επίσης, δεν έχει γίνει συστηματική καταγραφή των χαρακτηριστικών λειτουργικότητας των οργάνων διοίκησης (π.χ. Γ.Σ. Τμήματος) κατά προσέγγιση ομοειδών ακαδημαϊκών μονάδων εντός των Α.ΕΙ, που να οδηγεί σε ποσοτικές και ποιοτικές συγκρίσεις.

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί την αναζήτηση των ποσοτικών και ποιοτικών χαρακτηριστικών της λειτουργικότητας των Γενικών Συνελεύσεων εννέα Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών κατά την περίοδο των ακαδημαϊκών ετών 1992–93 έως και 2002–03, με σκοπό στα έντεκα αυτά ακαδημαϊκά έτη να διαφανεί η λειτουργικότητα των Γενικών Συνελεύσεων του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών σε σύγκριση με οκτώ άλλα Τμήματα του ίδιου Πανεπιστημίου Αθηνών αφενός και να αναδειχθούν τα ποσοτικά και ποιοτικά γνωρίσματα ή πρακτικές από τη λειτουργία αυτού του οργάνου, σύμφωνα με την ανάλυση των δραστηριοτήτων που θα προκύψουν από τη μελέτη.

Μεθοδολογία της έρευνας

Με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου, της επιτόπιας λήψης στοιχείων από τις Γραμματείες των Τμημάτων, τη μελέτη των Πρακτικών των Γενικών Συνελεύσεων καθώς και συνεντεύξεων, έγινε η συλλογή στοιχείων από εννέα Τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Δείγματα της έρευνας αποτελούν τα ανεξάρτητα Τμήματα: Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.), Φαρμακευτικής, Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦ.Α.Α.), Νοσηλευτικής, Μεθοδολογίας Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (Μ.Ι.Θ.Ε.), και από τα ενταγμένα σε Σχολές Τμήματα: Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή), Χημείας (Σχολή Θετικών Επιστημών), Οικονομικών Επιστημών (Σχολή Νομικών, Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών), Θεολογικό (Θεολογική Σχολή).

Τα Τμήματα επελέγησαν βάσει των εξής κριτηρίων α) να είναι ίσα –λίγο μεγαλύτερα ή λίγο μικρότερα– σε ποσοστό διδακτικού προσωπικού κατά το ακαδημαϊκό έτος 2002-2003 προς το Π.Τ.Δ.Ε, β) να αντιπροσωπεύουν κατά ποσοστό 50% (δείγμα) τα ανεξάρτητα Τμήματα, αφού η σύγκριση γίνεται με το Π.Τ.Δ.Ε. που αποτελεί ανεξάρτητο τμήμα και γ) να υπάρχει μέτρο σύγκρισης με τα ενταγμένα στις Σχολές Τμήματα (ένα από κάθε σχολή). Για τη Φιλοσοφική Σχολή το δείγμα είναι 14,30%, τη Σχολή Θετικών Επιστημών 16,66%, τη Ν.Ο.Π.Ε. 33,33%, και τη Θεολογική 50%. Στο δείγμα δεν συμμετέχει η Ιατρική Σχολή Αθηνών διότι το ένα Τμήμα (το Ιατρικό) που χαρακτηρίζεται Σχολή (σύμφωνα με απόφαση του Σ.τ.Ε.), έχει δυσανάλογο αριθμό Δ.Ε.Π. ως προς το Π.Τ.Δ.Ε. (630 μέλη Δ.Ε.Π.).

Η συλλογή των στοιχείων από τα εννέα Τμήματα του Πανεπιστημίου Αθηνών έγινε κατά το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2004. Στο σημείο αυτό θεωρώ χρέος μου να ευχαριστήσω τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και έρευνας κ. Λ. Σφυρίδη και τις/τους Γραμματείς των Τμημάτων κυρίες Λ. Σκούρα, Μ. Φιλιππάκη, Ει. Τεννέ, Ε. Δαρδαμάνη, Α. Μπεχταβά, Ι. Καριανάκη, και κυρίους Φ. Ντούσικο και Κ. Γεωργαντά που με μεγάλο ενδιαφέρον, προθυμία και κατανόηση παρείχαν όλες τις πληροφορίες και τα στοιχεία που απαιτούσε αυτή η έρευνα. Επίσης ευχαριστώ την καθηγήτρια της Αγγλικής Γλώσσας και μεταπτυχιακή φοιτήτρια κυρία Φαίη Παπαδάκη όπως και τον υποψήφιο διδάκτορα κ. Κώστα Λιάσκο για τη βοήθεια που προσέφεραν στην ηλεκτρονική επεξεργασία των δεδομένων και των γραφημάτων της μελέτης.

Τέλος, ευχαριστώ τη φοιτήτρια των Π.Σ.Ε. κυρία Παναγιώτα Κορομπλή που κάνει την πρακτική της άσκηση στο Τμήμα μας όπως και τη φοιτήτρια μας κυρία Δώρα Καρατζαφέρη για την αμέριστη βοήθεια που προσέφεραν στη διαμόρφωση της τελικής μορφής του κειμένου.

Σχεδιασμός της έρευνας – Παράμετροι Γ.Σ.

Η έρευνα και η μελέτη ακολούθησαν τα κλασικά στάδια μιας στατιστικής μελέτης τα οποία είναι ο σχεδιασμός, η συλλογή των στοιχείων, η επεξεργασία, η ανάλυση και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο σχεδιασμός αναφέρεται: α) στον καθορισμό των Τμημάτων (δείγματα) και των κριτηρίων στα οποία ήδη αναφερθήκαμε και βάσει των οποίων συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία, β) στον καθορισμό των παραμέτρων οι οποίες «μετρούν» τη λειτουργικότητα των Γ.Σ. των Τμημάτων και γ) στη διατύπωση και κατάρτιση των σχετικών ερωτηματολογίων.

Ως μέτρα λειτουργικότητας ενός Τμήματος κατά την ερευνούμενη χρονική περίοδο (ακαδημαϊκά έτη 1992-93 έως 2002-03) επιλέξαμε τις εξής παραμέτρους:

- Τον αριθμό πραγματοποίησης Γ.Σ., τον αριθμό θεμάτων Η.Δ., την ολοκλήρωση αυτών, όπως και τη σταθερότητα της ημέρας πραγματοποίησης Γ.Σ.
- Τη συμμετοχή των μελών Δ.Ε.Π και των φοιτητών στις Γ.Σ.
- Τα προγράμματα σπουδών ως θέμα στις Γ.Σ. των Τμημάτων.
- Τον χρόνο υποβολής αιτήσεων από τα μέλη Δ.Ε.Π. για κρίση και εξέλιξη.
- Το πλήθος των υποψηφιοτήτων σε προκριμένεις θέσεων Δ.Ε.Π (εσωτερικές-εξωτερικές υποψηφιότητες).
- Τις χρονικές προθεσμίες συγκρότησης-λειτουργίας Εισηγητικών Επιτροπών και Εκλεκτορικών Σωμάτων για κρίσεις μελών Δ.Ε.Π.
- Τις προτάσεις των Εισηγητικών Επιτροπών, τις αποφάσεις των Εκλεκτορικών Σωμάτων.
- Τις προτάσεις των φοιτητικών συλλόγων στις κρίσεις Δ.Ε.Π.
- Τη θέσπιση «κριτηρίων» επιλογής υποψηφίων μελών Δ.Ε.Π από τις Γ.Σ.
- Τις άγονες κρίσεις, τις προσφυγές στο Σ.Τ.Ε. κατά αποφάσεων εκλεκτορικών σωμάτων μελών Δ.Ε.Π.

■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

- Τον τρόπο ανανέωσης των μελών Δ.Ε.Π στα Τμήματα.
- Τις φοιτητικές καταλήψεις και απεργίες Δ.Ε.Π.
- Το πλήθος των υποψηφιοτήτων και τις θητείες των προεδρων των Τμημάτων.

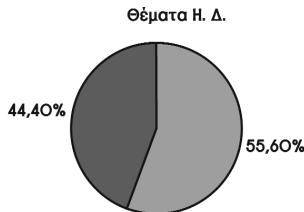
Κωδικοποίηση - Ανάλυση στοιχείων - Πλήθος Γ.Σ.

Το Π.Τ.Δ.Ε στην ενδεκαετία που ερευνήσαμε πραγματοποίησε κατά μέσο όρο 15 Γ.Σ. το χρόνο έναντι μέσου όρου 11των 8 άλλων Τμημάτων ή κατά ποσοστό 90% περισσότερο του ΜΙΘ.Ε. (που είχε το μικρότερο μέσο όρο Γ.Σ. (ανά έτος) και 25% μεγαλύτερο του Χημικού Τμήματος (που είχε μέσο όρο 12 Γ.Σ.).

Πλήθος Θεμάτων Ημερήσιας Διάταξης (Η.Δ.) Γ.Σ.

Το Π.Τ.Δ.Ε. μαζί με το Τ.ΕΦ.Α.Α., ΜΙ.Θ.Ε., Φ.Π.Ψ., Χημείας αντιπροσωπεύουν το 55,60% με μέσο όρο επτά (7) θέματα μεν ανά Η.Δ.

Το Θεολογικό, Φαρμακευτικής, Νοσηλευτική, Οικονομικό αντιπροσωπεύουν το υπόλοιπο 44,60%, με 6, 8, 10, 12 θέματα, αντίστοιχα.



■ Π.Τ.Δ.Ε. / Τ.ΕΦ.Α.Α. / ΜΙ.Θ.Ε. / Φ.Π.Ψ. / Χημείας

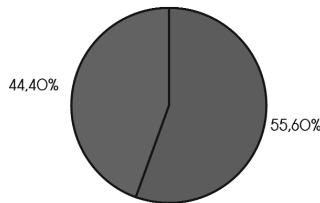
■ Θεολογικό / Φαρμακευτικής/Νοσηλευτικής / Οικονομικό

Ολοκλήρωση θεμάτων Ημερήσιας Διάταξης (Η.Δ.) Γ.Σ.

Το 55,60% ολοκλήρωσε τη συζήτηση των θεμάτων της Η.Δ. (Π.Τ.Δ.Ε., ΜΙ.Θ.Ε., Νοσηλευτικής, Φ.Π.Ψ. και Θεολογικό). Το 44,40% των Τμημάτων δεν ολοκλήρωσε τη συζήτηση των θεμάτων της Η.Δ. (Φαρμακευτικής, Τ.ΕΦ.Α.Α., Οικονομικό, Χημείας) για διάφορους λόγους.

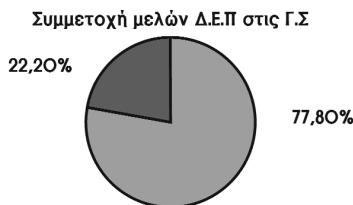
Σταθερή ημέρα της εβδομάδος πραγματοποίησαν τις Γ.Σ., το 77,8% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Οικονομικό, Χημείας) και το υπόλοιπο ποσοστό (22,20%) σε **μη σταθερή** ημέρα (Θεολογικό, Τ.Ε.Φ.Α.Α.).

Ολοκλήρωση θεμάτων Η.Δ



- ΝΑΙ (Π.Τ.Δ.Ε. / Μ.Ι.Θ.Ε. / Φ.Π.Ψ. / Νοσηλευτικής / Θεολογικό)
- ΟΧΙ (Τ.Ε.Φ.Α.Α./Φαρμακευτικής / Οικονομικό / Χημείας)

Συμμετοχή μελών Δ.Ε.Π. στις Γ.Σ.



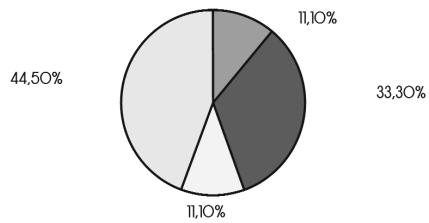
- Πολύ Μεγάλη (Π.Τ.Δ.Ε. / Φαρμακευτικής / Μ.Ι.Θ.Ε. / Νοσηλευτικής / Οικονομικό / Χημείας / Θεολογικό)
- Μεγάλη (ΤΕΦΑΑ / Φ.Π.Ψ.)

Στο 77,8% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Οικονομικό, Χημείας, Θεολογικό) τα μέλη Δ.Ε.Π. είχαν **πολύ μεγάλη** συμμετοχή στις Γ.Σ. (90-94%). Στο υπόλοιπο 22,20% των Τμημάτων (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Φ.Π.Ψ.), είχαν **μεγάλη** συμμετοχή (76-80%).

Συμμετοχή Φοιτητών στις Γ.Σ.

Πολύ μεγάλη συμμετοχή φοιτητών στις Γ.Σ. είχε το 11,10% των Τμημάτων (Θεολογικό). **Μεγάλη** το 33,30% των Τμημάτων (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Μ.Ι.Θ.Ε., Οικονομικό). **Μέτρια** συμμετοχή το 11,10% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε.) και **μικρή** συμμετοχή το 44,40%.

Συμμετοχή Φοιτητών στις Γ.Σ



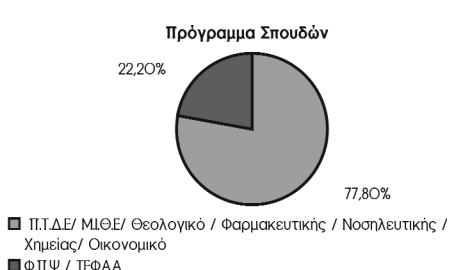
- Πολύ Μεγάλη (Θεολογικό)
- Μεγάλη (ΤΕΦΑΑ / Μ.Ι.Θ.Ε. / Οικονομικό)
- Μέτρια (ΠΤΔΕ)
- Μικρή (Φαρμακευτικής / Νοσηλευτικής / Χημείας / Φ.Π.Ψ.)

■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

των Τμημάτων (Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Φ.Π.Ψ., Χημείας).

Συμμετοχή ατόμων στις Γ.Σ. που **δεν προβλέπεται από το νόμο** είχε το 33,30% των Τμημάτων (Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας).

Πρόγραμμα Σπουδών



Το Πρόγραμμα Σπουδών του επόμενου ακαδημαϊκού έτους ήταν **συστηματικά θέμα** των Η.Δ., στο 77,80% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε, Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε, Οικονομικό, Χημείας, Θεολογικό). Ήταν θέμα, **μόνο όταν υπήρχε λόγος** στο 22,20% των Τμημάτων (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Φ.Π.Ψ.).

Στο 44,40% των Τμημάτων το Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει μαθήματα επιλογής που δεν προσφέρονται για διάφορους λόγους (Π.Τ.Δ.Ε, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Φ.Π.Ψ., Οικονομικό).

Προσφέρονται Π.Μ.Σ. από το ακαδημαϊκό έτος 1994-1995 στο 88,80% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε, Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε, Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας, Θεολογικό) και στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. μετά το 1997-1998.

Αιτήσεις μελών Δ.Ε.Π. για εξέλιξη

Στο 88,90% τα μέλη Δ.Ε.Π. υποβάλλουν αίτηση για εξέλιξη με τη **συμπλήρωση του μικρότερου προβλεπόμενου χρόνου παραμονής στη βαθμίδα** του Λέκτορα και Επίκουρου Καθηγητή. Εξαίρεση αποτελεί το Μ.Ι.Θ.Ε. που καθιέρωσε ως **πρακτική** να υποβάλλουν αίτηση εξέλιξης ταυτόχρονα όλα τα μέλη της βαθμίδας με τη συμπλήρωση του χρόνου και από το νεότερο μέλος.

Στη βαθμίδα του Αναπληρωτή Καθηγητή υποβάλλουν αίτηση για εξέλιξη με τη συμπλήρωση, **συνήθως, του μικρότερου χρόνου** τα μέλη Δ.Ε.Π. στο

55,60% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α., Θεολογικό, Μ.Ι.Θ.Ε., Φ.Π.Ψ.). Στο υπόλοιπο 44,40% **συνήθως όχι με τη συμπλήρωση του μικρότερου χρόνου** (Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Οικονομικό, Χημείας).

Εξωτερικές υποψηφιότητες σε προκηρύξεις που προκλήθηκαν από αίτηση εξέλιξης μελών Δ.Ε.Π.



Σε προκηρυξεις θέσεων Δ.Ε.Π. που προκλήθηκαν από αιτήσεις για εξέλιξη σπάνια υποβλήθηκαν εξωτερικές υποψηφιότητες στο 77,80% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας, Θεολογικό) και μόνο λίγες στο 22,20% (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Μ.Ι.Θ.Ε.).

Οι λίγες εξωτερικές υποψηφιότητες συνήθως είναι για τη βαθμίδα του Αναπληρωτή Καθηγητή και του Καθηγητή.

Στις περιπτώσεις αυτές εξωτερικών υποψηφιοτήτων έναντι εσωτερικών εξελέγησαν **συνήθως** οι εσωτερικοί υποψήφιοι.

Στο ερώτημα πόσο συχνά εξελέγη εξωτερικός υποψήφιος το 77,80% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Φαρμακευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας, Θεολογικό) απάντησε **ποτέ** και στο 22,20% των Τμημάτων (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Χημείας, Νοσηλευτικής) **σπάνια**.

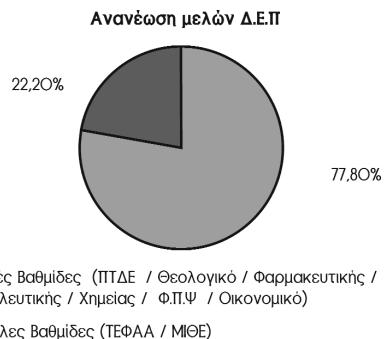
Υποψηφιότητες σε νέες ή κενές θέσεις Δ.Ε.Π.

Για νέες ή κενές θέσεις που προκηρύσσουν τα Τμήματα οι υποψηφιότητες στο 88,90% των Τμημάτων είναι 1-3 και εξαρτάται από τη βαθμίδα μόνο στο 11,10% των Τμημάτων (Οικονομικό).

■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

Ανανέωση των Τμημάτων σε Δ.Ε.Π.

Η ανανέωση των μελών Δ.Ε.Π. γίνεται σε ποσοστό 77,80% των Τμημάτων με την προκήρυξη των νέων θέσεων συνήθως στις **μικρές βαθμίδες** (Λέκτορα – Επίκουρου Καθηγητή) (Π.Τ.Δ.Ε., Θεολογικό, Νοσηλευτικής Φαρμακευτικής, Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας) και μόνο στο 22,20% και συνήθως σε **μεγάλες βαθμίδες** (Αναπληρωτή Καθηγητή – Καθηγητή) στο Τ.Ε.Φ.Α.Α και Μ.Ι.Θ.Ε.



Χρονικές προθεσμίες συγκρότησης – λειτουργίας Εισηγητικών Επιτροπών και Εκλεκτορικών Σωμάτων για κρίσεις μελών Δ.Ε.Π.

Ο χρόνος που μεσολαβεί μεταξύ υποβολής αίτησης για εξέλιξη μέλους Δ.Ε.Π. και απόφασης της Γ.Σ. στο 77,80% των Τμημάτων είναι πολύ μικρός και στο 22,20% εξαρτάται από το πρόσωπο του υποψηφίου (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Νοσηλευτικής).

Ο χρόνος που απαιτείται μεταξύ λήξης προθεσμίας υποβολής υποψηφιότητων και ορισμού του Εκλεκτορικού Σώματος και της Εισηγητικής Επιτροπής είναι μικρός για το 88,90% των Τμημάτων, αλλά εξαρτάται από τον υποψήφιο στο 11,10% (Τ.Ε.Φ.Α.Α.).

Ο χρόνος που μεσολαβεί μεταξύ του ορισμού της Εισηγητικής Επιτροπής και κατάθεσης της Εισηγητικής Έκθεσης είναι **μικρός** (20–25 μέρες) στο 22,20% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε. και Μ.Ι.Θ.Ε.), **σχετικά μικρός** και εντός των προθεσμιών του νόμου για το 44,50% (Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Οικονομικό, Θεολογικό) και **εξαρτάται** από το πρόσωπο του υποψηφίου, τον αριθμό των υποψηφίων και τη βαθμίδα στο 33,30% (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Φ.Π.Ψ., Χημείας).

Η τήρηση των προθεσμιών του νόμου για την κατάθεση της Εισηγητικής Έκθεσης

Τηρούνται οι προθεσμίες που ορίζει ο νόμος ή **συνήθως** τηρούνται στο 66,70% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Θεολογικό, Νοσηλευτικής Φαρμακευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Τ.Ε.Φ.Α.Α.) ή **συνήθως δεν τηρούνται** στο 33,30% (Φ.Π.Ψ., Χημείας, Τ.Ε.Φ.Α.Α.).



Προτάσεις Εισηγητικών Επιτροπών

Οι προτάσεις της Εισηγητικής Επιτροπής είναι **ομόφωνες** για το 44,40% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Νοσηλευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Οικονομικό). **Συνήθως ομόφωνες** στο άλλο 44,40% (Φαρμακευτικής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Φ.Π.Ψ., Θεολογικό) και εξαρτάται από τη βαθμίδα στο Χημείας (11,20%). Στο 66,60% των τμημάτων **δεν εκλέχθηκε ποτέ μέλος ΔΕΠ** χωρίς να προτείνεται από την Εισηγητική Επιτροπή (Π.Τ.Δ.Ε., Μ.Ι.Θ.Ε., Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας, Θεολογικό). Στο 11,10% εκλέχθηκε **αρκετές φορές** χωρίς να προτείνεται από την Εισηγητική Επιτροπή (Τ.Ε.Φ.Α.Α.) και **συνέβη σε μεμονωμένες περιπτώσεις** στο υπόλοιπο 22,20% της Φαρμακευτικής και της Νοσηλευτικής. Στις περιπτώσεις που **συνέβη** ήταν εσωτερικός υποψήφιος.

Αποφάσεις Εκλεκτορικών Σωμάτων

Στο 88,90% των Τμημάτων οι αποφάσεις των εκλεκτορικών σωμάτων ήταν ομόφωνες, κυρίως στις βαθμίδες του Λέκτορα και Επίκουρου Καθηγητή, δηλαδή σε όλα εκτός Τ.Ε.Φ.Α.Α. Στις δύο μεγαλύτερες βαθμίδες (Αναπληρωτή – Καθηγητή) εξελέγησαν με οριακή πλειοψηφία ή λίγο μεγαλύτερη, μόνο στο 33,30% (Τ.Ε.Φ.Α.Α., Χημείας, Οικονομικό).

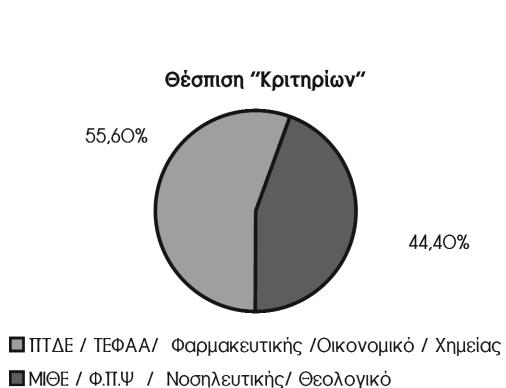
■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

Στο σύνολο των Τμημάτων συνεκτιμάται το ποσοτικό και ποιοτικό έργο των υποψηφίων.

Αξιολόγηση διδακτικής ικανότητας των μελών Δ.Ε.Π από τους φοιτητές

Οι φοιτητές συνήθως καταθέτουν άποψη-γνώμη για τη διδακτική ικανότητα των υπηρετούντων και κρινόμενων μελών Δ.Ε.Π. **σε όλα τα Τμήματα**. Όμως στο 88,90% (δηλαδή πλην του Θεολογικού) οι θέσεις τους αποτελούν κυρίως μέρος της διαδικασίας και δεν λαμβάνονται ουσιαστικά υπόψη από τα μέλη του εκλεκτορικού σώματος. Ο λόγος είναι ότι δεν τηρείται η διάταξη του άρθρου 15, Ν.1268/1982 και του άρθρ. 6, παρ. 13 του Ν.2083/1992, γεγονός που κλονίζει την αξιοπιστία των προτάσεών τους.

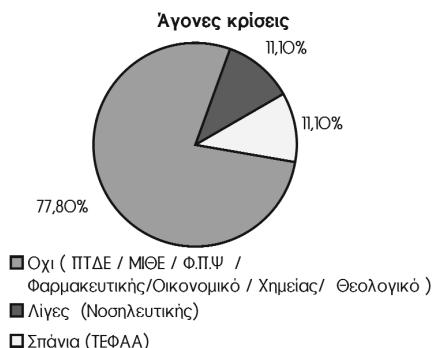
«Κριτήρια» επιλογής υποψηφίων



Στο 55,60% των Τμημάτων έγινε συζήτηση στη Γ.Σ. για τη θέσπιση «κριτηρίων» επιλογής των μελών Δ.Ε.Π. χωρίς να ληφθεί καμία απόφαση. Ο λόγος ήταν κυρίως η νομιμότητα μιας τέτοιας απόφασης (Π.Τ.Δ.Ε, Φαρμακευτικής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Οικονομικό, Χημείας). Στο υπόλοιπο 44,40% δεν ετέθη ποτέ θέμα (Νοσηλευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Φ.Π.Ψ., Θεολογικό).

Άγονες κρίσεις μελών Δ.Ε.Π.

Στο 77,80% των Τμημάτων **δεν υπήρχαν** άγονες κρίσεις μελών Δ.Ε.Π. (Π.Τ.Δ.Ε., Φαρμακευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας, Θεολογικό). Στο 11,10% είχε **λίγες** (Νοσηλευτικής) και στο υπόλοιπο 11% **σπάνια** (Τ.Ε.Φ.Α.Α.).



Προσφυγές στο ΣτΕ

Προσφυγές στο ΣτΕ κατά εκλογής μέλους Δ.Ε.Π. ασκήθηκαν **ελάχιστες** (1-2) στο 77,80% των Τμημάτων και **λίγες** στο 22,20% (Νοσηλευτικής, Οικονομικό).

Δεν δικαιώθηκε καμία προσφυγή στο 66,70% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Φαρμακευτικής, Τ.Ε.Φ.Α.Α., Μ.Ι.Θ.Ε., Χημείας, Θεολογικό) και ελάχιστες (1-2) στο 33,30% (Νοσηλευτικής, Φ.Π.Ψ., Οικονομικό). Στις επανακρίσεις δεν εξελέγη ποτέ κάποιος από τους προσφεύγοντες. Άρα ισχύει αυτό που λένε οι νομικοί ότι κανένα δικαστήριο ποτέ δεν εξέλεξε καθηγητή.

Φοιτητικές καταλήψεις

Σε ποσοστό 88,90% των Τμημάτων, δηλαδή εκτός του Π.Τ.Δ.Ε., έγιναν λιγες έως αρκετές φοιτητικές καταλήψεις για λόγους γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Απεργίες Δ.Ε.Π.

Το Δ.Ε.Π. όλων των Τμημάτων συμμετείχε στις απεργιακές κινητοποιήσεις της ΠΟΣΔΕΠ - Α.Ε.Ι. ακόμα και σε Τμήματα που δεν έχουν Σύλλογο.

Εκλογές ανάδειξης Προέδρου Τμήματος (πλήθος υποψηφιοτήτων - θητείες)

Στο 77,80% των Τμημάτων οι προεδρικές θητείες ήταν διπλές και μόνο ένα ποσοστό 22,20% ήταν μονές.

Τρία ήταν συνολικά τα πρόσωπα που εναλλάχθηκαν στο αξίωμα του Προέδρου στο 66,70% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Φαρμακευτικής, Νοσηλευτικής, Φ.Π.Ψ., Οικονομικό, Χημείας), δύο στο 11,10% (Μ.Ι.Θ.Ε.) και τέσσερα στο 11,10% (Θεολογικό). Το Τ.Ε.Φ.Α.Α. βρέθηκε για μία πενταετία υπό καθεστώς «Συγκλητικής επιπτήρησης».

Οι υποψηφιότητες ήταν μοναδικές στο 44,40% των Τμημάτων (Π.Τ.Δ.Ε., Νοσηλευτικής, Μ.Ι.Θ.Ε., Οικονομικό) και δύο στο υπόλοιπο 55,60%.

Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Από την επεξεργασία των στοιχείων παρέχεται μια ανάγλυφη εικόνα της λειτουργικότητας των Γ.Σ. εννέα Τμημάτων που αντιπροσωπεύουν το 29% του συνολικού αριθμού των Τμημάτων του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Το Π.Τ.Δ.Ε. σε σύγκριση με τα άλλα Τμήματα του δείγματος έχει πραγματοποιήσει τις περισσότερες Γενικές Συνελεύσεις και σε συνδυασμό με το μέσο όρο θεμάτων ανά Η.Δ. και την ολοκλήρωσή τους, παρουσιάζει έναν υψηλό βαθμό λειτουργικότητας. Αυτό οφείλεται στην ενεργητικότητα (σύγκλιση των Γ.Σ.), την καλή προετοιμασία των θεμάτων (ολοκληρωμένες εισηγήσεις) και τις διαδικασίες που τηρήθηκαν από τους διατελέσαντες προέδρους. Ακόμη, σημαντική είναι η θετική στάση και οργανωτική συμπεριφορά των μελών της Γ.Σ. Είναι αυτονόητο ότι αν τα θέματα εισάγονται στη Γ.Σ. χωρίς να είναι καλά προετοιμασμένα και όλα τα μέλη ζητούν να μιλάνε χωρίς περιορισμό και να γράφονται όσα λέγονται, οι Γ.Σ. δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές. Γενικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό, δηλαδή το 55,60% των παραπάνω Τμημάτων, έχει υψηλή λειτουργικότητα.

Η συμμετοχή των μελών Δ.Ε.Π. στις Γ.Σ. είναι εξαιρετικά μεγάλη στο σύνολο των Τμημάτων, γεγονός που ενισχύει την προηγούμενη θέση μας για τον καλό συντονισμό και την υψηλή συνοχή των μελών τους. Ο αισημένος

βαθμός ενδιαφέροντος για συμμετοχή συνδυάζεται πάντοτε με τη λειτουργικότητα και αποτελεσματικότητα του οργάνου, την εξάλειψη του αισθήματος της «απώλειας χρόνου» και των «αυταρχικών» διαδικασιών. Σε αντίθετη περίπτωση η συμμετοχή εξασθενεί. Σημαντικός παράγων για τη συμμετοχή των μελών αποτελεί και η σταθερή ημέρα πραγματοποίησης της Γ.Σ.

Η συμμετοχή των φοιτητών στις Γ.Σ. (από πολύ μεγάλη έως μέτρια) σε ποσοστό 55,60% των Τμημάτων θεωρείται ικανοποιητική. Ιδιαίτερα, αν ληφθεί υπόψη ότι η λειτουργία των εργαστηρίων τις ημέρες και ώρες των Γ.Σ. δεν διακόπτεται και ότι οι μηχανισμοί ειδοποίησης των φοιτητών δεν είναι καθόλου καλοί. Για το λόγο αυτό μετά το 2002 προβλέφθηκε οι εκπρόσωποι των φοιτητών, ή των σπουδαστών, να προσκαλούνται στις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων με προσκλήσεις οι οποίες είτε να επιδιδούνται είτε να αναρτώνται στις πινακίδες της Γραμματείας του Τμήματος (Ν. 3027/2002, άρθρ. 3, παρ. 30). Ακόμη, η βαρύτητα που αποδίδεται από τους φοιτητές στην παραταξιακή εκπροσώπηση αλλά και η έλλειψη ενδιαφέροντος για το σύνολο των θεμάτων της Γ.Σ. δεν ευνοούν ιδιαίτερα τη φοιτητική συμμετοχή.

Δυσλειτουργία μπορεί να θεωρηθεί, έστω και στο ποσοστό 33,30% των Τμημάτων, η συμμετοχή ατόμων που δεν προβλέπονται από το νόμο γιατί ενέχει τον κίνδυνο προσβολής της εγκυρότητας των αποφάσεων.

Το πλαίσιο για την εκλογή και την εξέλιξη των μελών του Δ.Ε.Π. παρουσιάζει διπλό ενδιαφέρον. Πρώτον, διότι αποτελεί την ισχυρότερη ένδειξη της αυτοδιοίκησης των Α.Ε.Ι., αφού μόνο τα όργανά του έχουν αρμοδιότητα να επιλέγουν το διδακτικό τους προσωπικό. Δεύτερον, διότι προσδιορίζει αφενός τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των τεσσάρων διαφορετικών βαθμίδων του Δ.Ε.Π. και αφετέρου τη διαδικασία εκλογών και εξέλιξής τους.

Τα άρθρα 14 και 15 (Ν. 1268/1982) με τις πολλαπλές τροποποιήσεις και συμπληρώσεις (υπουργικές αποφάσεις, εγκύλιοι, νομολογία των δικαστηρίων) ρυθμίζουν εξαντλητικά όσα ζητήματα ανέκυψαν ή ενδέχεται να ανακύψουν, τυποποιώντας σε υπερβολικό βαθμό τα προσόντα και τις διαδικασίες, εισάγοντας αυστηρούς μέχρι και άκαμπτους κανόνες που προωθούν τη νοοτροπία των διαδοχικών και αλλεπάλληλων κρίσεων των μελών του Δ.Ε.Π.

Στο πνεύμα αυτό η Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε., όπως και πολλών Τμημάτων του δείγματος, ήταν εξαιρετικά αποτελεσματική στις διαδικασίες, χρονικές προτε-

ραιότητες και απαιτήσεις του νόμου. Στο Π.Τ.Δ.Ε. και στο ποσοστό του δείγματος 77,80% ο χρόνος προκήρυξης θέσεων, συγκρότησης και σύγκλισης Εισηγητικών Επιτροπών και Εκλεκτορικών Σωμάτων, είναι πολύ μικρότερος από τα όρια που προσδιορίζει ο νόμος. Αντίθετα, ο έλεγχος νομιμότητας των προκηρύξεων και των κρίσεων, όπως και η προώθηση των Π.Μ.Σ. από το ΥπΕΠΘ, απαιτεί τριπλάσιο χρόνο. Αυτό σημαίνει ότι οι Γ.Σ., οι Εισηγητικές Επιτροπές και τα Εκλεκτορικά Σώματα εργάζονται ακούραστα και με αίσθημα ευθύνης χωρίς γραφειοκρατική λογική, αυτή που καλλιεργείται και συντηρείται, δυστυχώς, από τους μηχανισμούς του ΥπΕΠΘ και οδηγεί στη διατήρηση των πελατειακών σχέσεων.¹³

Η άποψη που πολλές φορές διατυπώθηκε από τον Τύπο (π.χ. Το Βήμα, 16.5.2004), ότι τα Πανεπιστήμια χρειάζονται έως και δύο χρόνια για να ολοκληρώσουν τις διαδικασίες κρίσης και εξέλιξης των μελών τους, κατά κανόνα ελέγχεται ως ανακριβής, τουλάχιστον στο δείγμα της έρευνας, που είναι αρκετά ισχυρό. Πάντως σε κάθε περίπτωση ο μεγάλος χρόνος καθυστέρησης που παρατηρείται στο ΥπΕΠΘ δεν θα πρέπει να βαραίνει τις Γ.Σ. και τα όργανα των Τμημάτων.

Η κατά κανόνα απουσία εξωτερικών υποψηφίων στις προκηρύξεις που προκαλούνται από τους εσωτερικούς υποψηφίους για εξέλιξη, εξηγείται από το ότι η ήδη αποκτηθείσα επιστημονική ειδίκευση του Λέκτορα ή του Επίκουρου Καθηγητή προδιαγράφει το γνωστικό περιεχόμενο της προκήρυξης σ' αυτήν την περίπτωση. Η ρύθμιση αυτή, μολονότι δεν ανατρέπει τον κανόνα της ανοικτής διαδικασίας ούτε αποκλείει θεωρητικά εξωπανεπιστημιακούς υποψηφίους, συρρικνώνει στην πράξη τον πιθανό αριθμό των ενδιαφερομένων, διότι όπως είναι εύλογο, θα είναι σχετικά σπάνιο να καλύπτουν επιστημονικά το γνωστικό πεδίο της προκηρυχθείσας θέσης πολλοί. Ακόμη, δημιουργήθηκε μια «ισχυρή πεποίθηση» ή εικασία ότι οι εσωτερικοί υποψήφιοι έχουν τη σταθερή συναδελφική εύνοια από τα Εκλεκτορικά Σώματα. Αυτό άλλωστε αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι ελάχιστες φορές εκλέχθηκε εξωτερικός υποψήφιος αντί εσωτερικού.

Οι πρακτικές (γιατί περί αυτών πρόκειται) που κυριάρχησαν στο σύνολο

13. Φασούλης, K., «Autonomy of the University and State Mechanisms of Control: The Case of Greece», υπό δημοσίευση στο *European Review of Public Law*.

των Τμημάτων, ως προς το μικρότερο χρόνο υποβολής αιτήσεων εξέλιξης των μελών Δ.Ε.Π., αποδίδονται σε πολλούς λόγους και κυρίως: α) στις διαδοχικές και αλλεπάλληλες κρίσεις που υφίστανται τα μέλη Δ.Ε.Π., β) στην αβεβαιότητα που καλλιεργήθηκε με τις κατά καιρούς νομοθετικές μεταβολές (βλ. τετραετής προγραμματισμός, Ν.2083/1992), και τις συνέπειες που έζησαν οι εξελισσόμενοι την περίοδο αυτή, γ) στο αισθήμα της επαγγελματικής ανασφάλειας από το οποίο διακατέχονται τα μέλη Δ.Ε.Π. εξαιτίας των πέντε διαδοχικών κρίσεων, δ) στην οικονομική, έστω μικρή αναβάθμιση από βαθμίδα σε βαθμίδα, κ.ά. Σε κάθε περίπτωση όμως οι πρακτικές αυτές κινούνται στα απόλυτα όρια της νομιμότητας και κρίνονται εκ του αποτελέσματος της αξιολογικής κρίσης. Τελικά, οι επί θητεία θέσεις, που προϋποθέτουν τη συμπλήρωση ελάχιστων και μέγιστων χρονικών προθεσμιών για τη διεκδίκηση θέσεων που ανήκουν σε ανώτερη βαθμίδα, «εκβιάζουν» την παραγωγή έργου που εκ των πραγμάτων υπακούει περισσότερο σε ποσοτικά κριτήρια.

Δυσλειτουργία μπορεί να θεωρηθεί, και αφορά όλα τα Τμήματα, η αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας του Δ.Ε.Π. που εκφράζεται από εκπροσώπους του Δ.Σ. των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών και ουσιαστικά δεν λαμβάνεται υπόψη από το 88,90% των Εκλεκτορικών Σωμάτων. Το αποτέλεσμα είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της αξιολογικής κρίσης, δηλαδή η ικανότητα της διδασκαλίας να θεωρείται τυπικό μέρος της διαδικασίας και μόνο. Βέβαια, γι' αυτό δεν είναι υπεύθυνοι οι φοιτητές, αλλά η έλλειψη οριστικού θεσμικού πλαισίου. Η δυστοκία φαίνεται χαρακτηριστικά στη διάταξη του άρθρου 6 του Ν. 2083/1992, που αναφέρει ότι το Π.Δ. (που θα καθορίσει τις προϋποθέσεις αξιολόγησης της διδακτικής ικανότητας των μελών Δ.Ε.Π. από τους φοιτητές) εκδίδεται ύστερα από τη γνώμη της συνελεύσεως των Πρυτάνεων και των Προέδρων των Διοικουσών Επιτροπών των Α.Ε.Ι. Τέτοιο όμως όργανο θεσμοθετημένο δεν υπάρχει.

Η ισχυρή τάση (77,80%) που παρουσιάζεται για την ανανέωση των μελών Δ.Ε.Π. των Τμημάτων με την προκήρυξη των νέων θέσεων σε μικρές βαθμίδες, είναι μια απόλυτα ορθολογική λειτουργία των Γ.Σ. των Τμημάτων. Η απόκλιση από το παραπάνω ποσοστό που παρουσιάζεται στο Μ.Ι.Θ.Ε και το Τ.Ε.Φ.Α.Α. έχει την εξής ερμηνεία. Το Μ.Ι.Θ.Ε. ως Τμήμα που λειτούργησε πολύ αργότερα από όλα τα άλλα είχε ανάγκη στελέχωσης και σε άλλες, υψηλότερες βαθμίδες. Το Τ.Ε.Φ.Α.Α. απέκτησε αρκετές θέσεις στη βαθμίδα του Λέκτορα

με τη χρήση της ευνοϊκής διάταξης που αφορούσε τους υπηρετούντες με απόσπαση στο Τ.Ε.Φ.Α.Α. καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατόχους διδακτορικού, για προκηρύξεις μια φορά και διεκδίκησης θέση Λέκτορα (Ν.2517/1997, άρθρ. 3, παρ. 3). Με την παραπάνω ευνοϊκή διάταξη απέκτησε αρκετούς Λέκτορες και κατά συνέπεια προκήρυξε άλλες θέσεις σε ανώτερες βαθμίδες.

Το υψηλό ποσοστό ομοφωνίας στις προτάσεις των Εισηγητικών Επιτροπών και των Εκλεκτορικών Σωμάτων αποδίδεται στο ότι το μεγαλύτερο ποσοστό αφορά εσωτερικές εξελίξεις που είναι σχεδόν οι μοναδικές υποψηφιότητες αλλά και στην έλλειψη πολλών υποψηφίων στις νέες προκηρύξεις. Είναι γνωστό άλλωστε ότι πολλές νέες προκηρύξεις αφορούν τους υπηρετούντες και διδάσκοντες με το Π.Δ. 407/1980.

Εδώ και αρκετά χρόνια οι διδάσκοντες του Π.Δ. 407/1980 αποτελούν την κατηγορία προσωπικού που τη συναντάει κανείς σε όλα τα Τμήματα και καλύπτουν διδακτικές τους ανάγκες. Αποτελούν πλέον το μηχανισμό που προετοιμάζει τους «προνομιακούς» νέους υποψηφίους για κάλυψη θέσης Δ.Ε.Π., αφού ουσιαστικά από την προϋπηρεσία τους σε αντίστοιχη θέση συγκεντρώνονται οι τυπικές προϋποθέσεις που απαιτεί ο νόμος για εκλογή και κατά κάποιο τρόπο «πολιτογραφούνται» στο Τμήμα. Η κατανομή των θέσεων και η πρόσληψη του αντίστοιχου προσωπικού συνήθως δεν υπάγεται σε θεσμοθετημένα κριτήρια και κάθε φορά υπάρχουν τα περιθώρια να λειτουργούν διάφοροι μηχανισμοί. Οι εσωτερικοί μηχανισμοί των Πανεπιστημίων δεν έχουν αντιδράσει στο θεσμό του 407/80 και μοναδικό πρόβλημα παραμένει ο ετεροχρονισμός της διάθεσης των θέσεων και πιστώσεων του 407/80 (Σύνοδος Πρυτάνεων 6.3.1993). Στους λόγους αυτούς θεωρούμε ότι αποδίδεται και η έλλειψη πολλών υποψηφιοτήτων στις προκηρύξεις για νέες και κενές θέσεις.

Το ζήτημα της θέσπισης «κριτηρίων» επιλογής των υποψηφίων που τέθηκε από το 55,60% των Τμημάτων και παρόλο που έχει διαμορφωθεί ένα πλαίσιο κριτηρίων με κάθε δυνατή ακρίβεια με τις διατάξεις, συμπληρώσεις, τροποποιήσεις του νόμου, τις υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους και τις αποφάσεις (νομολογία) του ΣτΕ, φαίνεται ότι δεν αντιμετωπίζεται με μεγάλη επιτυχία. Γι' αυτό άλλωστε αποτέλεσε θέμα συζήτησης στις περισσότερες Γ.Σ. των Τμημάτων.

Η αδυναμία λήψης απόφασης από όλες τις Γ.Σ. προσκρούει σε λόγους νομιμότητας. Τέτοια δυνατότητα έχει μόνο το ίδιο το Πανεπιστήμιο με την κατάρτιση του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας και ενιαίων κριτηρίων για όλα τα Τμήματα και όχι μεμονωμένα για κάθε Γ.Σ. Τμήματος. Άλλωστε κάτι τέτοιο δεν ανήκει στις αρμοδιότητές της Γ.Σ. του Τμήματος (βλ. παραπάνω: Αρμοδιότητες Γ.Σ. Τμήματος).

Οι λίγες έως ελάχιστες προσφυγές στο ΣτΕ κατά της εκλογής μέλους Δ.Ε.Π. όπως και η μη δικαιώση τους ή η δικαιώση ελαχίστων εξ αυτών, σημαίνει ότι οι Γ.Σ. ακολουθούν απαρέγκλιτα το γράμμα και το πνεύμα του νόμου σε όλα τα στάδια, από την προκήρυξη θέσης μέλους Δ.Ε.Π. έως την εκλογή του για την αποφυγή προσφυγών. Επιπλέον, το στοιχείο ότι δεν εξελέγη ποτέ δικαιωθείς προσφυγών είναι αυτό που δημιούργησε μια αίσθηση αλήθειας «ότι δεν εξελέγη κανείς μέλος ΔΕΠ από τα δικαστήρια».

Στο Π.Τ.Δ.Ε. δεν χάθηκε ούτε μια διδακτική ώρα από φοιτητικές καταλήψεις και αυτό μπορεί να αποδοθεί τόσο στην αποτελεσματική λειτουργία των οργάνων του Τμήματος όσο και στη συνεργασία και επικοινωνία του Δ.Ε.Π. με τους φοιτητές του Τμήματος. Άλλωστε είναι γνωστό ότι στις κατά καιρούς φοιτητικές καταλήψεις δεν συμμετείχαν παρά μόνο μεμονωμένες «δυναμικές» και ολιγάριθμες ομάδες που απέναντι τους στάθηκε παθητικά η μεγάλη φοιτητική πλειοψηφία.

Ζήτημα αποτελούν οι διαδικασίες εκλογής του Προέδρου Τμήματος που παιζει αποφασιστικό ρόλο στην λειτουργικότητα της Γ.Σ. και γενικά του Τμήματος. Οι λίγες υποψηφιότητες και οι διπλές θητείες σε όλα σχεδόν τα Τμήματα, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον από τις δύο ανώτερες βαθμίδες, του Καθηγητή και Αναπληρωτή Καθηγητή, για τη θέση του Προέδρου και δεν διεκδικούν το αξίωμα αυτό που είναι το ανώτερο στο Τμήμα.

Η έλλειψη ενδιαφέροντος αποδίδεται στο ότι το αξίωμα του Προέδρου απαιτεί θυσία χρόνου, ενδιαφέρον για τη διοίκηση και ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες διοίκησης και κυρίως ισχυρή διάθεση για προσφορά στο σύνολο. Ενδιαφέρον εκδηλώνουν εκείνοι που διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά και η έρευνα δείχνει ότι συνήθως γίνονται αποδεκτοί. Σε πολλά Τμήματα ακολουθείται η πρακτική των εσωτερικών συμφωνιών.

Γενικό συμπέρασμα και διαπίστωση αποτελεί ότι η Γ.Σ. του Π.Τ.Δ.Ε. είχε μια ιδιαίτερα σημαντική λειτουργικότητα σε ότι αφορά τις παραμέτρους που

■■■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΓΕΝΙΚΩΝ ΣΥΝΕΛΕΥΣΩΝ ΤΟΥ Π.Τ.Δ.Ε.

λήφθηκαν υπόψη στην παρούσα έρευνα. Το ίδιο ισχύει και σε μεγάλο βαθμό για τις Γ.Σ. των υπόλοιπων Τμημάτων του δείγματος.

Περιθώρια για βελτίωση της λειτουργικότητας των οργάνων διοίκησης υπάρχουν πάντοτε, αλλά αυτό απαιτεί συντονισμό όλων των παραγόντων που συμβάλλουν σ' αυτήν τη διαδικασία (θεσμικό πλαίσιο, Πρόεδρος και μέλη της Γ.Σ.).

Βιβλιογραφία

- Βενιζέλος, Ευ., *Τα Πανεπιστημιακά όργανα κατά τον Ν.1268/1982 και η πλήρης αυτοδιοίκηση των Α.Ε.Ι.*, Αρμενόπουλος, Αθήνα, 1983.
- Δεκλερής, Μ., *Συστημική θεωρία*, Αθήνα, 1986.
- Κόροσις, Δ., *Εισηγήσεις Διοικητικού Δικαίου*, τ. Α΄, Αθήνα, 1984.
- Μακρυδημήτρης, Α., *Προσεγγίσεις στη θεωρία των οργανώσεων*, Αθήνα 2004.
- Μακρυδημήτρης, Α., *Ανάλυση δημόσιας πολιτικής και αποφάσεων*, Αθήνα, 1987.
- Μακρυδημήτρης, Α., «Θεωρητικά παραδείγματα και οργανωτικές συνιστώσες στη διαδικασία των αποφάσεων», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 68, Αθήνα, 1988.
- Μάνεσης, Α., *Συνταγματικά δικαιώματα, ατομικές ελευθερίες*, Αρμενόπουλος, Αθήνα, 1982.
- Ναυπλιώτης, Γ., *Η αρμοδιότητα εις τα πλαίσια της εκτελεστικής εξουσίας*, Αθήνα, 1974.
- Φασούλης, Κ., *Ελληνική και Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Λύχνος, 2001.
- Φασούλης, Κ., «Autonomy of the University and State Mechanisms of Control: The Case of Greece», υπό δημοσίευση στο *European Review of Public Law*.

Πηγές

N.5343/1932

N.1268/1982

N.1351/1983

N.2083/1992

N.2517/1997

N.2817/2000

N.3027/2002

Σ.τ.Ε.2777/86

Σ.τ.Ε.1386/87

Πρακτικά Συνόδου Πρυτάνεων, 6 Μαρτίου 1993

Περιβαλλοντικές Επιστήμες, Μετακλασική Σκέψη και Πολιτισμική Θεωρία: Θέματα Συγκρότησης και Διδασκαλίας

Κωνσταντίνος Σκορδούλης
Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Εισαγωγή

Η παρουσίαση αυτή στοχεύει στο να αναλύσει και να περιγράψει τον τρέχοντα προβληματισμό γύρω από το μάθημα της «Περιβαλλοντικής Επιστήμης», το οποίο διδάσκεται ως υποχρεωτικό στο 6ο Εξάμηνο του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Το μάθημα της Περιβαλλοντικής Επιστήμης αρχίζει να διδάσκεται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση διεθνώς από τα τέλη της δεκαετίας του '70, λόγω της όξυνσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, ενώ την τελευταία δεκαετία τα πανεπιστημιακά τμήματα με αντικείμενο την Περιβαλλοντική Επιστήμη γνωρίζουν ιδιαίτερη άνθηση.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδάσκεται ως κατ' επιλογήν το μάθημα «Αρχές Περιβαλλοντικών Επιστημών» και, κατά γενική ομολογία, για λόγους που δεν είναι του παρόντος να αναλυθούν, θεωρείται ένα υποβαθμισμένο μάθημα.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» έχει βρει καταφύγιο στην ευέλικτη ζώνη και ως εκ της φύσεώς της στοχεύει περισσότερο στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και πολύ λιγότερο στη διδασκαλία του επιστημονικού υποβάθρου για την κατανόηση και επεξήγηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Περιβαλλοντικής Επιστήμης ως μελέτης της δομής του περιβάλλοντος, των περιβαλλοντικών προβλημάτων που προκύπτουν από την ανθρώπινη παρέμβαση και των προτεινόμενων λύσεων αποτελεί επιλογή που στοχεύει να εφοδιάσει τον μελλοντικό δάσκαλο με τις απαραίτητες γνώσεις για μια πολύπλευρη θεώρηση ζητημάτων που άπτονται τόσο του φυσικού όσο και του κοινωνικού κόσμου.

Στην εισήγηση που ακολουθεί αναλύονται ζητήματα συγκρότησης και θεμελίωσης του γνωστικού αντικειμένου τα οποία συγχρόνως αποτελούν τη βάση ερευνητικών κατευθύνσεων που στοχεύουν συν τοις άλλοις στην επαναδιάταξη της διδασκόμενης ύλης και την περαιτέρω βελτίωση της διδασκαλίας.

Η συγκρότηση της περιβαλλοντικής επιστήμης

Κάθε επιστήμη συγκροτείται από το αντικείμενό της, από το σύστημα των εννοιών της (το εννοιολογικό της πλαίσιο) και από τις πειραματικές-μεθοδολογικές διαδικασίες που της προσιδιάζουν. Κανένα από τα τρία αυτά στοιχεία δεν προϋπάρχει του άλλου. Όλα συγκροτούνται ταυτόχρονα μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίων προσδιορισμών και ελέγχων όπου κάθε στοιχείο προϋποθέτει την ύπαρξη των άλλων.

Η Περιβαλλοντική Επιστήμη συγκροτείται ως η επιστήμη που μελετά αφενός τις σχέσεις αλληλεξάρτησης των κοινοτήτων μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπαράγονται (στο σκέλος αυτό εμπεριέχει και την Οικολογία) και αφετέρου την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον. Αυτό αποτελεί το αντικείμενο της επιστήμης.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, το μάθημα της Περιβαλλοντικής Επιστήμης προχωρημένου επιπέδου αποτελείται από δύο θεματικές περιοχές. Η πρώτη ασχολείται με τη μελέτη των διεργασιών στο φυσικό περιβάλλον συμπυκνώνοντας γνώσεις και αναλυτικά εργαλεία από τις καθηρωμένες φυσικές επιστήμες, ενώ η δεύτερη ασχολείται με τα περιβαλλοντικά προβλήματα που προκύπτουν από την ανθρώπινη παρέμβαση και τις λύσεις τους.

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα, αν και αφορούν στον φυσικό κόσμο, δεν μπορούν να μελετηθούν σε όλη τους την έκταση μέσα στα πλαίσια των καθιερωμένων φυσικών επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Οικολογία κλπ.). Και τούτο γιατί οι αιτίες τους δεν ανάγονται αποκλειστικά σε μια ε-σωτερική φυσική δυσλειτουργία, αλλά σε πλείστες περιπτώσεις οφείλονται στην ανθρώπινη παρέμβαση στο φυσικό περιβάλλον.

Η πειραματική-μεθοδολογική διαδικασία με βάση την οποία συγκροτείται η Περιβαλλοντική Επιστήμη είναι η διαδικασία λύσης του Περιβαλλοντικού Προβλήματος. Τα στάδια λύσης του προβλήματος έχουν προσδιοριστεί ως εξής:

- Ανάδειξη του προβλήματος κυρίως μέσα από τις επιπτώσεις στην ανθρώπινη υγεία.
- Επιστημονική αξιολόγηση του προβλήματος.
- Ανάλυση Κινδύνου (Διακινδύνευση) για τις πιθανές επιπτώσεις της σχεδιαζόμενης παρέμβασης.
- Δημόσια Εκπαίδευση / κατανόηση (επεξήγηση του προβλήματος, των επιλογών, ανάλυση κόστους και αναμενόμενων αποτελεσμάτων).
- Πολιτική Δράση (εσωθεσμική και εξωθεσμική).
- Επιστημονική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Εκείνο το οποίο γίνεται φανερό είναι ότι η διαδικασία λύσης του περιβαλλοντικού προβλήματος εμπλέκει όχι μόνο τους φυσικούς επιστήμονες και τους περιβαλλοντολόγους, αλλά και κοινωνικούς επιστήμονες, οικονομολόγους, πολιτικούς επιστήμονες, νομικούς κ.λπ. Σε όλη αυτή τη διαδικασία εμφανίζονται συγκεκριμένα μεθοδολογικά ζητήματα.

Κατ' αρχήν υπάρχει το ζήτημα του ορισμού του περιβαλλοντικού προβλήματος. Αν κάθε διαταραχή του περιβάλλοντος που συνιστά απειλή για την ανθρώπινη υγεία και ζωή χαρακτηρίζεται ως περιβαλλοντικό πρόβλημα τότε είμαστε αναγκασμένοι να αγνοήσουμε μια πλειάδα προβλημάτων που έχουν σχέση με την απειλούμενη εξαφάνιση ειδών των οποίων η ύπαρξη δεν επηρεάζει εμφανώς στην παρούσα φάση την ανθρώπινη υγεία (κυνήγι φάλαινας, θαλάσσια χελώνα κλπ) ή αλλοιώνουν εμφανώς το τοπίο (λατομεία).

Προφανώς η ανάδειξη ενός περιβαλλοντικού προβλήματος έχει άμεση σχέση με το αξιακό σύστημα της κοινωνίας εντός της οποίας εκδηλώνεται. Τα προβλήματα αποκτούν το στάδιο του προβλήματος από τη στιγμή που η κοινωνία η ίδια τα αναδεικνύει και τα αποδέχεται ως τέτοια.

Ακόμα και στην περίπτωση που η επιστήμη αναδεικνύει και αξιολογεί το πρόβλημα (τρύπα ή όζοντος), η παραδοχή του προβλήματος και η επιλογή της λύσης είναι συνάρτηση κοινωνικών συσχετισμών.

Η θεμελιώδης έννοια της Περιβαλλοντικής Επιστήμης είναι η έννοια του οικοσυστήματος. Στην έννοια του οικοσυστήματος περιλαμβάνονται:

- ο οργανικός κόσμος που αναπτύσσεται στο οικοσύστημα,
- το ανόργανο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν τα ζωντανά είδη,
- η ενέργεια που προσλαμβάνεται από τον ήλιο και μετατρέπεται σε άλλης μορφής ενέργεια στο οικοσύστημα,
- οι βιογεωχημικοί κύκλοι που επιτελούνται στα πλαίσια του οικοσυστήματος,
- οι ενεργειακές ανταλλαγές με τα γειτονικά οικοσυστήματα,
- όλες οι σχέσεις ανάμεσα στα στοιχεία που προαναφέρονται.

Εδώ αναδεικνύονται συγκεκριμένα προβλήματα οριοθέτησης:

α) Τα όρια του κάθε συγκεκριμένου οικοσυστήματος είναι δύσκολο να καθοριστούν. Υπάρχει ένας πλούτος συνοριακών ζωνών μέσω των οποίων τροφοδοτούνται τα γειτονικά οικοσυστήματα. Οι ανάγκες των επιστημόνων έχουν οδηγήσει στην υποδιαιρέση μερικών οικοσυστημάτων ή στην ενοποίηση άλλων. Και τούτο γιατί υπάρχει ένα συγκεκριμένο μαθηματικό υπόβαθρο, με συγκεκριμένα μαθηματικά μοντέλα, στη Θεωρία των Συστημάτων. Το κριτήριο για την οριοθέτηση ενός οικοσυστήματος υπαγορεύεται πολλές φορές από τις ανάγκες της επιστημονικής δραστηριότητας που κινείται στα πλαίσια της υπάρχουσας Θεωρίας Συστημάτων. Δεν συνεπάγεται όμως ότι η φυσική πραγματικότητα οριοθετείται κατ' αυτό τον τρόπο.

β) Το μεγαλύτερο οικοσύστημα που βιότοπός του θεωρείται ολόκληρη η Γη ονομάζεται οικόσφαιρα. Ο άνθρωπος είναι ενεργό μέλος της οικόσφαιρας.

Σύμφωνα με τον τρέχοντα συλλογισμό, και η ανθρώπινη κοινωνία θεωρούμενη ως συνιστώσα της οικόσφαιρας θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της Περιβαλλοντικής Επιστήμης. Η παραδοχή αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί εντελώς αυθαίρετη.

Στην περίπτωση των ανθρώπινων κοινωνιών, η σχέση μεταξύ κοινωνικής οργάνωσης και περιβαλλοντικού προβλήματος είναι προφανής.

Πράγματι, έχουν συσωρευτεί τόσα προβλήματα που μας επιτρέπουν να

πούμε ότι αν το συγκεκριμένο σύστημα οργάνωσης της παραγωγής των βιομηχανικών κοινωνιών εξακολουθήσει να αναπτύσσεται με τη μορφή που σήμερα το χαρακτηρίζει, τότε ο πλανήτης θα φτάσει στα όρια μιας μείζονος οικολογικής καταστροφής η οποία θέτει επί τάπητος και το ζήτημα της επιβίωσης του ανθρώπινου είδους. Μπροστά σε μια τέτοια προοπτική κανένας δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η κοινωνική οργάνωση της παραγωγής αποτελεί παράγοντα ανισορροπίας στην οικόσφαιρα.

Και επειδή οι σχέσεις των ανθρώπων με την περιβάλλουσα φύση είναι και σχέσεις κοινωνικές, οι όροι και οι συνθήκες επιβίωσης των ανθρώπων προσδιορίζονται και από τις σχέσεις που οι ίδιοι οι άνθρωποι συνάπτουν μεταξύ τους. Το ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον τα κοινωνικά γεγονότα και οι κοινωνικές διαδικασίες που συνιστούν τα αίτια της ανισορροπίας στην οικόσφαιρα μπορούν να νομιμοποιήσουν την αντιμετώπιση της ανθρώπινης κοινωνίας με το εννοιολογικό πλαίσιο μιας φυσικής επιστήμης.

Παρακάτω θα εξετάσουμε τις υπάρχουσες προσεγγίσεις στην απάντηση του συγκεκριμένου ερωτήματος:

1) Μια πρώτη προσέγγιση υποστηρίζει ότι σε διαφορετικούς τομείς της πραγματικότητας (στη συγκεκριμένη περίπτωση στη Φύση και στην Κοινωνία) λειτουργούν διαφορετικοί νόμοι οι οποίοι δεν έχουν την ίδια ισχύ στο επίπεδο της γενικότητας ούτε τον ίδιο βαθμό αναγκαιότητας. Επομένως οι νόμοι που μορφοποιούν το γίγνεσθαι στη φύση δεν είναι δυνατόν να αναχθούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Οι κοινωνικές σχέσεις είναι εξ ορισμού αντικείμενο των κοινωνικών επιστημών και δεν μπορούν να προσεγγιστούν από μία φυσική επιστήμη.

2) Μια δεύτερη προσέγγιση προτείνει την άκριτη εισαγωγή εννοιών και μεθοδολογικών εργαλείων από τις φυσικές επιστήμες στην ανάλυση της κοινωνίας.

Πράγματι, οι επιστήμες της νεωτερικότητας συγκροτούνται στη βάση μιας αντίληψης του ντετερμινισμού δανεισμένης από τη Φυσική και μιας αντίληψης του εξελικτικισμού δανεισμένης από τη Βιολογία. Και ο ντετερμινισμός αλλά και ο εξελικτικισμός υπήρξαν εξαιρετικά ισχυρά παραδείγματα και προσδευτικά για την εποχή τους, όμως η εισαγωγή τους στο χώρο των κοινωνικών επιστημών υπήρξε ζημιογόνος. Δεν είναι τυχαίο που ο

βιολογικός δαρβινισμός, αυτή η μεγάλη κατάκτηση των φυσικών επιστημών, όταν μετατρέπεται σε κοινωνικό δαρβινισμό καθίσταται αντιδραστικός και επικίνδυνος.

Προσπάθεια για μια νέα σύνθεση

Το εγχείρημα για τη συγκρότηση μιας επιστήμης που θα παρέχει μια συνθετική προσέγγιση για τη φυσική και την κοινωνική πραγματικότητα βασίζεται στους εξής άξονες:

i. Διεπιστημονικότητα

Η διαδικασία συγκρότησης του αντικειμένου και των άλλων στοιχείων μιας επιστήμης καθιστά το αντικείμενο αυτής της επιστήμης σχετικά αυτόνομο, τόσο ως προς τα αντικείμενα των άλλων επιστημών, όσο και ως προς τις άλλες θεωρητικές κατασκευές.

Ταυτόχρονα η διαδικασία συγκρότησης του εννοιολογικού συστήματος μιας επιστήμης αποδίδει στις έννοιες που το αποτελούν μια ιδιάζουσα «αυτονομία νοήματος».

Η φιεπιστημονικότητα, δηλαδή τα περιθώρια επικοινωνίας ανάμεσα στις επιστήμες, καθορίζεται από τις δύο παραπάνω αυτονομίες: την αυτονομία του αντικειμένου κάθε επιστήμης και την αυτονομία του νοήματος του εννοιολογικού της συστήματος.

Τα σύνορα όμως που περιγράφουν το επιστημονικό αντικείμενο δεν είναι σταθερά, αλλά μετακινούνται και μετασχηματίζονται αδιάκοπα. Η δυναμική της ανάπτυξης κάθε συγκροτημένης επιστήμης διευρύνει συνεχώς το επιστημονικό αντικείμενο εντάσσοντας σε αυτό νέα φαινόμενα και επεκτείνοντας αντίστοιχα τα σύνορά του, ενώ η ίδια αυτή δυναμική οδηγεί κατά καιρούς σε θεωρητικές επαναστάσεις που παράγουν νέες θεωρίες, οι οποίες αναδιατάσσουν συνολικά το αντικείμενο και ανασυντάσσουν τα σύνορά του.

Τα σύνορα που περιορίζουν το επιστημονικό αντικείμενο δεν είναι μόνο ασταθή ως προς τα φαινόμενα που περικλείονται, είναι συγχρόνως και ασα-

φή ως προς τις επιστήμες που διαχωρίζουν. Αυτή η δυναμική είναι που ορίζει τη βασική κατηγορία των διεπιστημονικών σχέσεων.

Αυτή η επικοινωνία ανάμεσα στις επιστήμες επιτυγχάνεται χωρίς να διαλύεται το κοινωνικό στο φυσικό (όπως κάνει π.χ. η Κοινωνιοβιολογία) και χωρίς η φύση να αποκτά μυστικιστικές ιδιότητες που την τοποθετούν πέρα από την προσέγγιση της ανθρώπινης κατανόησης και της έλλογης ενόρασης.

Η διεπιστημονική προσέγγιση ριζοσπαστικοποιεί την κατανόηση των φυσικών φαινομένων αμφισβητώντας τη μονομερή (μονοδιάστατη) εικόνα της φύσης.

ii. Πολυπλοκότητα

Η πολυπλοκότητα είναι ο δυνητικός απεριόριστος συνδυασμός απλών στοιχείων, όπου αυτά τα απλά στοιχεία είναι ταυτόχρονα όμοια και διαφορετικά.

Η κατηγορία της πολυπλοκότητας η οποία αντικαθιστά τον γραμμικό εξελικτικισμό και τον ντετερμινισμό είναι θεμελιωμένη ουσιαστικά σε τρεις εννοιολογικές βάσεις:

- Η πρώτη είναι η αναγνώριση του μη αναγώγιμου χαρακτήρα των διαφορετικών επιπέδων οργάνωσης της πραγματικότητας. Αναγνωρίζουμε τη συνθετότητα και δεν επιλύουμε διαρκώς το πρόβλημα των δύο σωμάτων, εφόσον εκτός των μαθηματικών, το άθροισμα των επιμέρους δεν ισούται με το όλον.
- Η δεύτερη είναι η αναγνώριση ότι η ιστορία δεν ανάγεται σε δομικές ίδιότητες (π.χ. για τα βιολογικά φαινόμενα δεν υπάρχουν άλλες δυνατές εξηγήσεις πέραν από τη διαδικασία εξέλιξης).
- Η τρίτη είναι η αναγκαία συμπαρουσία του τυχαίου συμβάντος σε κάθε σύστημα που είναι ικανό για αυτο-οργάνωση.

Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι δεν μιλάμε για ένα και μοναδικό παράδειγμα πολυπλοκότητας. Ο κάθε ξεχωριστός γνωστικός κλάδος έχει το δικό του τεχνικό ορισμό αυτού του όρου και θα ήταν επιζήμιο να προσπαθήσουμε να ενοποιήσουμε τις επιστημονικές γλώσσες με ένα και μοναδικό

τυπικό και εννοιολογικό σχήμα. Αυτό θα ισοδυναμούσε με ένα νέο αναγωγισμό ανάλογο με εκείνον που θεωρούσε για πολύ καιρό τη νευτώνεια φυσική πρότυπο για τις άλλες επιστήμες.

iii. Κοινωνικο-Πολιτισμική Προσέγγιση και Ιστορικότητα

Η κοινωνική-πολιτισμική προσέγγιση τοποθετεί τον άνθρωπο μέσα σε ένα γενικό φυσικό πλαίσιο, το οποίο διερευνά με τους όρους της ίδιας της φυσικής του ιστορίας, έτσι ώστε οι βίαιοι διαχωρισμοί μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, κοινωνίας και φύσης, να υπερπηδηθούν. Με τη μέθοδό της ξεπερνά τους παραδοσιακούς δυσμούς μιας τυπικής φορμαλιστικής λογικής κυριαρχης στη δυτική σκέψη και κουλτούρα.

Ανασυγκροτείται έτσι μια διαδικασία, μέσα στην οποία άνθρωπος και φύση μεταβάλλονται παράλληλα, και η αντιπαράθεση μεταξύ ιστορικού ανθρώπου και ανιστόρητης φύσης χάνει τη σημασία της. Ο άνθρωπος δημιουργεί τη δική του ιστορία, ταυτόχρονα όμως μέσω της αλληλεπίδρασης του γράφει και την ιστορία της φύσης, δίνει στη φύση ιστορική διάσταση.

iv. Κριτική του Οικοριζοσπαστικού κινήματος

Η Περιβαλλοντική Επιστήμη είναι μία ιδιότυπη επιστήμη η οποία αντλεί τα επιχειρήματά της όχι μόνο από το επιστημονικό πεδίο, αλλά και από το λόγο του οικοριζοσπαστικού κινήματος το οποίο προσεγγίζει την επιστημονική πρακτική με ένα κριτικό τρόπο:

Η επιστήμη ως μορφή κοινωνικής πρακτικής εξελίχθηκε ιστορικά σε αλληλεπίδραση με τον κοινωνικό σχηματισμό. Ο μύθος της καθαρής επιστήμης (που εκφράζεται από το δόγμα: επιστήμη για την επιστήμη) είναι παράγωγο των αντινομιών ανάμεσα στην επιστημονική γνώση (θεωρούμενης ως διαδικασία ιδιοποίησης της πραγματικότητας) και στην ιδιοποίηση (την «κοινωνική χρήση») των επιστημονικών επιτευγμάτων και καινοτομιών από το συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό.

Στο στάδιο της σημερινής τρίτης επιστημονικοτεχνικής επανάστασης, η επιστημονική δραστηριότητα εντάσσεται στο συγκεκριμένο τρόπο παραγωγής ως μορφή παραγωγικής δύναμης.

Στις απαρχές του 21ου αιώνα η παραδοσιακή σχέση αλληλεπίδρασης επιστήμης-κοινωνίας μετατρέπεται βαθμιαία σε μια σχέση υποταγής της επιστημονικής δραστηριότητας στον ανταγωνισμό των δυνάμεων της αγοράς με απρόβλεπτες συνέπειες για το μέλλον και τον χαρακτήρα της ανθρώπινης γνώσης.

Η ριζοσπαστική κριτική όμως, παρακινούμενη συχνά από μια ρομαντική προδιάθεση κριτικής της βιομηχανικής κοινωνίας, αποδίδει την περιβαλλοντική καταστροφή του πλανήτη στην ίδια την επιστημονική πρακτική και κατ' επέκταση στην όλη προσπάθεια οργάνωσης ενός κόσμου βασισμένου στις αρχές του ορθού λόγου.

Η συνολική απόρριψη όμως του διαφωτιστικού υποδείγματος και η άκριτη υιοθέτηση των θεωριών της μετανεωτερικότητας οδηγεί αναπόφευκτα σε μια ανθρωποκεντρική επιστήμη, σε μια επιστήμη με βάση τη διαφορετικότητα και όχι τη συλλογικότητα.

Επίλογος

Οι άξονες τους οποίους περιγράψαμε θα έμεναν κενή τυπολογία αν έλειπε το αξιακό στοιχείο το οποίο εμπεριέχεται στο λόγο του οικοριζοσπαστικού κινήματος: Στο πλαίσιο μιας συνθετικής επιστήμης, όπως η Περιβαλλοντική Επιστήμη, η φύση δεν μπορεί παρά να αποτελεί ένα κόσμο συμμετοχής και αλληλεπίδρασης των μορφών ζωής, που οι πλέον ξεχωριστές ιδιότητές του είναι η γονιμότητα, η δημιουργικότητα, η συμπληρωματικότητα και όχι ο ανταγωνισμός, και ταυτόχρονα να αποτελέσει το υπόβαθρο για μια νέα ηθική της ελευθερίας.

Βιβλιογραφία

Μπαλτάς Α., «Απέναντι στην Επιστήμη: Πρόταση για τη Συγκρότηση της 'Έννοιας', στο Αντικείμενα και Όψεις Εαυτού», Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», Αθήνα 2001.

Παπαδημητρίου Ε., *Για μια Νέα Φιλοσοφία της Φύσης: Η Πρόκληση της Οικολογίας και οι Απαντήσεις της Φιλοσοφίας*, Gutenberg, Αθήνα 1999.

Byrne K., *Environmental Science*, Bath Advanced Science, 2nd Edition, Nelson Thornes 2001.

Golley F. B., *A History of the Ecosystem Concept in Ecology: More than the Sum of the Parts*, Yale University Press, New Haven and London 1993.

Simmons I. G., *Interpreting Nature: Cultural Constructions of the Environment*, Routledge, London and New York 1993.

«Σχήματα» πολιτικής κοινωνικοποίησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Το επιστημολογικό-μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης

Μενέλαος Γκίβαλος

Επίκουρος Καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Μια σημαντική καινοτομία του προγράμματος του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών αφορά στην εισαγωγή του μαθήματος της Πολιτικής Επιστήμης στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών, ήδη από την περίοδο 1996-97.

Είναι αυτονόητο ότι ένα γνωστικό αντικείμενο που αναφέρεται στις πολιτικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της κοινωνικοποίησης του νέου ανθρώπου, του νέου πολίτη, αποβλέπει στην απόκτηση μιας ολοκληρωμένης πολιτικής παιδείας που αφορά τόσο στη γνώση των θεσμών της σύγχρονης δημοκρατικής πολιτείας όσο και στην ανάδειξη του προτύπου του συμμετοχου και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη.

Είναι γεγονός ότι η καθιέρωση του δικαιώματος ψήφου στα 18 έτη, η πολυπλοκότητα της δομής και λειτουργίας του σύγχρονου θεσμικού πλαισίου, σε κάθε τομέα της κοινωνικής, επαγγελματικής και οικονομικής ζωής –και ιδιαίτερα οι έντονα αρνητικές όψεις που το χαρακτηρίζουν– όπως επίσης και η ανάγκη συνεχούς επικοινωνίας και κριτικής επεξεργασίας ενός πλήθους πληροφοριών απαιτούν μια ευρύτερη, και γνωστικά θεμελιωμένη, αντίληψη για ένα, συνεχώς μεταβαλλόμενο, κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον.

Ο νέος πολίτης, συνεπώς, οφείλει να έχει γνώση και συνείδηση των δι-

καιωμάτων και των υποχρεώσεών του έναντι του κοινωνικού συνόλου, να εμφορείται από ανθρωπιστικές αρχές, να αναγνωρίζει την προτεραιότητα των κοινωνικών και ανθρώπινων αξιών.

Γιατί είναι προφανές ότι για να υπάρχει και να λειτουργεί μια δημοκρατική πολιτεία πρέπει, πριν απ' όλα να υπάρχει μια *Παιδεία για τη Δημοκρατία*, που να διαμορφώνεται και να αναπτύσσεται στο εσωτερικό του ίδιου του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Ειδικότερα όμως οι φοιτητές-τριες του Παιδαγωγικού Τμήματος επωμίζονται έναν ιδιαίτερα δύσκολο αλλά και ενδιαφέροντα ρόλο: να εισαγάγουν το νέο άνθρωπο, τον μαθητή και τη μαθήτρια των 11 και 12 ετών στις έννοιες των θεσμών, στη γνώση των λειτουργιών τους, αλλά κυρίως να αναδείξουν τις δημοκρατικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές αξίες που έχουν ως περιεχόμενο οι θεσμοί αυτοί. Να συνδέσουν παράλληλα την έννοια της συλλογικής δράσης με τη συνείδηση της ατομικής ευθύνης και την πρωτοβουλία που πρέπει να χαρακτηρίζουν το νέο πολίτη.

Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του μαθητή κρίνεται σήμερα ιδιαίτερα σημαντική. Η αποδυνάμωση των παραδοσιακών δομών κοινωνικοποίησης (σχολείο, οικογένεια, κοινότητα) και η ανάδειξη των Μ.Μ.Ε. σε κύριους φορείς κοινωνικοποίησης, αποτελεί σήμερα μια ιστορική πραγματικότητα. Οι τύποι των ατομικών συμπεριφορών, το πλέγμα των αξιών, τα πολιτιστικά πρότυπα εκπορεύονται από τα Μ.Μ.Ε. και τα επικοινωνιακά δίκτυα και ενσωματώνονται συστηματικά ως αδιαμφισβήτητα πρότυπα, ήδη από τις μικρές ηλικίες.

Στο ίδιο πλαίσιο απαξιώσης περιπίπτουν και οι δημοκρατικοί θεσμοί, οι οποίοι –χάριν της θεαματικότητας– εμφανίζονται από τα Μ.Μ.Ε. μέσα από τις πλέον δυσμενείς τους μορφές.

Είναι προφανές ότι για να ανταποκριθεί ο μελλοντικός δάσκαλος σ' αυτό το δύσκολο ρόλο απαιτείται βαθιά και συστηματική γνώση των θεσμών του πολιτικού συστήματος, των αντιπροσωπευτικών κοινωνικών θεσμών, που διαμορφώνουν τη συνείδηση του δημοκρατικού-ενεργού πολίτη στο νέο άνθρωπο, ενώ ταυτόχρονα οριοθετούν τα πλαίσια της ατομικής και συλλογικής δράσης.

Περιεχόμενο – μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Με βάση το πλαίσιο αυτό διαμορφώνονται στο Πρόγραμμα Σπουδών δύο διακριτές ενότητες μαθημάτων:

Στην πρώτη ενότητα εξετάζεται η ιστορική πορεία διαμόρφωσης των δημοκρατικών συστημάτων και αναλύονται τα προβλήματα λειτουργίας των δημοκρατικών θεσμών στο σύγχρονο κόσμο. Η συγκριτική παράθεση εκκινεί από την αρχαία Αθηναϊκή Πολιτεία και διατρέχει τις θεωρίες του φυσικού δικαίου, αναλύοντας τα υποδείγματα των Hobbes, J. Locke, Rousseau, Kant, A.de Tocqueville, τα οποία καθορίζουν τις θεμελιακές αρχές στο εσωτερικό του διαφωτιστικού προτύπου και στη συνέχεια παρατίθεται η βεμπεριανή αρχή της φορμαλιστικής προσέγγισης της πολιτικής.¹ Τέλος, αναλύονται τα σύγχρονα σχήματα της πλουραλιστικής και νεο-πλουραλιστικής αρχής και προσεγγίζονται τα προβλήματα των δημοκρατικών θεσμών στο δυτικό κόσμο, προβλήματα που προκύπτουν από την κρίση νομιμοποίησης των πολιτικών συστημάτων, την αποδυνάμωση του έθνους-κράτους και την αναδάταξη των κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων σ' ένα παγκοσμιοποιούμενο οικονομικό-τεχνολογικό «σχήμα».²

Μέσα στο πλαίσιο αυτό, και με βάση το περιεχόμενο της διδακτικής ύλης του σχολικού βιβλίου της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού, εξετάζονται οι σύγχρονοι πολιτικοί θεσμοί (Σύνταγμα, Εκτελεστική – Νομοθετική – Δικαστική εξουσία, μορφές πολιτικής αντιπροσώπευσης και συμμετοχής) και διερευνάται η έννοια του πολίτη και της δρώσας κοινωνίας των πολιτών. Ειδικότερα αναλύονται τα θέματα του σύγχρονου κράτους-έθνους, της δομής της σύγχρονης οικογένειας, των μορφών κοινωνικού αποκλεισμού, της ανεργίας, των μεταναστευτικών ρευμάτων και του ρατσισμού, της κοινωνικής βίας και των φαινομένων της ανομίας, και τέλος εισάγεται η προβληματική της βιοηθικής στην αντιμετώπιση των σύγχρονων ερευνών της βιοτεχνολογίας.

-
1. Μια ιδιαίτερα επιτυχής προσέγγιση στα υποδείγματα αυτά πραγματοποιείται στο έργο των Stuart Hall και Bram Gieben *Η διαμόρφωση της Νεωτερικότητας*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2003, σελ. 161-179.
 2. Πρβλ. Χελντ, Nt. Μοντέλα Δημοκρατίας, εκδ. Πολύτροπον, Αθήνα 2003, επίσης Γκίβαλος, M. «Παγκοσμιοποίηση – Έθνος/Κράτος – κοινωνική διάρθρωση», εις Πρακτικά Β' Πανελλήνιου Συνεδρίου: Οι νέες Τεχνολογίες για την Κοινωνία και τον Πολιτισμό, Αθήνα 2000, σελ. 190-203.

Στη δεύτερη ενότητα παραδόσεων εξετάζεται μια ιδιαίτερα σημαντική πλευρά της λειτουργίας του Κράτους, η οποία περιλαμβάνει τους κοινωνικούς θεσμούς και τις ασκούμενες κοινωνικές πολιτικές.

Αφετηρία της ανάλυσης αποτελεί η οριοθέτηση και μετάβαση του κοινωνικό-οικονομικού Παραδείγματος από το μεταπολεμικό Κράτος-Πρόνοιας στη σύγχρονη μορφή του νέο-φιλελεύθερου προτύπου του ανταγωνισμού της αγοράς και επισημαίνεται η συνολική αλλαγή άσκησης των κοινωνικών πολιτικών. Αυτή η αλλαγή δεν αφορά μόνο στη μετάβαση από το πρότυπο της καθολικής κάλυψης στο επιλεκτικό σχήμα παροχών, αλλά και στην ίδια την αλλαγή αξών από το σχήμα των κοινωνικών αγαθών/αναγκών (needs) σε εκείνο των ατομικών προτιμήσεων (wants).³

Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση εφαρμόζεται στη συνέχεια στους θεσμούς της Εκπαίδευσης, των Εργασιακών Σχέσεων, της Υγείας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Αυτή η μεθοδολογική, γνωσιακή προσέγγιση προσφέρει στον εκπαιδευτικό εκείνο το βαθύτερο υπόβαθρο που του επιτρέπει όχι μόνο να εξηγεί στους μαθητές τις λειτουργίες, τις αρχές τους κανόνες και την ωφελιμότητα των θεσμών, μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα της καθημερινής ζωής, αλλά και να μπορεί να αναδείξει το αξιακό περιεχόμενο των κοινωνικών θεσμών, την αξία της συλλογικής δράσης, αλλά και την ανάγκη ανάπτυξης πρωτοβουλιών και αλληλέγγυων δράσεων για την αντιμετώπιση άμεσων προβλημάτων και τελικά τη διαμόρφωση ενός ανώτερου επιπλέου πολιτισμού.

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα

Η εισαγωγή των μαθημάτων της Επιστημολογίας, της Γνωσιοθεωρίας, της Φιλοσοφίας της Επιστήμης αποτελεί μία πρόσφατη εξέλιξη, αφού η συστηματική διδασκαλία τους στα Ελληνικά Πανεπιστήμια δεν εκτείνεται πέραν της εικοσαετίας.

3. Για την ποιότητα και το εύρος των αλλαγών αυτών τόσο σε θεσμικό όσο και σε εννοιολογικό επίπεδο πρβλ. Γράβαρης, Δ. *Κρίση του Κοινωνικού Κράτους και Νεωτερικότητα*, ιδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1997, και ακόμα Γετίμης, Π. - Γράβαρης, Δ. (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1993.

Αποδίδοντας την ανάλογη σημασία στο περιεχόμενο των επιστημονικών αυτών αντικειμένων το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών περιέλαβε εξαρχής το μάθημα της Επιστημολογίας και της Γνωσιοθεωρίας ως υποχρεωτικό – βασικό στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος.

Η παρουσία στο μεταπτυχιακό αυτό πρόγραμμα φοιτητών και φοιτητριών που προέρχονται από μια πλειάδα επιστημονικών τομέων και γνώσεων έχει καταστήσει όχι απλώς χρήσιμη αλλά και αναγκαία τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, το οποίο δεν συμβάλλει μόνο στην ευρύτερη επιστημονική κατάρτιση των φοιτητών και φοιτητριών αλλά τούς εισάγει παράλληλα στα προβλήματα της μεθόδου και της ορθολογικής προσέγγισης του αντικειμένου της έρευνας.

Σήμερα, με τη διαρκή εξειδίκευση της επιστημονικής γνώσης, την ανάπτυξη νέων επιστημονικών πεδίων αλλά και την έντονη διαφοροποίηση που συντελείται στο εσωτερικό των πεδίων αυτών, αναδεικνύονται σημαντικά προβλήματα που καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να γίνουν συμβατές οι επί μέρους «օρθολογικότητες» και να αναζητηθούν πεδία διαλόγου και σύγκλισης μεταξύ των αντίστοιχων μεθοδολογικών προσέγγισεων.

Βεβαίως, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες επιστημολογικές προσέγγισεις αποκτούν και άλλες όψεις.

Επιστήμες που παλαιότερα ετίθεντο στο επίκεντρο της επιστημολογικής συζήτησης, αναφορικά με τις θεωρητικές τάσεις και τις μεθοδολογικές τους κατευθύνσεις –κοινωνικές, ανθρωπιστικές επιστήμες– έχουν ωθηθεί στο περιθώριο. Βασική αιτία για την εξέλιξη αυτή αποτελεί η τάση ωφελιμοκρατίας και εμπορευματοποίησης που θέτει σε προτεραιότητα επιστήμες οι οποίες βασίζονται στην τεχνικο-τυπική λογική, επιστήμες που προσανατολίζονται κατ' εξοχήν στις τεχνολογικές εφαρμογές και στην εμπορευματική αξιοποίηση των «προϊόντων» της επιστημονικής έρευνας.

Οι εξελίξεις αυτές έχουν σημαντικές επιπτώσεις στις σύγχρονες μεθοδολογικές προσέγγισεις των κοινωνικών επιστημών. Μπορούμε να διαπιστώσουμε μια μεταφορά, μια προσομοίωση του Παραδείγματος της τεχνικο-τυπικής λογικής στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών.

Η σύγχρονη κοινωνία, χαρακτηριζόμενη ως κοινωνία της «διακινδύνευσης», συγκροτείται ως εικόνα μιας «μηχανικής κοινωνίας» (Popper), η οποία τεμαχίζεται και προσεγγίζεται μέσα από επιμέρους «օρθολογικότητες». Η

διάλυση της συνοχής του κοινωνικού αντικειμένου σε επιμέρους υποσυστήματα, που συνδέονται με απλές λειτουργικές σχέσεις, ο εκτοπισμός του Υποκειμένου της έρευνας, το οποίο αντικαθίσταται από επικοινωνιακά –λειτουργικά δίκτυα– εξωτερικού χαρακτήρα, οδηγεί τελικά σ' έναν τύπο ανάλυσης που αντιμετωπίζει την κοινωνική ολότητα ως «συμπαρουσία», ως άθροισμα δεδομένων, τα οποία μπορούν να συνδεθούν μέσα από σχήματα αιτιακού – τυπικο-λογικού χαρακτήρα. Στο ερώτημα: «πώς συγκροτείται η κοινωνία;» κυριαρχεί ο αγνωστικισμός και ο σχετικισμός.⁴

Με βάση την προβληματική αυτή διαμορφώνεται ένα πλαίσιο μαθημάτων που αποβλέπει σ' ένα διττό στόχο:

α) Στην ανάλυση και κατανόηση των θεμελιακών όρων και προβλημάτων που συγκροτούν το πλαίσιο της Επιστημολογίας και της Γνωσιοθεωρίας.

Η κατανόηση των όρων αυτών επιτρέπει να αναπτυχθούν στη συνέχεια συγκεκριμένα επιστημολογικά και μεθοδολογικά πρότυπα που οριοθετούν την πορεία της επιστημονικής σκέψης.

Παρόμοιες ενότητες αποτελούν το πρότυπο του λογικού εμπειρισμού και του κριτικού ορθολογισμού, το διαφωτιστικό πρότυπο και η αντίπαλη μεθοδολογική «εκδοχή» του βεμπεριανού σχήματος.

Στη συνέχεια προσεγγίζονται νεότερα επιστημολογικά πρότυπα όπως αυτό του κουνιανού Παραδείγματος, το συστημικό σχήμα, σύμφωνα με την ανάλυση του N. Luhmann, και τέλος αναλύεται η μεθοδολογία των επιστημονικών προγραμμάτων του I. Lakatos, ως προσπάθεια γεφύρωσης των εκδοχών του Παραδείγματος του Kuhn και του σχήματος της διάψευσης του K. Popper.⁵

-
4. Για την προσέγγιση στον προβληματισμό αυτό πρβλ. Μπελ, Ντ.: *Ο πολιτισμός της μεταβιομηχανικής Δύσης*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999, και Jameson, Fr.: *To Μεταμοντέρνο*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1999.
 5. Ενδεικτικές παραθέσεις, Κάλφας, Β: *Επιστημονική πρόοδος και ορθολογικότητα*, εκδ, νήσος, Αθήνα 1997, Ψυχοπαίδης, Κ: *Ιστορία και Μέθοδος*, εκδ. Σμίλη, Αθήνα 1994, Αυγελής, Ν: *Φιλοσοφία και Ιστορία της Επιστήμης*, Θεσ/νίκη 1993, Γέμτος, Π: *Μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1987, Γκιβαλος, Μ: *Επιστήμη, Γνώση και Μέθοδος*, εκδ. νήσος, Αθήνα 2003.

β) Ο δεύτερος στόχος αποβλέπει στην καλλιέργεια της ικανότητας των σπουδαστών να επεκταθούν σε συγκριτική παράθεση των μεθοδολογικών προτύπων σ' ένα συγκεκριμένο αντικείμενο έρευνας και να διακρίνουν τις διαφορές που προκύπτουν από την εφαρμογή διαφορετικών προτύπων ανάλυσης.

Η διαδικασία αυτή δεν αναπτύσσει μόνο την κριτική προσέγγιση του μεταπτυχιακού φοιτητή στο αντικείμενο της έρευνας αλλά του επιτρέπει να μεταβεί σ' ένα ανώτερο επίπεδο επιστημονική ανάλυσης, να αποδεσμευθεί από συγκεκριμένα μεθοδολογικά πρότυπα και να αποκτήσει ένα ανώτερο πλαίσιο επιστημονικής ελευθερίας στην έρευνα.

Το μεθοδολογικό αυτό πλαίσιο μάς επιτρέπει τη «μετάβαση» σε εξειδικευμένους τομείς της επιστημονικής γνώσης και την εφαρμογή του συγκριτικού αυτού σχήματος ανάλυσης στους τομείς αυτούς.

Ένα τέτοιο «αντικείμενο» έρευνας αποτελούν οι κοινωνιολογικού τύπου προσεγγίσεις στο συγκεκριμένο πεδίο της σχολικής τάξης. Οι προσεγγίσεις αυτές αφορούν τόσο τα σχήματα μετάδοσης της γνώσης –και ιδιαίτερα της νέας επιστημονικής γνώσης– όσο και τις δομικές και λειτουργικές μορφές τις οποίες προσλαμβάνει η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών.

Στη βάση αυτή, και σε επίπεδο σεμιναριακών παραδόσεων, ξεκινά το πρώτο εξάμηνο του προσεχούς σχολικού έτους μια σειρά σεμιναριακών παραδόσεων και συζητήσεων στην οποία θα αναλυθούν τα παραδοσιακά σχήματα κοινωνιολογικής προσέγγισης της σχολικής τάξης (Durkeim, Parsons) που ανήκουν στα δομολειτουργικά μεθοδολογικά πρότυπα, και στη συνέχεια, θα προσεγγισθούν ερμηνευτικού τύπου αναλύσεις μικρο-κοινωνιολογικού χαρακτήρα (Hargreaves, Woods) και τέλος θα αναλυθούν συνδυαστικού τύπου προσεγγίσεις (Habermas, Giddens, Bernstein, Berger-Luckmann κλπ. Bourdieu), όπου επιχειρείται η σύνδεση μακρο και μικρο-κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για την ανάλυση των γνωσιακών και κοινωνικών φαινομένων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της σχολικής τάξης.⁶

6. Πρβλ. Λάμνιας, Κ. : *Κοινωνιολογική θεωρία και Εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, και ακόμα Blackledge, D. – Hunt, B: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 1994.

Μια παράλληλου τύπου προσέγγιση έχει ήδη επιτευχθεί με τη συνεργασία του τομέα της Ειδικής Αγωγής στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών. Στην περίπτωση αυτή το «σχήμα» της Ειδικής Αγωγής εντάχθηκε στο πλαίσιο των θεσμικο-λειτουργικών και οικονομικο-πολιτικών θεμελίων του Κοινωνικού Κράτους. Μέσα από την ένταξη αυτή γίνεται δυνατή η μεθοδολογική ανάλυση των προτύπων του μεταπολεμικού Κράτους-πρόνοιας, στη συνέχεια του Νεο-φιλελεύθερου προτύπου άσκησης προνοιακών – κοινωνικών πολιτικών και τέλος μιας σύγχρονης μορφής παρέμβασης μέσα από σχήμα ενός «νέου προνοιακού πλουραλισμού», όπου επιχειρείται η συγκρότηση δικτύων μέσα από ένα «ενδιάμεσο» κοινωνικό σχήμα, με τη συνεργασία κρατικών, ιδιωτικών και εθελοντικών φορέων.

Είναι προφανές από τα παραδείγματα αυτά που εφαρμόζονται στην πράξη, ενταγμένα μέσα στο πρόγραμμα σπουδών, ότι με βάση το ευρύτερο αυτό επιστημολογικό-μεθοδολογικό πλαίσιο διαμορφώνονται σταθερές προϋποθέσεις στη σύγχρονη έρευνα τόσο για τη διεπιστημονική προσέγγιση και συνεργασία όσο και για την αναζήτηση των βαθύτερων μεθοδολογικών θεμελίων μεταξύ των θετικών και των θεωρητικών επιστημών. Μέσα από τις γνωστικές αυτές διαδικασίες είναι βέβαιο ότι οι σπουδαστές του μεταπτυχιακού προγράμματος αποκτούν μια σταθερή και δημιουργική επιστημονική βάση για τις μελλοντικές τους δραστηριότητες, τόσο στο επιστημονικό όσο και στο επαγγελματικό πεδίο.

Είναι προφανές ότι το συνολικό αυτό επιστημολογικό-μεθοδολογικό πλαίσιο ανάλυσης δεν αφορά μόνο στη διαμόρφωση ενός «κλειστού» συστήματος παροχής γνώσης στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αντίθετα το πλαίσιο αυτό ανάλυσης διαμορφώνει εν δυνάμει τους όρους για μια συνολική, και επιστημονικά θεμελιωμένη, απάντηση στα κρίσιμα ερωτήματα του καιρού μας: Στην κρίση των θεσμών και των αξιακών προτύπων, στην εμπορευματοποίηση της τεχνικής και της γνώσης, στην επικράτηση των αρχών του ατομικισμού και του ανταγωνισμού της αγοράς, ως υποδειγμάτων της κοινωνικής ανάλυσης, στην κυριαρχία των Μ.Μ.Ε. τα οποία επιβάλλουν ως ύπατα αξιακά πρότυπα τις αρχές αυτές που παραπέμπουν στα Χομποσιανά παραδείγματα.

Σταθερή αφετηρία για την απάντηση στα ερωτήματα αυτά αποτελούν η θεμελιωμένη επιστημονική γνώση, η ικανότητα κριτικής ανάλυσης και συγκριτικής παράθεσης των προτύπων, ο αναστοχασμός και η συνεχής επαναξιολόγηση των επιστημονικών επιτευγμάτων.

Η μεθοδολογική-αξιακή αυτή βάση επαναξιολόγησης δεν μπορεί παρά να συνδέεται με τη διαφύλαξη των αναγκαίων όρων και προϋποθέσεων συγκρότησης της κοινωνίας: δηλαδή στην προάσπιση της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ανθρώπινης χειραφέτησης, στην προσπάθεια άρσης των χωρισμών που αναπαράγουν τις ανισότητες και οδηγούν άτομα και κοινωνικές ομάδες στο περιθώριο.

Η επιστημονική-μεθοδολογική συγκρότηση των όρων αυτών προϋποθέτει κατ' αρχήν την αντιπαράθεση προς «θεωρητικά» σχήματα της αποκαλούμενης μετανεωτερικής ή και μετα-μοντέρνας αντίληψης που αποσυνθέτει τα ορθολογικά πλαίσια προσέγγισης του αντικειμένου, διαλύει το κοινωνικό και επιστημονικό υποκείμενο και οδηγείται σ' έναν απόλυτο σχετικισμό.

Η επιστημονική θεμελίωση προϋποθέτει την υπέρβαση μιας θετικιστικού-εργαλειακού τύπου αντίληψης που αποδέχεται την τελεολογία του «πραγματικού» και αναγορεύει τον τεχνικισμό σε αυταξία. Η τεχνική γνώση και τα πράγματα θαυμαστά επιτεύγματά της οφείλουν να αποτελούν μέσα για την ανθρώπινη πρόοδο και τις αξίες που περικλείει η πρόοδος αυτή και όχι να καθίστανται σκοποί της επιστήμης και της κοινωνίας.

Οοι μετατρέπουν την τεχνικο-επιστημονική πρόοδο και τα «προϊόντα» της σε μια τελεολογική αρχή που δεν επιδέχεται κριτική, αναπαράγουν, σε σύγχρονη μορφή, ένα μεταφυσικό-θρησκευτικό επιχείρημα που δεν έχει σχέση με την ορθολογική προσέγγιση ανάλυσης και ανακατασκευής του πραγματικού.

Με βάση τις επαναξιολογήσεις αυτές μπορούμε να προσδιορίσουμε τα όρια του τεχνικού-εργαλειακού λόγου, να εντάξουμε τα τεχνικά επιτεύγματα σε αξιακά-μεθοδολογικά στοιχεία της σύγχρονης ιστορικής κοινωνίας. Σ' αυτή την ιστορική διαδικασία το επιστημονικό σύστημα, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό «σχήμα», μπορούν, και πρέπει, να αποτελέσουν αποφασιστικούς παράγοντες.

Μόρφωση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών - Η συμβολή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαίρη Κουδούνα

M.Ed. - Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Αθηνών
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Οι πολιτικές μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκονται αναμφισβήτητα στο επίκεντρο των κυριερητικών πολιτικών το διάστημα 1984-2004. Το διαπιστώνει κανείς από τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων, από τα δελτία ειδήσεων των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, από τις **μεταρρυθμιστικές** ή **συντηρητικές** νομοθετικές παρεμβάσεις. Στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής παρεμβαίνουν έντονα οι εκθέσεις των Διεθνών Οργανισμών, οι αναλύσεις των Πανεπιστημιακών και η εικοσαετία μοιάζει **μοναδική**, από τον τύπο του Δασκάλου που θέλει να κατασκευάσει, ώστε αυτός να ανταποκρίνεται στις ραγδαίες παγκοσμιοποιημένες αλλαγές τόσο σε οικονομικό και κοινωνικό όσο και σε πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Η περίοδος αυτή θέλει το δάσκαλο οικονομικά αναβαθμισμένο να έχει υψηλές επιστημονικές γνώσεις να κινείται σε Εθνικό, Ευρωπαϊκό και Διεθνές περιβάλλον να είναι ενεργός πολιτιστικά και κοινωνικά σε μια ανταγωνιστική και απαιτητική κοινωνία να είναι δεξιοτέχνης στη χρήση των τεχνολογικών μέσων, ένα ΔΑΣΚΑΛΟ να διαχειριστεί την «*Κοινωνία της Γνώσης*».

Δεχόμαστε ως παραδοχή για την περίοδο 1984-2004, ότι υπάρχει ανά-

γκη διαρκούς αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των **συστημάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών** και των **εκπαιδευτών εκπαιδευτικών**, με την παρέμβαση εκπαιδευτικών πολιτικών και την προσαρμογή τους στις νέες συνθήκες που κάθε φορά διαμορφώνονται. Δεχόμαστε ακόμη ως παραδοχή, ότι είναι ανάγκη να λαμβάνονται κάθε φορά υπόψη οι αλλαγές που συντελούνται στον ευρύτερο ευρωπαϊκό και στον διεθνή χώρο, αφού πολλοί παράγοντες και γεγονότα όπως η παγκοσμιοποίηση, ο διεθνής ανταγωνισμός, τα διεθνή δίκτυα πληροφόρησης, η Κοινωνία της Γνώσης, η Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η θέση της Ελλάδας ως Βαλκανική χώρα, επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αλλαγές.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών συμπληρώνοντας φέτος τα είκοσι χρόνια λειτουργίας του συνέβαλε αποφασιστικά στην ποιοτική αναβάθμιση του Δασκάλου, εφαρμόζοντας **καινοτόμες και υποδειγματικές πολιτικές** για τη **μόρφωση** και την **επιμόρφωσή** του.

Τόσο σε επίπεδο αρχικής εκπαίδευσης των Δασκάλων όσο και σε επίπεδο μετεκπαίδευσής τους ή επανεκπαίδευσή τους ή εξομοίωσης των πτυχίων τους ή επιμόρφωσής τους, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο και εφάρμοσε μεταρρυθμιστικές πολιτικές ώστε να αλλάξει την **«Κουλτούρα»** των εκπαιδευτικών.

Τη συγκεκριμένη εικοσαετία η βούληση της Πολιτείας για αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου μέσω των σπουδών του ήταν δεδομένη.

Έτσι εφάρμοσε μια σειρά πολιτικών πρακτικών που δήλωναν την πρόθεσή της να διθεί οριστική λύση σε ένα πρόβλημα που ο κλάδος των Δασκάλων αγωνιζόταν να λύσει από τη δεκαετία του 1920, ζητώντας βασικές σπουδές των Δασκάλων στα Πανεπιστήμια. Οι εκπαιδευτικές επιλογές αποτελούν κοινωνικές επιλογές και ο εκτεταμένος δημόσιος διάλογος, βασιζόταν στην αξιολόγηση των μέχρι τότε εκπαιδευτικών δεδομένων για την Εκπαίδευση, Μετεκπαίδευση, Επανεκπαίδευση και Επιμόρφωση των Δασκάλων και τα αποθέματα εμπειρίας της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας τέθηκαν στη διάθεση της Πολιτείας, η οποία υλοποίησε για τη λύση του προβλήματος τις εξής πολιτικές πρακτικές:

- **Την πολιτική πρακτική ίδρυσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης** και των Παιδαγωγικών Τμημάτων Νηπιαγωγών, η οποία υλοποιήθηκε με το άρθρο 46 του Νόμου 1268/82.¹ Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών είναι ένα από τα πρώτα Τμήματα που ιδρύθηκαν. Η βούληση της Πολιτείας για «αλλαγή μοντέλου στην εκπαίδευση των Δασκάλων» φαίνεται και από το ότι δεν νομοθετεί μόνο τον Ν. 1268/82 και δεν τον αφήνει στην τύχη του αλλά προβαίνει και στις εξής ενέργειες.
- **Επεξεργάζεται και δημοσιεύει το Π.Δ 320/83²** που ως πολιτική πρακτική έδινε τη δυνατότητα λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων που ιδρύθηκαν, από το Ακαδημαϊκό Έτος 1984-85 και ρυθμίστηκαν έτσι όλα τα επιμέρους θέματα των νεοσύστατων Τμημάτων.
- Δείχνοντας η Πολιτεία την πρόθεσή της και τη «δεδηλωμένη βούλησή της» για αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου με μια ακόμη αντισταθμιστική μεταρρυθμιστική πολιτική πρακτική **Θεσμοθετεί το Π.Δ 98/1983³** με το οποίο προσπαθεί να μετατρέψει τις υπάρχουσες Παιδαγωγικές Ακαδημίες σε «*Mini*» Παιδαγωγικά Τμήματα ρυθμίζοντας οργανωτικά και διοικητικά θέματα στα πλαίσια των ιδεολογικών παραδοχών της Πολιτείας, προσπαθώντας να «*εκδημοκρατίσει*» τις Σχολές αυτές. Η μεγαλύτερη καινοτομία, που την χαρακτηρίζουμε μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική πολιτική είναι η καθιέρωση με το Π.Δ 306, της 25ης Ιουλίου 1984 νέου ανανεωμένου ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος μαθημάτων και ασκήσεων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών κατά έτη σπουδών (Άρθρο 1). Καθοριστικό ρόλο για την υλοποίηση αυτής της πολιτικής έπαιξε ο τότε Διευθυντής της Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας κ. Θεόδωρος Εξαρχάκος.

-
1. Νόμος 1268/82 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» Φ.Ε.Κ 87, τ. Α΄, 16 Ιουλίου 1982.
 2. Π.Δ. 320/83 «Οργάνωση και λειτουργία των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» Φ.Ε.Κ 116, τ. Α΄, 7 Σεπτεμβρίου 1983.
 3. Π.Δ. 98/1983, «Έναρξη και λήξη του ακαδημαϊκού και διδακτικού έτους, εορτολόγιο, εγγραφές, θέματα λειτουργίας σπουδών και σπουδαστών, εξετάσεις, φοίτηση, πειθαρχία, τύπος και περιεχόμενο πτυχίου των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών» Φ.Ε.Κ. 44/12-4-83, τ. Α΄.

- **Η επανεκπαίδευση των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Ιδρυμάτων** της αλλοδαπής στα Παιδαγωγικά Τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας ήταν μια άλλη μεγάλη πολιτική πρακτική προς την κατεύθυνση αναβάθμισης της εκπαίδευσης.
- Η Πολιτεία θέλοντας να λύσει το πρόβλημα της Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης των Δασκάλων «օριστικά» και ξέροντας ότι στην εκπαίδευση υπήρετούσαν εκπαιδευτικοί απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και άλλων κατηγοριών, με μια ακόμη **δυναμική μεταρρυθμιστική πολιτική πρακτική** που αφορά στην εξομοίωση των πτυχίων των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης θεσμοθετεί το **Π.Δ 130/90**. Η υλοποίηση αυτής της πολιτικής πρακτικής βοήθησε στη βελτίωση της θέσης του εκπαιδευτικού, στην επιστημονική και επαγγελματική του καταξίωση και στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Ως πολιτική πρακτική έλυσε το πρόβλημα της ανάγκης για συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση.

Πρωταγωνιστικό ρόλο στην υλοποίηση αυτής της γιγαντιαίας σημασίας για το Δάσκαλο πολιτικής έπαιξε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών και ο Πρόεδρός του κ. Θεόδωρος Εξαρχάκος, ως το πρώτο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης που ξεκίνησε την υλοποίηση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, για να ολοκληρωθεί αυτή η διαδικασία και να κατορθώσουν να αποκτήσουν πανεπιστημιακό πτυχίο όλοι οι δάσκαλοι, ήταν απαραίτητο να εργαστούν όλα ανεξαιρέτως τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Το Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών είχε την ιδέα της δημιουργίας και οργάνωσης ενός προγράμματος, το οποίο ως πολιτική, μέσα στα πλαίσια του Β' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, θα μπορούσε να υλοποιηθεί από όλα τα πανεπιστήμια της χώρας.

Με τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν το 1995 και την εφαρμογή μιας σφαιρικής εκπαιδευτικής αλλά και επιμορφωτικής πολιτικής (Πολιτική διορισμού εκπαιδευτικών απόφοιτων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, Πολιτική ένταξης του Μ.Δ.Δ.Ε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πολιτική ίδρυσης Διδασκαλείων στα υπόλοιπα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, στα οποία μπορούν να φοιτούν όλοι ανεξαιρέτως οι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είτε είναι διετούς, είτε τετραετούς εκπαίδευσης, Πολιτική δημιουργίας πάμπολ-

λων φορέων επιμόρφωσης κ.ά.) **η εξομοίωση ήταν επιτακτική ανάγκη και στόχευε στην ουσιαστική βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση των Δασκάλων.** Την ίδια περίοδο ο κ. Θεόδωρος Εξαρχάκος διατυπώνει πρόταση εκπαιδευτικής-επιμορφωτικής πολιτικής στο τι πρέπει να γίνει τονίζοντας ότι θα πρέπει να ξεκινήσει μια διαδικασία ταχύρυθμης εκπαίδευσης η οποία ασφαλώς δεν θα ήταν μια διαδικασία ταχύρυθμης χορήγησης πτυχίων, αλλά μια ουσιαστική Παιδεία και Εκπαίδευση, με μέσα και διαδικασίες που θα διασφαλίζουν όλες τις προϋποθέσεις για την παροχή μιας υψηλού επιπέδου Παιδείας στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για να πετύχει η εφαρμογή αυτής της πολιτικής πρακτικής είναι απαραίτητο να ξεκινήσει με πρωτοβουλία και ευθύνη των Παιδαγωγικών Τμημάτων, έπρεπε να συνεργασθούν για το σκοπό αυτό όλοι οι φορείς που ενδιαφέρονται για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, ώστε να τύχει ευρύτερης αποδοχής και στήριξης. Η τεκμηριωμένη αυτή πρόταση πολιτικής πρακτικής του κ. Θεόδωρου Εξαρχάκου αναμορφωμένη κατατέθηκε το 1997 από τον ίδιο στην τότε πολιτική ηγεσία με τη διπλή ιδιότητά του και ως Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών και ως Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η υλοποίηση αυτής της πολιτικής πρακτικής πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία και την οργάνωση του **προγράμματος «Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης»**, του οποίου την υλοποίηση ανέλαβαν όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας. Την ευθύνη και το συντονισμό της υλοποίησης του προγράμματος από όλα τα πανεπιστήμια είχε αναλάβει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μέχρι το 1995 η περίοδος χαρακτηρίζεται από θεσμοθέτηση νέων πολιτικών πρακτικών, όπως την επανίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) η οποία συνοδεύτηκε με την κατάργηση του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης (Ν. 1566/85, Άρθρα 23-27), την εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου (Ν. 1304/1982), ο οποίος συνοδεύτηκε από την κατάργηση του επιθεωρητή της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τη μετεξέλιξη των κύκλων επιμορφωτικών μαθημάτων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, την ίδρυση των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ, Ν. 1566/85, Άρθρα 28 και 29). Η ίδια περίοδος χαρακτηρίζεται και από υλοποίη-

ση πολιτικών πρακτικών κατάργησης μορφών επιμόρφωσης που η Πολιτεία αξιολόγησε ότι δεν είναι επαρκής. Τέτοια μορφή επιμόρφωσης αντιπροσώπευαν οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε).

Από το 1995 έως το 2004 οι πολιτικές πρακτικές για την επιμόρφωση υπήρξαν όχι μόνο μεταρρυθμιστικές και καινοτόμες, αλλά παρουσίασαν μια δυναμική και δημιούργησαν ένα είδος **«κουλτούρας επιμόρφωσης»**. Λόγοι που συνηγορούν προς την κατεύθυνση αυτή είναι:

- Η λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων που για μεγάλο χρονικό διάστημα από τη θεσμοθέτησή τους δεν λειτουργησαν.
- Η ιδρυση και λειτουργία Διδασκαλείων στα πλαίσια όλων των Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων όχι μόνο του Κέντρου αλλά και της περιφέρειας.
- Η διάθεση κονδυλίων για Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση μέσα από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (Κ.Π.Σ), που ως πολιτική πρακτική εκτός της Επιμόρφωσης και της Μετεκπαίδευσης στόχευαν στην καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Σημαντική πολιτική πρακτική επιμόρφωσης είναι και η **θεσμοθέτηση και η ανάπτυξη των μεταπτυχιακών σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και γενικότερα στα Πανεπιστήμια**, αφού πλέον με την εφαρμογή της πολιτικής πρακτικής της εξομοίωσης των πτυχίων των Δασκάλων δεν αποκλείόταν, όπως παλιά, ο Δάσκαλος από αυτά τα προγράμματα. Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών είναι ανοιχτό όχι μόνο στους πτυχιούχους του, αλλά και στους πτυχιούχους όλων των Τμημάτων και Σχολών των ελληνικών και ξένων αναγνωρισμένων Πανεπιστημίων. Η ιδρυση και λειτουργία στο Τμήμα οκτώ κατευθύνσεων στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Σπουδών το κατατάσσει στο πρώτο Τμήμα της χώρας με αυτή τη δυναμική.⁴ Η σύνδεση του προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών με την αγορά εργασίας, η συνεργασία του Τμήματος

4. 2η Σύνοδος Προέδρων Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελλάδος και Κύπρου, 13 και 14 Ιουνίου 2003, Αίθουσα Συγκλήτου του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ενημέρωση από τον κ. Θεόδωρο Εξαρχάκο).

με ξένα πανεπιστήμια,⁵ η διασφάλιση της ποιότητας του προσφερόμενου ερευνητικού και διδακτικού έργου που διασφαλίζεται τόσο με τις αυστηρές εξετάσεις επιλογής των υποψηφίων όσο και με την υποβολή εκθέσεων προόδου κ.ά.⁶

Τη δεκαετία του 1990 στα πλαίσια μιας διαρθρωτικής πολιτικής στο εθνικό επίπεδο κάθε Κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επομένως και η Ελλάδα, έπρεπε να υποβάλει ένα συνολικό πρόγραμμα πλαίσιο «Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης» (Κ.Π.Σ) με άξονες χρηματοδότησης αυτούς που εθνικά είχαν προτεραιότητα. Αυτό το στοιχείο έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί στην υλοποίηση πολιτικών πρακτικών μπορούσαν να μπουν τα λιγότερο ανεπτυγμένα κράτη, όπως ήταν η Ελλάδα.

Έτσι δημιουργήθηκε το 1ο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ) (1994-1999), που κυρίως υλοποιήθηκε την περίοδο 1997-2000 με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου αυτής και που κατά τη γνώμη μας ήταν η μεγαλύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Από το 2000 με χρονικό οριζόντα το 2006 υλοποιείται το 2ο ΕΠΕΑΕΚ.

Στο θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δίνεται από την Πολιτεία μεγάλη βαρύτητα και ο Ν. 1894/90 (άρθρο 7, παρ. 5, Φ.Ε.Κ. 110 Α΄) προσθέτει στα Τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ένα ακόμη Τμήμα το **Τμήμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**.⁷

-
5. Για παράδειγμα το Π.Μ.Σ. στην κατεύθυνση «Συγκριτική Παιδαγωγική» σε συνεργασία με το Institute of Education - University of London.
 6. Κανονισμός Λειτουργίας Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2002.
 7. Με το Ν. 1566/85 τα Τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν: Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Γενικής Εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας Τεχνικής-Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. Η επιμόρφωση βρισκόταν από το 1985 στη δικαιοδοσία κάθε Τμήματος χωριστά. Με το Νόμο 2083/92, (άρθρο 30, παρ. 1, Φ.Ε.Κ. 159 Α΄) προστίθεται και έκτο Τμήμα το Τμήμα Αξιολόγησης. Με το Ν. 2909 της 2ας Μαΐου 2001 (Φ.Ε.Κ. 90, Τεύχος Α΄, συνενώθηκαν τα Τμήματα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης. Ταυτόχρονα με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκε και έβδομο Τμήμα, το Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης.

Έτσι το Τμήμα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτικών πρακτικών επιμόρφωσης κυρίως σε επιμορφωτικά προγράμματα και νοτομιών ως **πολιτική ανάπτυξης** του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, είτε αυτό ήταν μεταρρυθμιστικό είτε ήταν συντηρητικό, είτε προέκυπτε ως αποτέλεσμα σοσιαλδημοκρατικών παραδοχών είτε ως αποτέλεσμα νεοφιλελεύθερων επιλογών.⁸

Κύριο μέλημα της επιμορφωτικής πολιτικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι ο στρατηγικός σχεδιασμός και η διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου πλέγματος επιμορφωτικών δράσεων. Ο σχεδιασμός επιβάλλεται να στηρίζεται σε ορισμένες αρχές όπως διασφάλιση της ποιότητας προγραμμάτων, συνάφεια της επιμόρφωσης με τις ανάγκες της διδακτικής πράξης, ευελιξία επιμορφωτικών προγραμμάτων συμπληρωματικότητα των επιμέρους έργων, ενίσχυση της Καινοτομίας, ορθολογική αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, δυνατότητα παρακολούθησης της επιμορφωτικής πολιτικής, αποκέντρωση της επιμορφωτικής δραστηριότητας.⁹

«Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών θεωρείται μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική και ποιοτικά επαρκή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντανακλά την ευρύτερη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης σε μια χώρα και συνδέεται άμεσα με τη σχολική γνώση.

Η ανάγκη επένδυσης στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης, υπαγο-

-
8. Το 1990 έως το 1993 η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας χαρακτηρίζεται από την ιδεολογία του Νεοφιλελευθερισμού με «Νεοσυντηρητικές τάσεις» (Εξαγγελίες: Β. Κοντογιαννόπουλος για ανταγωνιστικότητα, πειθαρχική εκπαίδευση, κριτήρια αγοράς, και Γ. Σουφλιά για: αξιολόγηση-εξετάσεις, επιλογή στελεχών, παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες). Η περίοδος 1994-2000 χαρακτηρίστηκε από «Έκσυγχρονιστικές τάσεις», αποτελεσματικότητα ποιότητα και ισότητα ευκαιριών (Εξαγγελίες: Αποκέντρωση, Εθνικό Απολυτήριο, Αναμόρφωση προγραμμάτων, ελεύθερη πρόσβαση σε Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι. κ.ά. (Γ. Παπανδρέου, Γ. Αρσένης). Πηγή: Δούκας, Χ., Η Παιδεία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2000, σ. 66).
 9. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997-2000, Το έργο μιας τριετίας, Αθήνα 2000, σ. 136-137.

ρεύεται και από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι και από τις εσωτερικές συνθήκες σε όλες τις βαθμίδες».¹⁰

Στα πλαίσια αυτής της αναβάθμισης του ρόλου του Δασκάλου πραγματοποιήθηκαν προγράμματα για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς (Εισαγωγική Επιμόρφωση), προγράμματα για στελέχη της Εκπαίδευσης, Προϊσταμένους, Σχολικούς Συμβούλους, Διευθυντές και Επιμορφωτές αυτών, προγράμματα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης κυρίως από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την περίοδο 1997-2000 αλλά και από άλλους φορείς όπως το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και τα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. της χώρας. Το δάστημα 1997-2000 ο κ. Θεόδωρος Εξαρχάκος εκτός από Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ήταν και Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, έτσι έγινε ο καλύτερος δυνατός συνδυασμός μεταρρυθμιστικών πολιτικών μόρφωσης και επιμόρφωσης των Δασκάλων των δυο φορέων.

Η μεταρρύθμιση του 1997 τόσο στο χώρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου όσο και σε άλλους χώρους έδωσε ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Αυτή χρησιμοποιήθηκε ως μηχανισμός στήριξης της διά βίου εκπαίδευσης με την εφαρμογή μιας σειράς πολιτικών πρακτικών όπως η υποστήριξη του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου, η ανάπτυξη βιβλιοθηκών και δικτύων πληροφόρησης, η δημιουργία του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η εξ αποστάσεως Επιμόρφωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τη δημιουργία πιλοτικού δικτύου εξ αποστάσεως επιμόρφωσης (<http://hdte.pi-schools.gr>), με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών και τη δημιουργία του παρατηρητηρίου επιμόρφωσης στο Π.Ι.

Στη διάθεση του Παρατηρητηρίου επιμόρφωσης τέθηκαν οι Νέες Τεχνολογίες κυρίως το διαδίκτυο (www.pi-schools.gr), οι δορυφορικές επικοινωνίες ενδεχομένως, αν κρινόταν απαραίτητο, και η συνδρομητική τηλεόραση.

Έτσι η τεχνολογία των πολλαπλών μέσων μπήκε στην επιμόρφωση των Δασκάλων με την αυτοεπιμόρφωση και την «εικονική τάξη» δηλ., σειρά μαθημάτων σε πραγματικό χρόνο με δυνατότητα αλληλεπίδρασης μέσω πρωτεύουσας (primary) ISDN σύνδεσης.

10. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 1994-1999, Έργο σταθμός για την Ελληνική Παιδεία, Αναλυτική παρουσίαση αποτελεσμάτων, Αθήνα Δεκέμβριος 2000, σ. 22.

Το 1997 δόθηκε μεγαλύτερη δυναμική στην επιμορφωτική πολιτική του Π.Ι. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έγινε μέλος της Ένωσης αναλόγων Ινστιτούτων των Ευρωπαϊκών χωρών (CIDREE). Η ένωση CIDREE Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe «έχει σκοπό την ενίσχυση του έργου των μελών της μέσω της διεθνούς συνεργασίας».

Βασικά χαρακτηριστικά της ένωσης που την καθιερώνουν με ιδιαίτερο κύρος στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι «οι εξειδικευμένες γνώσεις των μελών της» σε εκπαιδευτικές πολιτικές εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα καθώς και θέματα έρευνας που προσδίδουν δυναμική στη διεθνή συνεργασία της χώρας μας και μεγάλη προστιθέμενη αξία για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους εκπαιδευτικούς των χωρών που συμμετέχουν.¹¹

Για το έτος 1999 και μετά από πρόταση του τότε Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ. Θεόδωρου Εξαρχάκου η γενική Συνέλευση του CIDREE πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα την οποία ακολούθησε διημερίδα στην οποία συζητήθηκαν μεταξύ των άλλων και πολιτικές σύγκλισης εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των Δασκάλων, των χωρών-μελών του.

Μέσα από τον στρατηγικό σχεδιασμό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για συνολικότερο μεταρρυθμιστικό κλίμα της τριετίας 1997-2000 υπήρξε και πρόταση υλοποίησης πολιτικής πρακτικής για τη δημιουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης με τις εξής αρμοδιότητες:

«Στρατηγικό σχεδιασμό επιμορφωτικής πολιτικής (Συμβουλευτικός ρόλος).

Πιστοποίηση και αξιολόγηση ποιότητας επιμορφωτικού έργου και επιμόρφωτικών φορέων (Τεχνοκρατικός ρόλος).

Διαχείριση κονδυλίων επιμόρφωσης από εθνικούς πόρους και ΕΠΕΑΕΚ. Αναζήτηση πόρων από ιδιες δραστηριότητες (Διαχειριστικός ρόλος).

Έρευνα επί επιμορφωτικών θεμάτων. Παρατηρητήριο επιμόρφωσης. Αρχείο επιμορφωτών, φορέων, προγραμμάτων (Έρευνητικός ρόλος).

Επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης, ανοιχτή σε όλους τους εκπαιδευτι-

11. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρακτικά Διημερίδας, «Σύγχρονοι Εκπαιδευτικοί Προβληματισμοί (με τη συνεργασία της Ένωσης Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) Αθήνα 5-6 Νοεμβρίου 1999.

κούς και αποκεντρωμένη με τη χρήση και εξ αποστάσεως τεχνικών και με τη διοργάνωση θερινών τμημάτων και διεθνών συνεδρίων σε τομείς προτεραιότητας (Επιμορφωτικός ρόλος). Στο πλαίσιο αυτό ο Οργανισμός θα χορηγούσε επίσης υποτροφίες.

Ο προγραμματισμός, η ανάπτυξη και ο συντονισμός του επιμορφωτικού έργου των επιμέρους επιμορφωτικών φορέων.

Η ανάδειξη, διάχυση και προβολή του επιμορφωτικού έργου και των σχετικών ευρημάτων της έρευνας, με τη διοργάνωση ημερίδων, συνεδρίων κ.λπ».

Η τεκμηριωμένη αυτή πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής δεν υλοποιήθηκε από την τότε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου.

Με το Νόμο 2986/2002, Φ.Ε.Κ 24/13.2.2002, Άρθρο 6, προβλέπεται η ίδρυση και λειτουργία του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών, με άλλες ρυθμίσεις.

Με την πολιτική πρακτική αλλαγής του **Θεσμού** του επιθεωρητή από τον **Σχολικό Σύμβουλο** δίνεται η δυνατότητα, αφού ο Σχολικός Σύμβουλος «συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των σχολείων... για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής» να «οργανώνει σεμινάρια και να φροντίζει για την επιμόρφωση και την ενίσχυση της ερευνητικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών με όποιους τρόπους θεωρεί πρόσφορους στην περιφέρειά του»¹². Με άλλα λόγια τα επιμορφωτικά καθίκοντα των Σχολικών Συμβούλων είναι τα σημαντικότερα που τους είχε αναθέσει η Πολιτεία.

Ταυτόχρονα ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου λειτούργησε και για τα Ελληνικά Σχολεία του Εξωτερικού, ως πολιτική πρακτική μέχρι το 1996, που ψηφίστηκε ο **Νόμος 2413 της 14/17 Ιουνίου 1996** για την **Ελληνική Παιδεία στο εξωτερικό, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση** και άλλες διατάξεις.

Το Υπουργείο Παιδείας στις 13 Ιουνίου του 1994¹³ συγκρότησε ομάδα εργασίας από τους:

-
12. Νόμος 1304/82 «Για την επιστημονική – Παιδαγωγική καθοδήγηση και τη Διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Άρθρο 1, 7 Δεκεμβρίου 1982, Φ.Ε.Κ. αριθ. 144 Α'.
 13. Υπουργική Απόφαση αριθ. Φ. 821 Ε 78 21/3140/13 Iouviou 1994.

- **Εξαρχάκο Θεόδωρο**, Πρόεδρο Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/μίου Αθηνών και Αντιπρόεδρο του Π.Ι., ως Πρόεδρο.
- **Δαμανάκη Μιχαήλ**, Καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/μίου Ιωαννίνων, ως μέλος.
- **Μπουζάκη Σήφη**, Καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/μίου Πατρών, ως μέλος.
- **Γεωργογιάννη Παντελή**, Αναπληρωτή Καθηγητή Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/μίου Πατρών, ως μέλος.
- **Κοσσυβάκη Φωτεινή**, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Παν/μίου Ιωαννίνων, ως μέλος.
- **Νικολιδάκη Νικόλαο**, Σχολικό Σύμβουλο Π.Ε, ως μέλος
- **Σερασκέρη Αικατερίνη**, εκπαιδευτικό κλ. Π.Ε.2, ως μέλος.
- **Κουρταλίδη Αθανάσιο**, εκπαιδευτικό κλ. Π.Ε.2, ως μέλος και
- **Ιωάννου Χρήστο**, Προϊστάμενο της Δ/νσης Ε.Ε.Ε του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ως μέλος.
- Γραμματέας της Ομάδας Εργασίας ορίστηκε η κ. **Ζερβογιάννη Σοφία**, εκπαιδευτικός κλ. Π.Ε.2.

Έργο της Ομάδας Εργασίας είναι η σύνταξη και υποβολή εισήγησης προς την Πολιτική Ηγεσία του ΥΠ.Ε.Π.Θ., προκειμένου να χρησιμεύσει στην κατάρτιση σχεδίου νόμου για την «*Εκπαίδευση και Παιδεία των Ομογενών στο Εξωτερικό*».

Η ομάδα αφού εργάστηκε σκληρά και μεθοδικά είχε ως αποτέλεσμα την ψήφιση του Νόμου 2413 της 14/17 Ιουνίου 1996.

Ο σημαντικότατος αυτός Νόμος για τον Ελληνισμό της Διασποράς προέβλεπε με τα άρθρα 19 και 20 τις **Πολιτικές Επιμόρφωσης Συντονιστών Εκπαίδευσης** και τις **Πολιτικές Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών** που επιθυμούσαν να αποσπαστούν στο εξωτερικό καθώς επίσης και τις **Πολιτικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Ομογενών και Άλλογενών Εκπαιδευτικών** (Άρθρο 21).

Με μια ακόμη καινοτόμα πολιτική πρακτική (Άρθρο 5) ιδρύεται νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με την επωνυμία **Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης** (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που εκτός των άλλων αντικειμένων του, όπως τη μελέτη και έρευνα εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν στην ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, έχει ως στόχο την εφαρμογή πολιτικών πρακτικών για την επιμόρφωση των Συντονιστών Εκπαίδευσης

εξωτερικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ή πρόκειται να διδάξουν σε όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό καθώς και των ξένων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Ο Ν. 2413/96 θέτει σε αμφισβήτηση όλες τις παλιές πολιτικές για τον απόδημο Ελληνισμό και εισάγει μια διαφορετική προσέγγιση τόσο των θεμάτων της Ελληνικής Γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης και του Ελληνικού Πολιτισμού όσο και μια «διαφορετική πολιτική γλώσσας και πολιτισμού» στο εξωτερικό. Είναι μια πολιτική πρακτική γλώσσας και πολιτισμού που δεν στοχεύει μόνο στους ομογενείς αλλά είναι μια **πολιτισμική πολιτική πρακτική** διάδοσης της ελληνικής κουλτούρας. Ο Δάσκαλος ήταν και είναι ο μοναδικός φορέας αυτής της αλλαγής. Η επιμόρφωση ήταν και είναι προσανατολισμένη προς την κατεύθυνση αυτή.

Σε χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης και της Μέσης Ανατολής καθώς και όπου μπορεί να εισαχθεί η Ελληνική Γλώσσα σε Α.Ε.Ι. αποσπώνται Δάσκαλοι ή καθηγητές Ελληνικής Γλώσσας γιατί η απόσπαση αυτή ως πολιτική πρακτική λειτουργεί πολλαπλασιαστικά με την εκπαίδευση Δασκάλων και συμβάλλει πολύ περισσότερο στην πολιτική διάδοσης της «Ελληνικότητας» στα πλαίσια της ισοτιμίας των πολιτισμών. **Ο Δάσκαλος είναι ο Πρεσβευτής της Ελληνικής κουλτούρας και αποτελεί μέρος της εθνικής μας εξωτερικής πολιτικής.**

Πολιτική διορθωτικής παρέμβασης προσπαθεί να πετύχει η Πολιτεία και με το Προεδρικό Διάταγμα 348/89 το οποίο αναφερόταν ολοκληρωτικά στον Τομέα της επιμόρφωσης.¹⁴

Σύμφωνα με το ίδιο Π.Δ που προσπαθεί να χαράξει πολιτική για συνεχή επιμόρφωση και η οποία θα ήταν αναπόσπαστο μέρος μιας **σφαιρικής επιμορφωτικής πολιτικής** τα Π.Ε.Κ. οφείλουν να συνεργασθούν με τα Πανεπιστήμια, τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα ώστε να αξιοποιήσουν την υλικοτεχνική τους υποδομή για τις διδακτικές και ερευνητικές δραστηριότητες, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τους Σχολικούς Συμβούλους. Η επιμόρφω-

14. Προεδρικό Διάταγμα 348, 8 Ιουνίου 1989 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Φ.Ε.Κ. αριθ. 158 Α', 14 Ιουνίου 1989.

ση πρέπει να γίνεται έτοι ώστε να εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των επιμορφούμενων.¹⁵

Ο Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης κ. Δημήτρης Ματθαίου προτείνει στο Τμήμα ως πολιτική «να στηρίξει τα Π.Ε.Κ., τα οποία χρειάζονται ενίσχυση για να εδραιωθεί ο θεσμός. Προτείνει ότι οι συνάδελφοι μπορούν να διδάξουν στα Π.Ε.Κ. να κάνουν ένα σεμινάριο μια ομιλία οτιδήποτε. Η παρουσία τους είναι απαραίτητη»¹⁶.

Μετά από εισήγηση δυο επιτροπών (Επιτροπές Ξωχέλλη) Υπουργ. Αποφάσεις 908/11/1561/15-2-94 και Γ2/6816/12-9-95 η λειτουργία των Π.Ε.Κ. τροποποιήθηκε. Προτείνεται ένα **νέο ευέλικτο μοντέλο Επιμόρφωσης** με κύρια χαρακτηριστικά «από υποχρεωτική να γίνει προαιρετική», «από μονόδρομη να γίνει πολυμορφική» και «από συγκεντρωτική να γίνει αποκεντρωτική»¹⁷ με τον μηχανισμό εξακτίνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η πρώτη εφαρμογή Ευέλικτων Προγραμμάτων Επιμόρφωσης άρχισε πειραματικά σε ορισμένα Π.Ε.Κ. της χώρας από την 1η Απριλίου 1995 και η μορφή αυτή Επιμόρφωσης γενικεύθηκε από το Φθινόπωρο του 1995.

Οι φορείς επιμόρφωσης πολλαπλασιάστηκαν και τα προτεινόμενα προγράμματα ήταν Πολιτικές Πρακτικές Επιμόρφωσης του φορέα που τις κατασκεύαζε.

Τα πεδία επιμόρφωσης είναι πλέον διευρυμένα και με θέματα που έχουν ως παραδοχή ότι ο καλλιεργημένος Δάσκαλος και αισθητικά εκπαιδευμένος, ο ενημερωμένος και πολιτικά ενεργός είναι και καλύτερος Δάσκαλος.

Παρατηρούμε από όσα έχουμε αναφέρει μια προωθούμενη αναδιοργάνωση των Πολιτικών Πρακτικών μόρφωσης και επιμόρφωσης. Βασική προτεραιότητα είναι η επιμόρφωση των ιδιων των Δασκάλων αλλά για εκπαίδευση πλέον «Ευρωπαίων Μαθητών». Δυο μακροπρόθεσμοι στόχοι κυριαρχούν

15. Ο.π., Άρθρο 9.

16. Αρχείο Π.Τ.Δ.Ε., Πρακτικά Γενικών Συνελεύσεων, δη συνεδρίαση της Γενικής Συνέλευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, για το Ακαδ. Έτος 1993-1994, 19 Απριλίου 1994, σ. 3.

17. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Επιχειρησιακό Σχέδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Αθήνα 1995.

στο επίπεδο σχεδιασμού άσχετα αν υλοποιούνται πάντα. Ο πρώτος στόχος είναι η επιστημονική αναβάθμιση των γνώσεων των Δασκάλων και ο δεύτερος στόχος η εξοικείωση των Δασκάλων με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα «για την υπέρβαση των πολιτισμικών αντιπαραθέσεων ή ακόμη και συγκρούσεων».¹⁸

Οι συνεχόμενες επιβαλλόμενες αναπροσαρμογές των «Εθνικών Νομικών Πλαισίων» και η επέκταση των «Ευρωπαϊκών Νομικών Πλαισίων» προς τα εθνικά δείχνουν με αρκετή σαφήνεια τις προσπάθειες διαμόρφωσης Ενιαίων Πολιτικών Πρακτικών και στα θέματα Μόρφωσης και Επιμόρφωσης των Δασκάλων.

Ο σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης διαπνέεται από την Ευρωπαϊκή Διάσταση, τα Δίκτυα Πληροφόρησης, την Ευελιξία, την Καινοτομία, τις σύγχρονες κοινωνιοκοινονικές αντιλήψεις στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και την αισθητική Κουλτούρα που πρέπει να χαρακτηρίζει το Δάσκαλο. Η αυξανόμενη ανταγωνιστικότητα μεταξύ των φορέων επιμόρφωσης λειτουργεί ως δεδομένο για τις προϋποθέσεις βελτίωσης της Ποιότητας στην Επιμόρφωση.

Μπορούμε να πούμε από τα όσα αναφέραμε παραπάνω ότι οι πολιτικές για την Εκπαίδευση, Μετεκπαίδευση, Επανεκπαίδευση και Επιμόρφωση των Δασκάλων, το διάστημα 1984 έως το 2004 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης είναι προσανατολισμένες στο να καλύψουν τις επιρροές από την δεδομένη μεταβαλλόμενη κοινωνία. Τα δίκτυα των πληροφοριών υπηρετούν την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και καθορίζουν το οικονομικό και πολιτικό μοντέλο στον πλανήτη. Η κατάρρευση του πρώην υπαρκτού σοσιαλισμού δεν λειτουργεί ως αντίπαλο δέος και η συμπόρευση των εθνικών μας πολιτικών με τις πολιτικές των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης λειτούργησε με βαθμό ισότιμο αλλά και ανταγωνιστικό.

18. «Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών», Ακαδημία DILLINGEN. Μόναχο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Η έκδοση είναι αποτέλεσμα συνεργασίας Γερμανών και Ελλήνων Επιστημόνων για την Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών Εκπαίδευσης Dillingen (στη Μόναχο) και του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου (στη Ρόδο). Επιμέλεια Π. Φώκιαλη, B. Τριάρχη-Herrmann, M. Καΐλα, Εκδόσεις Ατραπός, 2003, σ. 355.

Οι πολιτικές πρακτικές είναι αποτέλεσμα κοινωνικών επιλογών. Ο εκ-συγχρονισμός των δεξιοτήτων και της γνώσης ήταν επιτακτική ανάγκη που πρώτα από όλους αφορούσε τους Δασκάλους.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης την εικοσαετία 1984-2004 έθεσε υψηλές προδιαγραφές για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει, προσδιόρισε τους στόχους που επιδιώκει, καθιέρωσε στρατηγικές για να επιτύχει αυτούς τους στόχους, έκανε επιλογή με υψηλά κριτήρια Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού που στελέχωσαν το Τμήμα.

Κύριες Πρόεδρες του Παιδαγωγικού Τμήματος και αγαπητέ μας Πρόεδρες,

ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των πολιτικών του Τμήματος στηρίχθηκε στη δική σας ιδιαίτερη ευαισθησία ότι ο Δάσκαλος είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε Σας και στο επίλεκτο Διδακτικό και Ερευνητικό Προσωπικό του Τμήματος από μια Δασκάλα που τα χρόνια υπηρεσίας της συμπίπτουν με την εικοσαετία και ήταν δέκτης των πολιτικών αυτών.

Πιστεύω ότι το ευχαριστώ αυτό αντιπροσωπεύει όλους τους Συναδέλφους μου.

Βιβλιογραφία – Πηγές

Προσωπικό Αρχείο του Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Καθηγητή κ. Θεόδωρου Εξαρχάκου.

Αρχείο Πρακτικών Γενικών Συνελεύσεων του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αρχείο Πρακτικών Συγκλήτου Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Νόμοι, Διατάγματα, Εγκύλιοι, Υπουργικές Αποφάσεις, που αφορούν την περίοδο αυτή.

Κανονισμός Λειτουργίας Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2002.

Εξαρχάκος, Θ., «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Βασικά στοιχεία και γενικές αρχές», στα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου «Περιφερειακή Εκπαίδευση και Ανάπτυξη», η Εκπαίδευση στα Ιόνια Νησιά, Ζάκυνθος 21-22-23 Ιανουαρίου 2000.

■■■ **ΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΤΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

- Εξαρχάκος, Θ., *Η Επιμόρφωση των Δασκάλων: Πορεία προς τα Πανεπιστήμια, Πρακτικά Ημερίδας του Συλλόγου Δασκάλων – Νηπιαγωγών Αθηνών «Ο ΠΑΡΘΕΝΩΝΑΣ», Σάββατο 8 Μαΐου 1993.*
- Ειδικός τόμος με θέμα: *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, Ακαδημία DILLINGEN, Μόναχο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Επιμέλεια Π. Φώκιαλη, B. Τριάρχη-Herrmann, M. Καΐλα, Εκδόσεις Ατραπός, 2003.*
- Δασκαλάκης, Δ., *Πολιτικές Ενίσχυσης Προστασίας της Εργασίας, Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή, 2004.*
- Δούκας, Χ., *Η Παιδεία στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2000.*
- Ζαβλανός, Μ., *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη, Αθήνα 2003.*
- Hobsbawm, E., *Η Εποχή των Άκρων, Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1997.*
- Κοσμόπουλος, Α., (Επιμέλεια), *Παιδεία και Εκπαιδευτικός, Πρακτικά Συμποσίου του Πανεπιστημίου Πατρών, 16–19 Δεκεμβρίου 1999, Εκδόσεις ΨΗΦΙΔΑ, Αθήνα 2004.*
- Κοσσυβάκη, Φ., *Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2003.*
- Μαθαίου, Δ., *Το Πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του, Αθήνα 2001.*
- Μαθαίου, Δ., (Επιμέλεια), *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21ου αιώνα, Νέες Ορίζουσες και Προοπτικές, Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπαίδευσης Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Εκδόσεις Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα 2002.*
- Μουζέλης, Ν., *Από την αλλαγή στον εκσυγχρονισμό, κριτικές παρεμβάσεις, (Πολιτική, Κοινωνία, Πολιτισμός, Θεωρία), Εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 2002.*
- Μπένου, Σ., *Ο Νόμος 1268/82 και οι μεταγενέστερες ρυθμίσεις για τα Α.Ε.Ι., Στ΄ έκδοση, Εκδόσεις Γ. Μπένου, Αθήνα 2003.*
- Μπουζάκης, Σ., Τζήκας, Χ., Ανθόπουλος, Κ., *Η Επιμόρφωση και η Μετεκπαίδευση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο Νεοελληνικό Κράτος, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2000.*
- Sassen Saskia, *Χωρίς έλεγχο: Η Εθνική κυριαρχία, η μετανάστευση και η ιδιότητα του πολίτη στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, μτφρ. Περικλής Παπανδρέου, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.*
- Σκούρα, Λ., *Εκπαιδευτική Πολιτική στην κατάρτιση των Δασκάλων κατά τον 20ό Αιώνα (Φιλοσοφία – Θεσμοί), Διδακτορική Διατριβή Π.Τ.Δ.Ε, Αθήνα 2001.*
- UNESCO, *Εκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα, Υπό την Προεδρία του Jacques DELORS, Εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα 1999.*
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πρακτικά Διημερίδας «Σύγχρονοι Εκπαιδευτικοί

Προβληματισμοί» με τη συνεργασία της Ένωσης Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης, Αθήνα 5 και 6 Νοεμβρίου 1999.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Ημερίδας, Αθήνα 1999.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1997-2000, Το έργο μιας τριετίας, Αθήνα 2000.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 1994-1999, Έργο σταθμός για την Ελληνική Παιδεία, Αναλυτική παρουσίαση αποτελεσμάτων, Αθήνα Δεκέμβριος 2000.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., *Επιχειρησιακό Σχέδιο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*, Αθήνα 1995.

Κλείσιμο των εργασιών του συνεδρίου από τον Πρόεδρο του Τμήματος Καθηγητή κ. Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο

Κυρίες και Κύριοι,

Παρακαλούθησα προσεκτικά όλες ανεξαιρέτως τις εισηγήσεις που έγιναν χθες και σήμερα. Ήταν όλες υψηλού επιπέδου και εξαιρετικού ενδιαφέροντος. Υπήρξαν εισηγήσεις ενημερωτικές, που έγιναν κυρίως από τους διευθυντές των Τομέων και αναφέρονταν στις δραστηριότητες των Τομέων όλα αυτά τα χρόνια της λειτουργίας τους, στον προγραμματισμό τους και στις προοπτικές και τους στόχους τους για το μέλλον. Υπήρξαν εισηγήσεις με καθαρά επιστημονικό ή/και ερευνητικό περιεχόμενο. Υπήρξαν επίσης και αρκετές εισηγήσεις γενικότερου ενδιαφέροντος. Ομολογώ ότι ήταν ένα πολύ σημαντικό συνέδριο, ένα διήμερο υπέροχο και πολύ διαφωτιστικό για ό,τι έχει γίνει στο Τμήμα μας κατά τα είκοσι χρόνια της λειτουργίας του και για τις προοπτικές που έχει χαράξει για το μέλλον.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής του Πανεπιστημίου Αθηνών ήταν από τα πρώτα Παιδαγωγικά Τμήματα που άρχισαν να λειτουργούν από το ακαδημαϊκό έτος 1984-85. Ένα πανεπιστημιακό Τμήμα που ξεκινά τη λειτουργία του από το μηδέν χρειάζεται μεγάλους αγώνες και συνεχείς προσπάθειες για να στελεχωθεί σωστά, να εξασφαλίσει την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, να δημιουργήσει τα κατάλληλα προγράμματα σπουδών και να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες που θα του εξασφαλίσουν να λειτουργεί κατά τρόπο σύγχρονο και αποτελεσματικό και να έχει καλές προοπτικές για την παραπέρα πορεία του.

Η Πολιτεία με το Νόμο 1268/82 ιδρυσε τα Παιδαγωγικά Τμήματα στα πανεπιστήμια με στόχο να ανοίξουν νέες προοπτικές στην εκπαίδευση του δασκάλου, όμως ο τρόπος λειτουργίας των Τμημάτων αυτών είναι καθοριστι-

κός παράγοντας για την επιτυχία των στόχων που έθεσε η Πολιτεία και η σωστή λειτουργία αυτών των Τμημάτων είναι πλέον δική μας ευθύνη. Είναι ευθύνη των πανεπιστημίων γενικότερα, αλλά κυρίως είναι ευθύνη των ίδιων των Παιδαγωγικών Τμημάτων, των μελών Δ.Ε.Π. και όλου του ανθρώπινου δυναμικού που υπηρετεί στο Τμήμα με οποιαδήποτε σχέση ή ιδιότητα. Ο σχεδιασμός της δράσης του Τμήματος, ο προγραμματισμός των σπουδών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, το ανθρώπινο δυναμικό, η υλικοτεχνική υποδομή και οι δραστηριότητες που θα αναπτύξει σε διδακτικό, ερευνητικό και κοινωνικό επίπεδο είναι παράγοντες καθοριστικοί για την παραπέρα επιτυχή πορεία του.

Εμείς που είχαμε την ευθύνη για τη λειτουργία του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών εργαστήκαμε σκληρά και μεθοδικά για να λειτουργήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του ελληνικού λαού. Γι' αυτό καθορίσαμε από την αρχή τη φυσιογνωμία του Τμήματος και συντάξαμε τα πρώτα προγράμματα σπουδών. Η δημιουργία ενός προγράμματος σπουδών εξαρτάται κυρίως και από το είδος του δασκάλου που θέλουμε να προετοιμάσουμε. Θέλουμε ένα δάσκαλο απλό επαγγελματία που θα διδάσκει απλώς κάποια προκαθορισμένη ύλη; Θέλουμε ένα φωτισμένο άνθρωπο με ανεξαρτησία σκέψης και λόγου και με άλλες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευαισθησίες; Θέλουμε έναν επιστήμονα εξειδικευμένο σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα;

Εμείς θέλουμε να παραδώσουμε στην ελληνική εκπαίδευση και στην ελληνική κοινωνία μια γενιά φωτισμένων δασκάλων και παιδαγωγών ικανών να χαράζουν τη δική τους ανεξάρτητη πορεία με ευαισθησία απέναντι στον άνθρωπο και την αξιοπρέπεια, με μεγάλη κοινωνική παρουσία και με ικανότητες τέτοιες ώστε να μπορεί να δραστηριοποιηθεί και σε χώρους έξω από την εκπαίδευση. Γι' αυτό καθορίσαμε ένα πρόγραμμα σπουδών με κατάλληλα μαθήματα και ύλη που να ανταποκρίνεται στους στόχους αυτούς. Τα προγράμματα σπουδών τα ανανεώναμε συνεχώς, ώστε να είναι λειτουργικά, σύγχρονα και αποτελεσματικά. Δημιουργήσαμε και προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών με οκτώ κατευθύνσεις, μέσα από τις οποίες μπορούν οι φοιτητές μας να εξειδικευθούν σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα και να μπορούν να δραστηριοποιηθούν και σε περιοχές έξω από την εκπαίδευση.

Για να διευκολύνουμε την πρακτική άσκηση αλλά και την ερευνητική προσπάθεια των μελών Δ.Ε.Π. και των φοιτητών μας ιδρύσαμε και λειτουργούμε συνολικά δέκα εργαστήρια διάφορων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Δύο ακόμη εργαστήρια βρίσκονται στο στάδιο της ιδρυσης.

Το πανεπιστήμιο δεν έχει μοναδική αποστολή την έρευνα, την παραγωγή και τη διακίνηση της γνώσης, έχει και ένα σημαντικό κοινωνικό ρόλο που πρέπει να παιξει. Το Τμήμα μας ανταποκρίθηκε και στην υποχρέωσή του αυτή με τη δημιουργία και την υλοποίηση των προγραμμάτων της επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν βασικές σπουδές μόνο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, της εξομοίωσης των πτυχίων και των άλλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων –πλέον των τριακοσίων– που υλοποιήθηκαν από το Τμήμα μας. Ένας πολύ σημαντικός τομέας για τον οποίο το Τμήμα μας έπαιξε καθοριστικό ρόλο ήταν η μετεκπαίδευση του δασκάλου. Το είπα και χθες και το λέω και σήμερα. Μέχρι και το 1995 υπήρχε μόνο το Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σ' αυτό έπρεπε να φοιτήσουν όλοι όσοι ήθελαν να μετεκπαίδευτούν από όλα τα διαμερίσματα της χώρας. Αυτό, όπως ξέρετε, είχε οικονομικό, οικογενειακό και εκπαιδευτικό κόστος. Εμείς κάναμε αγώνα για να αλλάξουμε αυτή την κατάσταση. Το 1994 έγινε μια επιτροπή με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, μια επιτροπή στην οποία προήδρευα. Μέλη της επιτροπής ήταν ο κύριος Ματθαίου, ο κύριος Παπάς, ο κύριος Τριλιανός, ένας εκπρόσωπος της Δ.Ο.Ε. και ένας εκπρόσωπος των μετεκπαίδευομένων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Κάναμε πολλές συνεδριάσεις στο γραφείο μου, συζητήσεις πολλές και με τον τότε Υπουργό Παιδείας κ. Γεώργιο Παπανδρέου, και κυρίως με τον Αναπληρωτή Υπουργό Παιδείας κ. Φίλιππο Πετσάλνικο, και καταλήξαμε στο Νόμο 2327/95 για την ιδρυση των διδασκαλείων. Με το νόμο αυτό:

Η μετεκπαίδευση περνάει πλέον στα Πανεπιστήμια (μέχρι τότε λειτουργούσε με τον αναχρονιστικό Νόμο 1222/72 της χούντας). Τώρα πλέον στη Γενική Συνέλευση Ειδικής Σύνθεσης, στην οποία θα μετέχουν και οι μετεκπαίδευόμενοι, θα διαμορφώνονται τα Προγράμματα Σπουδών, ενώ θα αποφασίζεται το ποια και πόσα μαθήματα θα διδάσκονται, καθώς και το είδος της διδασκαλίας. Δηλαδή το Διδασκαλείο έγινε πλέον ένα τμήμα του Πανεπιστημίου. Με τα Προγράμματα να αναμορφώνονται κάθε χρόνο και τους

μετεκπαιδευομένους να συμμετέχουν ενεργά και να κάνουν τις προτάσεις για τον τρόπο λειτουργίας της μετεκπαιδευσης.

Το Μαράσλειο Διδασκαλείο εντάσσεται στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και ιδρύεται νέο διδασκαλείο Νηπιαγωγών, που εντάσσεται στο αντίστοιχο Τμήμα, ενώ ταυτόχρονα ιδρύονται δύο νέα διδασκαλεία, ένα Δασκάλων και ένα Νηπιαγωγών, και εντάσσονται στο Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που προβλέπεται από το Νόμο 2327/95 είναι ότι με απόφαση της Γενικής Συνέλευσης των Παιδαγωγικών Τμημάτων της χώρας και των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών μπορούν να ιδρυθούν και νέα διδασκαλεία. Σήμερα λειτουργούν δεκαέξι διδασκαλεία μετεκπαιδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό είναι πρωτοφανές και για τα διεθνή στάνταρντς.

Αρκετά σημαντικό είναι και το γεγονός ότι από τότε που τα διδασκαλεία εντάχτηκαν στα Πανεπιστήμια, το πτυχίο που χορηγούν είναι ισότιμο με το πτυχίο που δίδουν τα πανεπιστημιακά Τμήματα. Ήταν ένα αίτημα πολλών ετών από τον κλάδο των δασκάλων.

Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

Από όλα όσα ανακοινώθηκαν εδώ αυτό το διήμερο και από όσα περιέχονται στον ειδικό τόμο, θεωρώ ότι προκύπτει αβίαστα πως η προσφορά του Τμήματός μας στο δάσκαλο, στην εκπαίδευση και στο κοινωνικό σύνολο ήταν μεγάλη. Είμαι σίγουρος ότι θα συνεχίσει να προσφέρει και στο μέλλον με την ίδια ένταση, το ίδιο ενδιαφέρον και την ίδια ποιότητα.

Να μου επιτρέψετε κλείνοντας να διορθώσω μια δική μου παράλειψη. Ο εορτασμός των είκοσι χρόνων λειτουργίας του Τμήματος ήταν ιδέα του συναδέλφου κυρίου Κωστόπουλου. Αυτός μου έκανε την πρόταση του εορτασμού πρώτα προφορικά και στη συνέχεια μου την κατέθεσε και γραπτά. Την πρόταση του κυρίου Κωστόπουλου έφερα στη Γενική Συνέλευση του Τμήματος και έτσι ξεκίνησαν και ο δημιουργία του ειδικού τόμου και οι διάφορες εορταστικές εκδηλώσεις του Τμήματος κατά τη διάρκεια όλης αυτής της χρονιάς. Ευχαριστούμε θερμά τον κύριο Κωστόπουλο, γιατί χωρίς τη δική του πρωτοβουλία ενδεχομένως να μην είχαμε οδηγηθεί ούτε στο σημερινό συνέδριο.

Στο διήμερο αυτό συνέδριο ακούστηκε πολλές φορές ότι ο πρόεδρος συνέβαλε αποφασιστικά για κάθε προσφορά και κάθε δραστηριότητα του Τμή-

ματος. Θέλω να τονίσω με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο ότι ο πρόεδρος δεν έκανε τίποτε μόνος του. Ό,τι έχει γίνει μέχρι σήμερα το κάναμε όλοι μαζί, μέλη Δ.Ε.Π., φοιτητές, διοικητικό προσωπικό, Ε.Ε.Δ.Ι.Π., Ε.Τ.Ε.Π. και όλοι όσοι εργάστηκαν στο Τμήμα με οποιαδήποτε σχέση ή ιδιότητα. Όλοι μαζί δουλέψαμε με ομόνοια, με ζήλο και αυταπάρνηση, σε ένα ήρεμο και παραγωγικό περιβάλλον, γι' αυτό και δημιουργήσαμε αυτό το τόσο αξιόλογο έργο. Σας ευχαριστώ όλους σας και είμαι βέβαιος ότι το Τμήμα μας θα συνεχίσει να προσφέρει και στο μέλλον, με την ίδια θέληση και αποφασιστικότητα.

Θα ήθελα εδώ να ευχαριστήσω όλους τους εισηγητές, οι οποίοι με τις τεκμηριωμένες και τόσο υψηλού επίπεδου εισηγήσεις τους μας πρόσφεραν ένα διήμερο πνευματικής χαράς και απόλαυσης. Να ευχαριστήσω από καρδιάς τους συναδέλφους μέλη Δ.Ε.Π. του Τμήματος και ομότιμους καθηγητές για την εποικοδομητική συνεργασία που είχαμε όλα αυτά τα χρόνια, για την ποσότητα αλλά και την ποιότητα της δουλειάς που προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια, η οποία είχε ως αποτέλεσμα το Τμήμα μας σήμερα να βρίσκεται στο υψηλότερο σημείο της εκτίμησης των υποψήφιων φοιτητών, αλλά και του κοινωνικού συνόλου.

Θα μου επιτρέψετε να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τη Γραμματέα του Τμήματος, την κυρία Λαμπρινή Σκούρα. Είναι το αρχαιότερο μέλος του Τμήματος. Στην πρώτη Γενική Συνέλευσή του που έγινε το Σεπτέμβριο του 1984, η κυρία Σκούρα ήταν παρούσα ως Γραμματέας του. Από τότε και μέχρι σήμερα προσφέρει ανελλιπώς τις υπηρεσίες της στο Τμήμα κατά τρόπο άψογο και υποδειγματικό. Έχει συνεργαστεί μαζί μου όλα τα χρόνια που ήμουν πρόεδρος του Τμήματος, αλλά και με τους άλλους συναδέλφους που διετέλεσαν πρόεδροι, αρμονικά και εποικοδομητικά. Το έργο της ως γραμματέως του Τμήματος ήταν εξαίρετο και είμαι βέβαιος ότι εξίσου σημαντικό θα είναι και το έργο της ως μέλους Δ.Ε.Π. του Τμήματος, θέση στην οποία πρόσφατα εκλέχτηκε. Κυρία Σκούρα, σας ευχαριστώ από την καρδιά μου.

Θα ήθελα να κλείσω αυτή την παρέμβαση ευχαριστώντας τους φοιτητές του Τμήματός μας για την αρμονική και ουσιαστική συνεργασία που είχαμε, με κοινό στόχο την αναβάθμιση των σπουδών και την ομαλή λειτουργία του Τμήματος.

Σας ευχαριστώ όλους που μας τιμήσατε με την παρουσία σας όλο αυτό το διήμερο.