

Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Δ. Μακρυγιάννη - Ι. Σολομών

Η εισήγησή μας αυτή είναι προϊόν περαιτέρω επεξεργασίας προηγούμενης ανακοίνωσής μας με τίτλο "Παιδαγωγικές Τάσεις και Κοινωνικός Έλεγχος", που παρουσιάστηκε τον Σεπτέμβριο 1990 στο συνέδριο του Περιοδικού Σύγχρονη Εκπαίδευση με θέμα "Αξιολόγηση, Εξετάσεις, Επιλογή στη 12χρονη Εκπαίδευση". Εδώ θα επεκτείνουμε και θα εξειδικεύσουμε τα στοιχεία εκείνα που αφορούν σε μια και μάλλον τη σημαντικότερη από τις συνιστώσες του νέου θεσμού της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Η εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο των νεοϊδρυθέντων Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι., είναι ένα από τα σημαντικότερα νέα δεδομένα στη διερεύνηση του σύγχρονου χαρακτήρα των σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση στην υποθετική αναζήτηση της μορφής της γνωστικής ταυτότητας του μελλοντικού δασκάλου, που τείνει να διαμορφωθεί, καθώς και των πιθανών αποτελεσμάτων τους πάνω στη σχολική πρακτική.

Στον νέο θεσμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών οι κοινωνικές επιστήμες αντιπροσωπεύονται από ένα σώμα μαθημάτων, που καταλαμβάνει σημαντικό μέρος του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών.

Το ένα σκέλος αυτού του σώματος μαθημάτων αφορά στις ψυχολογικές διαστάσεις της μελέτης του παιδιού, του ενήλικα και της μάθησης - εξελικτική ψυχολογία, κλινική ψυχολογία, ψυχοδυναμική κ.λ.π.

Το δεύτερο σκέλος αφορά τις ποικίλες κοινωνικές διαστάσεις της παιδείας και της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πρακτικών. Συνάμα, στοιχεία άλλων επιμέρους κοινωνικών επιστημών - γλωσσολογίας, κοινωνικής ανθρωπολογίας, ιστορίας, φιλοσοφίας, οικονομίας, επιστημολογίας - ενίοτε συνιστούν μαθήματα του προγράμματος των παιδαγωγικών σπουδών.

Στην παρουσία αυτών των στοιχείων κοινωνικών επιστημών στο πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων αποδίδεται πρωταρχικά ο αναμενόμενος αναβαθμισμένος επιστημονικός χαρακτήρας των παιδαγωγικών σπουδών. Η απόδοση αυτού του επιστημονικού χαρακτήρα επικυρώνεται και θεσμικά με την "αναβάθμιση" των παιδαγωγικών σπουδών από τη βαθμίδα της ανωτέρας επαγγελματικής εκπαίδευσης στη βαθμίδα της ανωτάτης πανεπιστημιακής εκπαίδευσης.

Στο νέο θεσμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, αποδίδεται και ένας προοδευτικός χαρακτήρας, ο οποίος κατά το μάλλον οφείλεται επίσης στην παρουσία των κοινωνικών επιστημών, στο βαθμό που η αρχική δυναμική τους συνίσταται στη δυνατότητα συγκρότησης ερμηνευτικών πλαισίων που προάγουν την άσκηση κοινωνικής κριτικής και υπαγορεύουν άξονες για την

προώθηση της χειραφέτησης του ανθρώπου και της κοινωνικής αλλαγής¹.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι: άραγε, η εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών στο πλαίσιο των σπουδών των σημερινών Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι., συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενός επιστημονικού και προοδευτικού χαρακτήρα της γνώσης που προσλαμβάνουν και της συνείδησης που συγκροτούν οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, καθώς και κατ'επέκταση της σχολικής παιδαγωγικής πρακτικής; Στη συνέχεια για να προσεγγίσουμε το παραπάνω ερώτημα θα προσπαθήσουμε α) να σκιαγραφήσουμε, όσο το δυνατόν αναλυτικότερα στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης, τους φορείς, τους τρόπους και τους μηχανισμούς μέσα από τους οποίους ο λόγος των κοινωνικών επιστημών μεταδίδεται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, β) να εντοπίσουμε τις βασικότερες αρχές των κοινωνικών επιστημών, έτσι όπως μετασχηματίζονται στο πλαίσιο της λειτουργίας των νέων Παιδαγωγικών Τμημάτων, καθώς και τους περαιτέρω μετασχηματισμούς που είναι δυνατόν να υποστούν με την τοποθέτησή τους στο πλαίσιο της σχολικής παιδαγωγικής πρακτικής.

Θα υποστηρίξουμε ότι ο λόγος των κοινωνικών επιστημών, έτσι όπως εισάγεται στα πλαίσια της λειτουργίας των σημερινών Παιδαγωγικών Τμημάτων, μειώνεται και μετασχηματίζεται, προκειμένου να διαμορφωθεί ως διδακτέα και εξεταστέα ύλη, και χάνει έτσι την αρχική δυναμική του, καθώς και ότι ο κριτικός [προοδευτικός] και απελευθερωτικός χαρακτήρας των κοινωνικών επιστημών είναι δυνατόν, όχι μόνο να συνυπάρξει αλλά και να αποτελέσει την ιδεολογική θεμελίωση για το μετασχηματισμό και τη διεύρυνση των μορφών κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο.

Οι αναλύσεις των Β. Bernstein² και V. Walkerdine³ αποτέλεσαν στηρίγματα της αναζήτησης που παρουσιάζουμε εδώ.

Πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας, θα πρέπει να είναι σαφές πως κατ'αρχήν θεωρούμε ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί αναντίρρητα ένα κομβικό σημείο, ίσως το σημαντικότερο, στον έλεγχο και τη διάπλαση των φορέων της εκπαιδευτικής γνώσης και κατ'επέκταση της εκπαιδευτικής πρακτικής και της διαμορφωτικής της δύναμης. Ιστορικά, έχει αποτελέσει και παραμένει ένα σημαντικό αντικείμενο εξουσίας και κατά συνέπεια ένα πεδίο ισχυρών ιδεολογικοπολιτικών συγκρούσεων στα πλαίσια

1. 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 δείξει 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 αντικείμενο του και, με την πρόθεση να απελευθερώσουν αυτό το αντικείμενο, αρχίζουν να το ελέγχουν με έναν τρόπο που προσομοιάζει στον τρόπο των φυσικών επιστημών". Poster, M. *Foucault, Marxism and History*, Polity Press, 1984, σ. 160.

2. Bernstein, B.: *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, 1989, κυρίως στο κείμενο "Κοινωνικές τάξεις και παιδαγωγικές πρακτικές" σ. 109-159, καθώς και παράρτημα VI σ. 230-232.

3. Walkerdine, V. "Developmental psychology and the child centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education" στο Julian Henriques et.a.: *Changing the subject, Psychology, social regulation and subjectivity*, Methuen, London 1984.

της διαμάχης ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές δυνάμεις⁴.

Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουμε ότι συνιστά ένα από τα σημαντικότερα πεδία διαμάχης μεταξύ αλλά και στο εσωτερικό κυρίαρχων κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων για την επικράτηση ή τη διατήρηση της κυριαρχίας στο πεδίο του συμβολικού κοινωνικού ελέγχου και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης.

Όμως στη σημερινή μας παρέμβαση δεν θα προχωρήσουμε στην οριοθέτηση των κοινωνικοπολιτικών διαστάσεων του ζητήματος που μας απασχολεί. Δεν θα εξετάσουμε δηλαδή ούτε τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επέτρεψαν την εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών γενικά στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο και ειδικότερα στα Παιδαγωγικά Τμήματα, ούτε θα αναπτύξουμε κάποιες σκέψεις ή υποθέσεις, εφόσον το αντικείμενο αυτό δεν έχει διερευνηθεί από κοινωνιολογική σκοπιά (ή μάλλον από οποιαδήποτε σκοπιά), σχετικά με τα ερωτήματα "γιατί;" ή "προς όφελος ποιανού;". Θα αρκεστούμε στη διερεύνηση, την περιγραφή και την κριτική προεκτίμηση των αποτελεσμάτων του νέου δεδομένου της εισαγωγής των κοινωνικών επιστημών, των μηχανισμών και των φορέων μετάδοσής τους μέσα στο νέο θεσμικό (και ιδρυματικό) πλαίσιο των παιδαγωγικών σπουδών και των δυνατών επιπτώσεών του στη διαμόρφωση της γνωστικής και επαγγελματικής ταυτότητας των μελλοντικών δασκάλων, στη σχολική παιδαγωγική πρακτική και στις μορφές σχολικού κοινωνικού ελέγχου.

Επίσης θα πρέπει να γίνει σαφές ότι, ενώ θεωρούμε πως η έκβαση της σύγκρουσης ανάμεσα στα δύο είδη "λόγων", τον "παραδοσιακό παιδαγωγικό" και τον "επιστημονικό", και κατ'έκταση 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" και δη τους κοινωνικούς επιστήμονες της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων και των ιδίων των εισηγητών, θα είναι προσδιοριστική για την πορεία και το χαρακτήρα του θεσμού των παιδαγωγικών σπουδών και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, εμείς δεν θα τοποθετηθούμε, τουλάχιστον σήμερα, στα πλαίσια αυτής της σύγκρουσης.

Τέλος, δεν θα μας απασχολήσουν η επιστημονική "ποιότητα" και τα "προσόντα" των φορέων της γνώσης των κοινωνικών επιστημών στα Παιδαγωγικά Τμήματα (Π.Τ.), ούτε τα κριτήρια και οι τρόποι εκλογής τους. Θα υποθέσουμε, χάριν της συζήτησής μας, ότι η εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών στα Π.Τ. γίνεται κανονικά, "σωστά", από τους "σωστούς" φορείς/ διδάσκοντες, με τυπικά "σωστές" διαδικασίες εκλεγμένους, δηλαδή μέσα στα πλαίσια του ισχύοντος νόμου και των σημερινών τύπων οργάνωσης και λειτουργίας των Π.Τ. των Α.Ε.Ι.

Τέλος, θα πρέπει, για να προλάβουμε μια πιθανή παρερμηνεία, να αποσαφηνίσουμε ότι η κριτική προσέγγισή μας στο ζήτημα της εισαγωγής των κοινωνικών επιστημών δεν σημαίνει ότι απορρίπτουμε την ανάγκη

4. Η θέση αυτή επικεντρωμένη στον ελληνικό θεσμό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών αναπτύσσεται από τον Μπάμπη Νούτσο στο "Η εκπαίδευση των δασκάλων, ιδεολογικές διαστάσεις και μεθοδολογικές προϋποθέσεις" *Σύγχρονα Θέματα*, Ανοιξη 1979, τεύχος 4, σελ. 26.

μετασχηματισμού των παιδαγωγικών σπουδών με βασικό άξονα τις κοινωνικές επιστήμες. Η κριτική μας σκοπιά αφορά στα όρια των προσδοκωμένων αποτελεσμάτων της διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών μέσα στα σημερινά "κανονικά" πλαίσια οργάνωσης και λειτουργίας των Π.Τ. αφενός και της σχολικής πρακτικής αφετέρου.

Αν και η εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών στα Π.Τ. αποτελεί ένα εντελώς νέο δεδομένο, η απόπειρα οριοθέτησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της σχολικής πρακτικής μέσω ιδεών και θεωριών που προέρχονται από το πεδίο των κοινωνικών επιστημών δεν είναι αποκλειστικά ένα σημερινό φαινόμενο. Στη σύγχρονη ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, μέσα σε διαφορετικές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, διάφορες ιδέες και θεωρίες που κατάγονται από το πεδίο των κοινωνικών επιστημών με την ευρεία έννοια έχουν προσδώσει το χαρακτήρα και έχουν αποτελέσει τις (ιδεολογικές) αιχμές των κυριοτέρων εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών κινήσεων και σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις έχουν αποκτήσει θεσμική υπόσταση και έχουν πράγματι συμβάλει στη διαμόρφωση του πλαισίου αναφοράς της παιδαγωγικής πρακτικής.

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή⁵ μπορούμε να καταλήξουμε στη σχηματική επισήμανση των ακολουθών περιόδων:

1. Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, το παιδαγωγικό πλαίσιο του συνδιδασκτικού σχολείου, που έρχεται να αντικαταστήσει οριστικά το αλληλοδιδασκτικό σχολείο της πρώτης 50ετίας της ελληνικής εκπαίδευσης, οριοθετείται από τη θεωρία των σταδίων του J.F. Herbart, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί μια πρωτόλεια θεωρία μιας μορφής εξελικτικής παιδικής ψυχολογίας. Η "θεωρία" αυτή, η οποία μεταφέρεται στην Ελλάδα και επικυρώνεται ως επιστημονική γνώση, από τους Μωραΐτη, Οικονόμου και Παπαμάρκου, τους σημαντικότερους φορείς της, αποτελεί, από τα τέλη του 1870, τον κύριο θεωρητικό άξονα γύρω από τον οποίο δομείται η εκπαίδευση των δασκάλων στα νέα διδασκαλεία και κατέπλεκτη η παιδαγωγική πρακτική, που στη συνέχεια υιοθετείται στα νέα συνδιδασκτικά σχολεία.

2. Την περίοδο του μεσοπολέμου, οι πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου συνιστούν τους φορείς εκείνων των θεωριών και ιδεών, οι οποίες χαρακτηρίζουν την προοδευτική γερμανική παιδαγωγική σκέψη και πρακτική, και ιδιαίτερα της θεωρίας του Σχολείου Εργασίας του Georg Kerschensteiner, και δευτερευόντως του Gaudig, στην οποία βρίσκονται ενσωματωμένες οι βασικότερες αρχές των σύγχρονων τάσεων των κοινωνικών επιστημών. Παράλληλα, η φροϋδική ψυχαναλυτική θεωρία και ακόμη περισσότερο η μαρξιστική κοινωνική θεωρία αρχίζουν να διαδίδονται στην Ελλάδα και να

5. Αν και η ιστορία της "επιστημονικής" παιδαγωγικής στην Ελλάδα πράγματι δεν έχει καταγραφεί, αναφέρουμε εδώ δύο ενδιαφέρουσες απόπειρες ιστορικής καταγραφής της μετάβασης από την παιδαγωγική ιδεολογία στην παιδαγωγική επιστήμη. Βλ. 1) Παπακωνσταντίνου Π.: Από την παιδαγωγική ιδεολογία στην επιστημονική παιδαγωγική: το περιεχόμενο κατάρτισης του Έλληνα εκπαιδευτικού", στο *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Εκδοση Σύγχρονης Εκπαίδευσης, Αθήνα 1986, σ. 17-24. 2) Γκότοβος Θ.: "Ο χρυσός αιώνας της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα", στο *ίδιο*, σ. 25-71.

οριοθετούν ένα πλαίσιο προοδευτικής παιδαγωγικής σκέψης. Στο βαθμό δε που επικρατούν, ανάλογα με τις πολιτικές παλινδρομήσεις, επηρεάζουν αποσπασματικά τόσο την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και τη σχολική πρακτική.

3. Κατά τη δεκαετία του 1960, όταν ξανατίθεται όλο και πιο ανοιχτά το εκπαιδευτικό ζήτημα, στοιχεία της θεωρίας της εξελικτικής ψυχολογίας του Piaget και, πιο συγκεκριμένα, το τμήμα εκείνο της θεωρίας αυτής που αφορά στα στάδια γνωστικής και ψυχολογικής ανάπτυξης του παιδιού, αρχίζουν να επηρεάζουν την αναδιατύπωση του παιδοκεντρικού λόγου του μεσοπολέμου στο περιθώριο της επίσημης εκπαίδευσης. Αυτή η θεωρία καθώς και, αργότερα, στη δεκαετία του '70, διάφορες φροΐδομαρξιστικές ιδέες και ορισμένες θεωρίες κοινωνικής ή πολιτισμικής αναπαραγωγής αρχίζουν να κερδίζουν έδαφος και να επηρεάζουν την προοδευτική εκπαιδευτική σκέψη, αφήνοντας όμως πάντοτε ανέπαφη την άκαμπτη επίσημη πολιτική, τόσο της εκπαίδευσης των δασκάλων όσο και της σχολικής εκπαίδευσης.

4. Καταλήγουμε έτσι στη δεκαετία του '80, την οποία μπορούμε να χαρακτηρίσουμε για την Ελλάδα, δεκαετία του λόγου περί κοινωνικών επιστημών. Στο πεδίο της εκπαίδευσης μια πληθώρα ρευμάτων και θεωριών αποκτούν εκπροσώπους και φορείς. Ο Piaget και μεταπιαζετικές θεωρίες, ο Freud και ο νεο-φροΐδισμός, η κλινική ψυχολογία, ο Durkheim, ο Marx, ο νεο-μαρξισμός και οι διάφορες θεωρίες πολιτισμικής αναπαραγωγής, η φαινομενολογία, η Νέα Κοινωνιολογία, η κριτική θεωρία της Φραγκφούρτης, και πολλές άλλες τάσεις και ειδικότητες των κοινωνικών επιστημών αρχίζουν να διαδίδονται. Η πολυμορφία αυτή των θεωρητικών ρευμάτων και ιδεών των κοινωνικών επιστημών είναι πλέον εμφανώς παρούσα στη σύγχρονη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου καθοριστικό στοιχείο στην επιστημονική και επαγγελματική γνώση και ταυτότητα των μελλοντικών δασκάλων.

Δυστυχώς, δεν μπορούμε να εξετάσουμε εδώ αναλυτικά τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες που κατέστησαν δυνατή την εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών, με αυτή τους την πολυμορφία, στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κατά τη δεκαετία του '80, ούτε και γενικότερα στο πνευματικό πεδίο της Ελλάδας από την μεταπολίτευση και μετά. Αυτές οι συνθήκες, πάντως, αποκρυσταλλώνονται σαφώς στο θεσμικό επίπεδο με την υιοθέτηση μιας σημαντικής συνθήκης, που επιτρέπει μια ριζική μεταστροφή στον έλεγχο και στη ρύθμιση της γνώσης που μεταβιβάζεται στους εκπαιδευτικούς.

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Α.Ε.Ι., με την παράλληλη κατάργηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, σημαίνει, κατ'αρχήν, ότι ο έλεγχος της γνώσης που μεταδίδεται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς των κατώτερων βαθμίδων ασκείται πλέον, όχι άμεσα από το Υπουργείο Παιδείας και τους σχετικούς φορείς του, αλλά από τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Α.Ε.Ι. και τα όργανά τους, πράγμα που σημαίνει και μια αλλαγή στη μορφή και στον τρόπο του ελέγχου.

Υπογραμμίζοντας με τη σειρά μας την κρίσιμη σημασία της διατήρησης ενός σημαντικού μέρους του ελέγχου από το Υπουργείο, α) με τον προσδιορισμό της σύνθεσης του εκλεκτορικού σώματος των εκτά πρώτων

μελών ΔΕΠ κάθε Παιδαγωγικού Τμήματος με Υπουργική απόφαση, β) με τον καθορισμό του γνωστικού αντικειμένου των επτά πρώτων μελών ΔΕΠ με Προεδρικό Διάταγμα⁶, μπορούμε να πούμε παρ'όλα αυτά ότι πλέον το Υπουργείο Παιδείας δεν νομιμοποιείται να ελέγχει (άμεσα) το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, ούτε τους φορείς της (τους διδάσκοντες στα Π.Τ.), ούτε τη μορφή της μετάδοσης και της αξιολόγησής της. Βέβαια, διατηρεί τον έλεγχο, πάνω στα Π.Τ., όπως και σε όλα τα τμήματα των Α.Ε.Ι., με τον προσδιορισμό του τρόπου επίλογής των φοιτητών (με το σύστημα των γενικών εξετάσεων), με τη διατήρηση του "θεσμού" του συγγράμματος και με την εποπτεία του πάνω στο τυπικό μέρος της δομής των σπουδών και της διαδικασίας απόκτησης πτυχίου (π.χ. τον αριθμό των διδακτικών μονάδων, τη διάρκεια των ακαδημαϊκών εξαμήνων, την τήρηση των εξεταστικών περιόδων κλπ.), στοιχεία ελέγχου με μεγάλη σημασία, που όμως δεν μπορούν να εξεταστούν εδώ.

Μέσα σε αυτό το θεσμικό πλαίσιο και με τη μετατόπιση του κέντρου ελέγχου της γνώσης από το Υπουργείο στα Πανεπιστήμια, ετέθησαν τα θεμέλια, όχι χωρίς προστριβές και διαμάχες, της επιστημονικοποίησης του περιεχομένου των παιδαγωγικών σπουδών. Πράγματι, μια σύντομη ματιά στα σημερινά προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Ελληνικών Α.Ε.Ι., από αριθμητική και μόνον σκοπιά, οδηγεί στη διαπίστωση ότι τα μαθήματα που αφορούν τις κοινωνικές και ψυχολογικές διαστάσεις της μάθησης, της γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης του παιδιού καθώς και τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και ιδεολογικές διαστάσεις της εκπαίδευσης, καταλαμβάνουν σχετικά ένα μεγάλο ποσοστό, που σε ορισμένα τμήματα προσεγγίζει το 50% του συνόλου των προσφερομένων μαθημάτων.

Τί είδους γνώση, συνείδηση και ταυτότητα πρόκειται, με αυτό το νέο περιεχόμενο της εκπαίδευσής του, να διαμορφώσει ο μελλοντικός δάσκαλος; Πόσο λογικό είναι να υποθέσει κανείς ότι θα προσομοιάζουν σε αυτές του κοινωνικού επιστημόνα; Πώς μπορεί αυτό το νέο δεδομένο να επηρεάσει τελικά τη σχολική πρακτική των μελλοντικών δασκάλων; Πριν μπορέσουν να προσεγγιστούν αυτά τα ερωτήματα θα πρέπει να έχουμε μια σαφή εικόνα, όχι μόνον για το περιεχόμενο αλλά και για τους μηχανισμούς που παρεμβαίνουν στη μετάδοση της γνώσης των κοινωνικών επιστημών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις τους. Είναι απαραίτητο, με άλλα λόγια, να τεθεί το ζήτημα της αναπλαισίωσης⁷ των θεωριών και ιδεών των κοινωνικών επιστημών στο πλαίσιο των σημερινών Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Προκειμένου να προχωρήσουμε στη διερεύνηση αυτού του ζητήματος

6. Βλ. Παπακωνσταντίνου, Παν.: *Ιστορία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1990, σ. 276.

7. Με τον όρο "αναπλαισίωση" αποδίδουμε τον όρο "recontextualisation" έτσι όπως τον έχει εισάγει ο Basil Bernstein. Η έννοια της αναπλαισίωσης αναφέρεται στους φορείς και στις διαδικασίες μετασχηματισμού και μεταφοράς ενός κειμένου από το πεδίο της παραγωγής του σε μια ή περισσότερες βαθμίδες του πεδίου αναπαραγωγής. Βλ. Bernstein Β., *οκ.παιρ.*, Παράρτημα VI, σελ. 230-231. Τον όρο "recontextualisation" έχουν χρησιμοποιήσει επίσης οι Bourdieu και Passeron, όμως με διαφορετικό περιεχόμενο.

θα έπρεπε να έχουμε κατ'αρχήν ακριβή στοιχεία σχετικά με τη μορφωτική, επαγγελματική και κοινωνική ταυτότητα και το έργο των ίδιων των διδασκόντων αυτών των γνωστικών αντικειμένων, των φορέων, δηλαδή, της γνώσης των κοινωνικών επιστημών και υπευθύνων για την αναπλαισίωση και μετάδοσή της στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Καθώς όμως τα σχετικά στοιχεία λείπουν, εφόσον θα προϋπέθεταν μια εκτεταμένη έρευνα που δεν έχει γίνει, θα περιοριστούμε να αναφέρουμε ότι οι διδάσκοντες αυτοί πρέπει να είναι κατά κανόνα ειδικοί, κάτοχοι διδακτορικού πτυχίου που έχει αποκτηθεί σε διάφορες σχολές κοινωνικών επιστημών πανεπιστημίων του εξωτερικού (κυρίως της Δ.Ευρώπης και της Αμερικής). Θα πρέπει, δηλαδή, να είναι, κατ'αρχήν, ψυχολόγοι ή κοινωνιολόγοι ή γλωσσολόγοι κ.ο.κ. διαφόρων ειδικοτήτων και κατευθύνσεων, με έμφαση κατά προτίμηση στην έρευνα και μελέτη προβλημάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Εκλέγονται ως μέλη του διδακτικού προσωπικού από εκλεκτορικό σώμα ειδικών, όπως όλα τα μέλη ΔΕΠ των Α.Ε.Ι.⁸, ή σε ορισμένες περιπτώσεις προσλαμβάνονται ως συμβασιούχοι, ειδικοί επιστήμονες ή διδάσκοντες⁹ (είτε από τη Γ.Γ. του Τμήματος είτε από τη Δ.Ε. του Πανεπιστημίου, με κριτήρια που δεν διαφέρουν ουσιαστικά από όσα ισχύουν για την εκλογή σε θέση Δ.Ε.Π.).

Οι διδάσκοντες αυτοί ορίζονται υπεύθυνοι για τη μεταφορά των επιστημονικών λόγων από το πλαίσιο της παραγωγής τους, το πλαίσιο μεταπτυχιακού ή/και ερευνητικού κέντρου, όπου, κανονικά, ο διδάσκων ειδικεύτηκε και διεξήγαγε έρευνα, η οποία πιθανόν τον οδήγησε στην εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής του, στο πλαίσιο ενός προπτυχιακού παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου. Αξίζει, νομίζουμε, να κάνουμε μια προσπάθεια να σκιαγραφήσουμε συνοπτικά τις διεργασίες που πρέπει να γίνουν, έτσι ώστε να φτάσει ο λόγος των κοινωνικών επιστημών σε φοιτητές.

Για να μεταφερθεί ο λόγος αυτός στο πλαίσιο του παιδαγωγικού τμήματος και να μεταδοθεί σε φοιτητές πρέπει να μετασχηματιστεί σε "διδασκτέα ύλη". Έτσι ο διδάσκων, ως βασικός υπεύθυνος αυτού του μετασχηματισμού, π.χ. ο διδάσκων ενός μαθήματος κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, γνωρίζοντας τη διάρθρωση των σπουδών, που προβλέπεται από το νόμο και έχει εξειδικευτεί από τη Γ.Σ. του τμήματός του, αποδεχόμενος τους στόχους του τμήματος και λαμβάνοντας υπόψη του τις "ανάγκες" των φοιτητών του, οφείλει να υποβάλει τον επιστημονικό λόγο, που κατέχει, σε επιλογή, απλουστεύση, συμπύκνωση και επεξεργασία. Οφείλει λοιπόν, αρχικά, να επιλέξει τα μέρη εκείνα του κοινωνιολογικού λόγου που θεωρεί ότι πρέπει και μπορούν να μεταδοθούν - και άρα να αποκλείσει εκείνα που δεν πρέπει να μεταδοθούν - να εξειδικεύσει μάλιστα αυτήν την επιλογή, ανάλογα με το αν απευθύνεται σε φοιτητές του ενός ή του άλλου εξαμήνου και να απλουστεύσει αυτά τα επιλεγμένα μέρη, προκειμένου να γίνουν κατανοητά. Πρέπει να επανεστιάσει και να επεξεργαστεί την "ύλη" προκειμένου να προσαρμοστεί στον προσανατολισμό του τμήματος.

Επίσης, αυτά τα επιλεγμένα και απλουστευμένα μέρη ή αποσπάσματα

8. Βλ. Κλάδης Δ. και Πανούσης Γ.: *Ο Νόμος-Πλαίσιο για τα ΑΕΙ*.

9. Σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 1268/82 ή το Π.Δ. 407, αντιστοίχως.

του κοινωνιολογικού λόγου πρέπει να υποστούν και ορισμένους χρονικούς μετασχηματισμούς: πρέπει να συμπυκνωθούν έτσι ώστε να "χωρέσουν" στο πλαίσιο των διαθέσιμων ωρών διδασκαλίας για το συγκεκριμένο μάθημα, πρέπει να κατατμηθούν σε "παραδόσεις", δηλαδή σε 12 ή 13 ενότητες δύο ή τριών 45λέπτων διδασκαλίας και πιθανόν κάθε ενότητα να διαιρεθεί σε χρόνο για παράδοση, για συζήτηση, για έλεγχο κλπ. Παράλληλα η "διδакτέα ύλη", δηλαδή, ο επιστημονικός λόγος που έχει υποστεί τις παραπάνω διεργασίες αναπλαισίωσης (επιλογή, απλούστευση, συμπύκνωση, επανεστίαση, κατάτμηση κλπ.) πρέπει να διαμορφωθεί και ως "εξεταστέα", με άλλα λόγια αφού οριστούν οι στόχοι της μετάδοσης αυτής της ύλης, να προσδιοριστούν τα κριτήρια και οι τρόποι εξέτασης και αξιολόγησής της. Τέλος, για να ολοκληρωθεί η αναπλαισίωση, ίσως πρέπει αυτή η διδакτέα και εξεταστέα ύλη να προσαρμοστεί περαιτέρω στις συνθήκες που ορίζονται από το ευρύτερο οργανωτικό πλαίσιο των σπουδών, τις ισχύουσες σχέσεις διδασκόντων και διδασκόμενων, ακόμα και στις υλικές συνθήκες της διδασκαλίας καθεαυτές (τη διάταξη των αιθουσών, της έδρας και των θρανίων κλπ.) καθώς επίσης και στις συνθήκες των εξετάσεων.

Για να διαμορφώσουμε μιαν αντίληψη για τις επιπτώσεις αυτών των διεργασιών θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε και ορισμένες άλλες πτυχές - λεπτά γράμματα - του ισχύοντος πλαισίου των σπουδών στα Π.Τ., που ως τώρα δεν φαίνεται να προβληματίζουν πολύ, όπως: α) ότι ένας φοιτητής, για να αποφοιτήσει, κανονικά πρέπει να "πάρει" κατά μέσο όρο 3 μαθήματα, που μάλλον προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές επιστήμες κάθε εξάμηνο, και να συλλέξει¹⁰ περίπου 20-25 τέτοια μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών μαζί με περίπου άλλα τόσα μαθήματα άλλων ειδικοτήτων με τελειώς διαφορετικές ή αντικρουόμενες επιστημονικές ή και με εντελώς μη επιστημονικές αφετηρίες και προσεγγίσεις β) ότι πολλοί φοιτητές είναι πιθανόν ορισμένα από τα περίπου 6 μαθήματα (αυτής της περιοχής που μας απασχολεί) κάθε ακαδημαϊκού έτους να πρέπει να "περάσουν" στη β' εξεταστική περίοδο, διαβάζοντας τις "σημειώσεις" ή το "σύγγραμμα" μέσα σε ένα κενό ακόμη και 8 μηνών μετά το τέλος της τελευταίας παράδοσης γ) ότι τα μαθήματα αυτά μένουν κατά κανόνα ασύνδετα μεταξύ τους και ότι σπάνια μελετώνται η κοινότητα ή η διαφορά των αφετηριών τους, οι επιστημολογικές και μεθοδολογικές τους διαστάσεις, οι μεταξύ τους επιρροές και οι μεταξύ τους αντιφάσεις δ) ότι σπάνια και μόνο σε ορισμένα τμήματα δίνεται στους φοιτητές η ευκαιρία έστω και ακροθιγώς να αποκτήσουν εμπειρία ερευνητικής διαδικασίας, που υποτίθεται ότι αποτελεί την πεμπτούσια των κοινωνικών επιστημών και της σύγχρονης αντίληψης των επιστημών της αγωγής ε) ότι ως συνηθέστερος τρόπος αξιολόγησης των μαθημάτων επιλέγονται οι τυπικές εξετάσεις (με όλα τα συνεπακόλουθά τους) και όχι οι εργασίες, οι οποίες

10. Η λέξη που χρησιμοποιούμε εδώ αναφέρεται στη διάκριση που κάνει ο Basil Bernstein ανάμεσα σε δύο τύπους αναλυτικών προγραμμάτων: τα προγράμματα "συλλογής" και τα "συγχωνευμένα". Σύμφωνα με την ανάλυση του Bernstein, εκτιμούμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα των Π.Τ. σήμερα εμπίπτουν σαφώς στον τύπο "συλλογής", με ελάχιστα και σποραδικά στοιχεία "συγχώνευσης", σε ορισμένα μόνο τμήματα. Βλέπε Bernstein, Β.: "Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης" στο *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989.

με ορισμένες προϋποθέσεις ίσως μπορούν να προσφέρουν τη δυνατότητα για μια στοιχειώδη παραγωγή ή τουλάχιστον επίφαση επεξεργασίας επιστημονικού λόγου, κ.ο.κ.

Η άποψή μας είναι ότι κάτω από τις σημερινές συνθήκες των παιδαγωγικών σπουδών, τηρούνται ελάχιστες από τις βασικές προϋποθέσεις για τη μετάδοση επιστημονικού λόγου και τη συγκρότηση επιστημονικής σκέψης και συνείδησης στους φοιτητές και μελλοντικούς δασκάλους. Ο λόγος των κοινωνικών επιστημών, έτσι όπως (προκειμένου να μεταδοθεί) μετασχηματίζεται πολλαπλά και ανατοποθετείται στο ισχύον οργανωτικό, χρονικό, υλικό, διδακτικό, εξεταστικό και τελικά πειθαρχικό πλαίσιο του παιδαγωγικού τμήματος, διατηρεί ένα πολύ μικρό, στατικό και μάλλον διαστρεβλωμένο μέρος της αρχικής επιστημονικής του αξίας και, πόσο μάλλον, του αρχικά εμπεριεχομένου απελευθερωτικού και χειραφετιστικού του χαρακτήρα.

Οδηγούμαστε έτσι στην υπόθεση ότι, κάτω από τις ισχύουσες συνθήκες, οι φοιτητές/μελλοντικοί δάσκαλοι είναι μάλλον πιθανόν, αντί να αποκτήσουν επιστημονική συγκρότηση, να προσλάβουν (εκτός από σπάνιες περιπτώσεις) ένα θεωρητικό bricolage¹¹, ένα νεφέλωμα θεωρητικών αρχών ή παραδοχών των κοινωνικών επιστημών στην εκπαίδευση, που εντέλει σπάνια μπορεί να υπερβεί το επίπεδο των στοιχειωδών παραδοχών και κοινών τόπων των επιστημών αυτών.

Η υπόθεση αυτή ενισχύεται αν πάρουμε υπόψη μας ότι το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών των Π.Τ. χαρακτηρίζεται από μια ενδογενή αντίφαση που εκφράζεται με την παράλληλη παρουσία αφενός γνωστικών αντικειμένων που ανήκουν στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες του ανθρώπου και αφετέρου των πρακτικών ασκήσεων. Η συνύπαρξη αυτή προσδίδει μια διττή διάσταση στους στόχους και τον προσανατολισμό του προγράμματος και ορίζει μια επιπλέον εστία πιθανής σύγχυσης σε ό,τι αφορά το είδος της προσφερόμενης γνώσης, αλλά και τη "φιλοσοφία" με γνώμονα την οποία δομείται η επαγγελματική ταυτότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών¹².

Το γεγονός ότι τα δύο αυτά γνωστικά πεδία στηρίζονται σε διαφορετικές μεθόδους απόκτησης της γνώσης, προάγουν μια διαφορετική χρήση αυτής της γνώσης και τέλος διακρίνονται για διαφορετικής φύσης ερμηνευτικές κατηγορίες παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία αυτής της σύγχυσης, τη στιγμή μάλιστα που η διαφορετικότητα που διαπιστώνεται δεν δηλώνει

11. Η γαλλική λέξη "bricolage" δεν αντιστοιχεί ακριβώς σε κάποια ελληνική. Ο "bricoleur" είναι ο άνθρωπος που αναλαμβάνει κάθε είδους δουλειά, ο πολυτεχνίτης, αυτός που το επάγγελμα του είναι να τα κάνει όλα μόνος του, να διορθώνει και να κατασκευάζει με περιορισμένα μέσα. Τον όρο "bricolage" εισήγαγε στις επιστήμες του ανθρώπου ο Claude Levi-Strauss ερμηνεύοντας τη μυθική σκέψη ως ένα είδος πνευματικού bricolage, σε αντίθεση με την επιστήμη. Βλ. C. Levi-Strauss, *The Savage Mind*, London, 1966 pp. 16-36. (ελληνική έκδοση, Η Αγρία Σκέψη, εκδ. Παπαζήση, 1977)". Βλ. σημείωση στο Β. Bernstein, οπ.καρ., σ. 119.

12. Η συζήτηση για την εισαγωγή των πρακτικών ασκήσεων στο πρόγραμμα των Π.Τ. είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα και επίκαιρη αλλά θα μας οδηγήσει πέρα από τους αρχικούς στόχους αυτής της ανακοίνωσης. Εδώ η αναφορά στο ζήτημα των πρακτικών ασκήσεων γίνεται μόνον για να τονίσουμε έναν επιπλέον παράγοντα που ενδεχομένως να εντείνει την πιθανότητα "σύγχυσης" σε ό,τι αφορά τις γνώσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

αλληλοσυμπλήρωση ή έστω πιθανότητα αρμονικής συνύπαρξης, αλλά θέτει σε αμφισβήτηση, και ενίοτε αναιρεί, την επιστημονικότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών¹³.

Συγκεκριμένα, οι πρακτικές ασκήσεις αποσκοπούν σε ειδικές και συγκεκριμένες γνώσεις (σε αντίθεση με τις γενικές και αφηρημένες των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου), γνώσεις μάλιστα οι οποίες προέρχονται από την "εμπειρία", και ταυτίζονται κατ'αυτήν την έννοια με "συνταγές" καλά δοκιμασμένες, και οι οποίες αποσκοπούν ή υπόσχονται την επίλυση σαφώς προσδιορισμένων προβλημάτων της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας σε αντίθεση με τις κοινωνικές επιστήμες, οι οποίες διατυπώνουν θεωρητικές αρχές σύμφωνα με τις οποίες προσεγγίζεται τόσο ο θεσμός της εκπαίδευσης όσο και η καθημερινή σχολική πρακτική¹⁴.

Με άλλα λόγια οι πρακτικές ασκήσεις φαίνεται ότι δίνουν προτεραιότητα στην προσφορά σαφών και άμεσων απαντήσεων σε μια σειρά από "πώς" των φοιτητών και ευνοούν τη διαμόρφωση συνηθειών εργασίας που στηρίζονται περισσότερο σε εμπειρικό παρά σε θεωρητικό πλαίσιο. Έτσι μέσω των πρακτικών ο μελλοντικός εκπαιδευτικός έμμεσα έχει τη δυνατότητα να προσαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας, όχι τόσο στις θεωρητικές αρχές που πηγάζουν από τις κοινωνικές επιστήμες και τις επιστήμες του ανθρώπου, αλλά στις τεχνικές που έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία από καλύτερους εκπαιδευτικούς¹⁵.

Πρόκειται για γνώση, δηλαδή, που νομιμοποιείται να μεταβιβαστεί αποκλειστικά και μόνον λόγω της φανεράς και αναμφισβήτητης σχέσης της με την καθημερινή σχολική πράξη. Η έννοια της εμπειρίας εδώ είναι καθοριστική: αφενός νομιμοποιεί ένα ορισμένο σύνολο γνώσεων και δικαιολογεί μια σειρά από αξίες, αντιλήψεις και στάσεις γύρω από τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού και αφετέρου προάγει με λανθάνοντα τρόπο τη μετάδοση, υιοθέτηση και διαίωνιση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας και παραδοσιακών αντιλήψεων πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική. Επιπλέον, η διδασκαλία, μέσα σε αυτό το πλαίσιο που ορίζεται από τις πρακτικές ασκήσεις, προβάλλεται ως η επιστήμη του συγκεκριμένου και οι τεχνικές της τείνουν να μετατραπούν σε αυτοσκοπό παρά σε μέσον για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων¹⁶. Κάτω από αυτό το πρίσμα και στο βαθμό που οι πρακτικές ασκήσεις δεν διέπονται από θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, ενδέχεται να εντείνουν τη σύγχυση των φοιτητών σε ότι αφορά το είδος της προσφερόμενης γνώσης αλλά και τους βασικούς άξονες σύμφωνα με τους οποίους διαμορφώνεται η μελλοντική επαγγελματική τους ταυτότητα.

Μετά τη σύντομη αναφορά στο θέμα των πρακτικών θα προσπαθήσουμε στη συνέχεια να διατυπώσουμε ορισμένες κεντρικές αρχές όπως προκύπτουν

13. Clifton, R. "Knowledge' and Mythology in Teacher Education" στο *McGill Journal of Education* 1989, vol.3, pp. 267-279.

14. Hatton, E. "Levi-Strauss's Bricolage and Theorizing Teachers' Work" στο *Anthropology and Education Quarterly* 1989, 20(2), 74-90.

15. Hatton, E. *οκ.παρ.*, 1989.

16. Hatton, E. *οκ.παρ.*, 1989.

από την εισαγωγή και διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών περιεχομένων των κοινωνικών επιστημών στα Π.Τ. και να αναφερθούμε στους μετασχηματισμούς που οι ίδιες αυτές αρχές μπορούν να υποστούν μέσα στην εκπαιδευτική πρακτική.

Η αναζήτηση και καταγραφή αυτών των αρχών είναι σημαντική γιατί με αυτόν τον τρόπο α) οριοθετείται το πλαίσιο μέσα στο οποίο υφάινεται η επιστημονική ταυτότητα του μελλοντικού εκπαιδευτικού β) φανερώνονται και προσφέρονται για ανάλυση τα επιμέρους συστατικά στοιχεία της προοδευτικής παιδαγωγικής και γ) τέλος προάγεται ένας προβληματισμός σε ότι αφορά την μετουσίωση αυτών των θεωρητικών αρχών σε πράξη μέσα στο σχολείο.

Διευκρινίζεται σε αυτό το σημείο ότι η διατύπωση αυτών των παραδοχών διακρίνεται από μια υποθετική διάσταση καθώς εκφράζει ένα συμπυκνωμένο και καταληκτικό σύνολο γνώσεων με το οποίο οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα έχουν εξοικειωθεί. Ως εκ τούτου, η παρουσίαση των γενικών αυτών αρχών είναι αποτέλεσμα μιας αφαιρετικής διαδικασίας καθώς και η διεξοδική αναφορά στο σύνολο των μεμονωμένων θεωρητικών προσεγγίσεων, που συνοδεύουν την εισαγωγή των κοινωνικών επιστημών στο πρόγραμμα των Π.Τ., ξεπερνά τους στόχους αυτής της ανακοίνωσης. Θα αναφερθούμε μάλιστα σε ορισμένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την προοδευτική παιδαγωγική αντίληψη και πρακτική. Έχοντας υπόψη μας αυτές τις διευκρινίσεις θα σταθούμε στις ακόλουθες παραδοχές: α) την ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του παιδιού, β) τη θεώρηση της μάθησης ως μιας ενεργητικής διαδικασίας, γ) την ανάπτυξη, με την ευρεία έννοια του όρου, του παιδιού κατά στάδια και αναγνώριση του ιδιαίτερου ρυθμού με τον οποίο κάθε παιδί αναπτύσσεται και δ) την ένταξη του παιδιού στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και μάλιστα την οικογένεια.

Η παιδαγωγική φιλοσοφία που διέπεται από την έμφαση στην προσωπικότητα του παιδιού και την παραδοχή της μοναδικότητας και ιδιαιτερότητας των αναγκών και των ικανοτήτων του δεν περιορίζεται στην θεωρητική μόνον σημασία της έννοιας της ατομικότητας. Αντίθετα, η έννοια αυτή υπαγορεύει και το πλαίσιο μέσα στο οποίο διαγράφεται η δυνατότητα να διαμορφωθεί μια συγκεκριμένη μορφή σχέσης ανάμεσα στο παιδί-μαθητή και την εκπαιδευτική πράξη. Η μοναδικότητα έτσι προϋποθέτει ή οδηγεί σε μια καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική που "παρακολουθεί", παρατηρεί το παιδί, και το υποβοηθά να αναπτύξει τις ικανότητες και δυνατότητές του προσφέροντάς του ή καλύπτοντάς το" μέσα σε μαθησιογόνες καταστάσεις¹⁷. Στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας με άλλα λόγια βρίσκεται το παιδί και όχι μόνον σε σχέση με καθαρά διανοητικά, αλλά και σε σχέση με κοινωνικά, ηθικά, αισθητικά επιτεύγματα¹⁸.

Η διαδικασία μετατροπής αυτής της αρχής από θεωρητική προσέγγιση σε καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αναπόφευκτα εξετάζεται σε άμεση συνάρτηση με τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά του υπάρχοντος

17. Βλ. Bates, I. και Rowland St. "Is Student-Centred Pedagogy "Progressive Educational Practice?". *Journal of Further and Higher Education* 12(3) Autumn 1988 σ. 5-19.

18. Βλ. Sarup, M. *Education, State and Crisis*, London RKP 1982, σσ. 1-13.

εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, το σύστημα αξιολόγησης αλλά και το σύστημα διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να λειτουργήσουν όχι απλώς περιοριστικά αλλά ακόμα και απαγορευτικά¹⁹.

Για παράδειγμα: ο διαχωρισμός των παιδιών σε τάξεις που η κάθε μια αποτελείται από περίπου 30 "μοναδικά" παιδιά και έναν εκπαιδευτικό, που οφείλει να "καλύψει" τη διδακτέα ύλη σε ένα σαφώς προκαθορισμένο χρονικό όριο ανατρέχοντας στη βοήθεια ενός και μοναδικού διδακτικού βιβλίου, σκιαγραφεί μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που ενδέχεται να συνθλίψει την προσδοκώμενη από την παραδοχή αυτή, ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και των ιδιαιτέρων ικανοτήτων και αναγκών του.

Μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική η αποδοχή της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού-μαθητή σημαίνει αφενός μια συγκεκριμένη σχέση εκπαιδευομένου-εκπαιδευτικού και αφετέρου μια συγκεκριμένη σχέση εκπαιδευομένου και γνωστικού αντικείμενου. Είναι ακριβώς αυτή η τελευταία σχέση που υποδηλώνει μια διαδικασία μάθησης τέτοια που τοποθετεί στο επίκεντρο κάθε μαθησιακής κατάστασης το παιδί-μαθητή. Η παιδοκεντρική αυτή διάσταση σε καμία περίπτωση δεν ορίζεται από ένα σύνολο τεχνικών διδασκαλίας, αλλά από ένα σύνολο αξιών οι οποίες και διαμορφώνουν τη σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το μαθητή και το γνωστικό αντικείμενο²⁰. Κάτω από αυτό το πρίσμα η μάθηση θεωρείται μια ενεργητική διαδικασία: ο μαθητής δεν νοείται πλέον ως παθητικός αποδέκτης "έτοιμων" γνώσεων αλλά καλείται ή μάλλον παροτρύνεται να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία παραγωγής γνώσεων στηριζόμενος στις προσωπικές του εμπειρίες και ερμηνείες²¹. Έτσι η δυνατότητα πειραματισμού, εξερεύνησης ή ανακάλυψης αποτελεί το βασικό άξονα σύμφωνα με τον οποίο δημιουργούνται μαθησιακές καταστάσεις και "παράγεται" γνώση, η οποία πηγάζει τόσο από την ατομική εμπειρία του παιδιού όσο και από την ερμηνεία που το ίδιο έδωσε σε αυτήν την εμπειρία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και συμμετέχει στη δημιουργία μαθησιακών καταστάσεων. Στην καθημερινή ωστόσο σχολική πρακτική ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που βρίσκεται στο επίκεντρο της μαθησιακής διδασκαλίας, ενώ οι μαθητές περιορίζονται στο ρόλο του παθητικού αποδέκτη ερμηνειών και γνώσεων που επιβάλλονται από έξω. Ακόμα και όταν οι μαθητές αφήνονται να πειραματιστούν, το αποτέλεσμα είναι ήδη "δοσμένο" από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος με αυτόν τον τρόπο επιβάλλει άμεσα ή έμμεσα "σωστές" απαντήσεις²². Τέλος η δομή και οργάνωση του σχολικού προγράμματος όχι απλώς ευνοούν, αλλά στην ουσία επιβάλλουν την αποδοχή έτοιμων γνώσεων και αφήνουν ελάχιστα περιθώρια τόσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, όσο και για τη δυνατότητα

19. Βλ. Marriott, S.: *Primary Education and Society*, London: The Falmer Press, 1985, σελ. 25.

20. Bates, I. and Rowland St., *οπ.πρ.*, 1988.

21. Kamii, C. "Pedagogical Principles Derived from Piaget's Theory: Relevance for Educational Practice" στο Golby, M. et al. (eds) *Curriculum Design*, The Open University, London 1975, σσ. 82-93.

22. Bates, I. and Rowland St., *οπ.πρ.*, 1988.

ενεργού συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η τρίτη βασική παραδοχή αναφέρεται στη βιολογική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού κατά στάδια και στην αναγνώριση του ιδιαίτερου ρυθμού με τον οποίο κάθε άτομο αναπτύσσεται. Η πορεία του παιδιού προς την ωριμότητα χαρακτηρίζεται από μια σειρά από αλληλένδετα στάδια που υπαγορεύουν το σύνολο των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αλλαγών που παρατηρούνται ανά στάδιο και η εμφάνιση και απόκτησή τους επιβεβαιώνουν το πέρασμα του παιδιού από το ένα στάδιο στο επόμενο. Τα στάδια κατ'αυτή την έννοια τείνουν να ορίζονται ως διακριτές μονάδες και να προσεγγίζονται με μια λογική αριθμητικής και συσσωρευτικής εξάρτησης²³. Αν θεωρήσουμε τη λογική που διέπει τη διαίρεση του σχολείου σε τάξεις (η οποία χαρακτηρίζεται από το αλληλένδετο των σχολικών τάξεων καθώς και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν και οι ικανότητες που αναπτύχθηκαν σε μια τάξη αποτελούν ένα αναμφισβήτητο δεδομένο πάνω στο οποίο στηρίζεται η λειτουργία της αμέσως επόμενης τάξης) ενδεχομένως η θεωρία των σταδίων να προσφέρει ένα καινούργιο θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο όμως νομιμοποιεί τις ήδη υπάρχουσες σχολικές διαιρέσεις.

Παράλληλα, αν υποθέσουμε ότι η θεωρία περί σταδίων μετασχηματίζεται σε γνώση που προσφέρει το επιστημονικό υπόβαθρο για να τονιστεί η διακριτή και αθροιστική διάσταση των σταδίων υποβαθμίζοντας ταυτόχρονα τη λογική αναγκαιότητα της αλληλουχίας τους και τη λογική της σχετικότητας που ενυπάρχει σε αυτά, ενδέχεται η τελική περί σταδίων γνώση να μετατραπεί σε σημείο αναφοράς για να προσδιοριστεί το τί αναμένεται ως φυσιολογικό και τί όχι από το νεαρό άτομο σε κάθε συγκεκριμένο στάδιο. Κατ'αυτόν τον τρόπο προσφέρεται ένα θεωρητικό υπόβαθρο για τη διατύπωση της έννοιας του φυσιολογικού αλλά και του μη φυσιολογικού. Διαγράφεται δηλαδή η δυνατότητα μιας λανθάνουσας αναφοράς σε μια ιδεατή μορφή κανονικότητας, με γνώμονα την οποία η πορεία του ατόμου προς την ανάπτυξη παρατηρείται, καταγράφεται και αξιολογείται. Η δυναμική αυτής της γνώσης που έχει υποστεί ένα τέτοιο μετασχηματισμό μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική δημιουργεί τις προϋποθέσεις που μπορούν να επιτρέψουν αλλά και να συντείνουν στην απόδοση αξιολογικών χαρακτηρισμών που απέχουν από τις καθαρά σχολικές επιδόσεις²⁴.

Τέλος με την εισαγωγή της κοινωνιολογίας και μάλιστα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, το παιδί προσεγγίζεται σε άμεση σχέση με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, την οικογένεια και το κοινωνικο-μορφωτικό της επίπεδο, τον εκπαιδευτικό θεσμό, τη δομή και τη λειτουργία του και τέλος σε σχέση με τη σχολική τάξη. Η τοποθέτηση του παιδιού στον κοινωνικό χώρο αφ'ενός περιγράφει το παιδί/μαθητή και αφ'ετέρου προσφέρει ερμηνευτικά σχήματα για την πορεία του παιδιού στο σχολείο σύμφωνα με το είδος των επιδράσεων του οικογενειακού και σχολικού περιγυρου.

23. Βλ. Tomlinson, P.: "Values Teaching" Some Classroom Principles" στο P. Tomlinson και M. Quinton (eds) *Values Accross the Curriculum* 1986, London: Falmer Press, σσ. 211-224.

24. Βλ. σχετικά Walkerdine V. *οπ.παρ.*, 1984.

Πιο ειδικά τα ερμηνευτικά αυτά σχήματα εξετάζουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία όχι με βάση τις ατομικές/προσωπικές ικανότητες του μαθητή, αλλά με βάση είτε το είδος των επιδράσεων που αυτός δέχεται από τον οικογενειακό ή σχολικό περίγυρο, είτε την αναντιστοιχία που παρατηρείται ανάμεσα στις οικογενειακές και τις σχολικές εμπειρίες και προσδοκίες²⁵. Και στις δύο περιπτώσεις παράγοντες, όπως η κοινωνική τάξη και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, αποκτούν πρωταρχική σημασία στη θεώρηση της οικογένειας ή μάλλον ενός συγκεκριμένου τύπου οικογένειας ως αποκλειστικά υπεύθυνης για τη σχολική αποτυχία του παιδιού. Στο βαθμό που τέτοια ερμηνευτικά σχήματα εξαντλούν το ενδιαφέρον τους στην οικογένεια, χωρίς να αναλύουν παράλληλα και το ρόλο του εκπαιδευτικού μηχανισμού στη διαδικασία διατήρησης ή άρσης τυχόν "κοινωνικών στερησεων" που πηγάζουν από τον οικογενειακό περίγυρο, η αναφορά στο οικογενειακό περιβάλλον τείνει να μετατραπεί σε ένα σταθερό σημείο αναφοράς με βάση το οποίο παρατηρείται, καταγράφεται και αξιολογείται το παιδί στο σχολείο. Επιπλέον, η αναφορά στην οικογένεια είναι δυνατόν όχι μόνον να αιτιολογήσει αλλά και να υπαγορεύσει κοινωνικά διαφοροποιημένες προσδοκίες στον εκπαιδευτικό σχετικά με τις ικανότητες, την επίδοση και την κορεία γενικότερα του μαθητή στην εκπαίδευση.

Η θεώρηση του παιδιού σε σχέση με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και μάλιστα την οικογένεια οδηγεί σε μια σειρά από ερωτήματα που αφορούν ακριβώς τη χρήση που επιφυλάσσεται στην γνώση, την προερχόμενη από αυτήν τη θεώρηση, μέσα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Μήπως η γνώση αυτή καταλήγει στη δημιουργία στερεοτύπων (ο Α τύπος οικογένειας προετοιμάζει θετικά το παιδί για το σχολείο, ενώ ο Β τύπος αρνητικά) με βάση τα οποία οι μαθητές ταξινομούνται και αξιολογούνται; Μήπως η γνώση αυτή υπαγορεύει σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού σχετικά με την επίδοση και τις ικανότητες του μαθητή στο σχολείο; Μήπως τελικά η γνώση αυτή εκλαμβάνεται σαν μια κλειστή και δεδομένη σχέση αίτιου και αιτιατού, της οποίας καμία εξωτερική παρέμβαση δεν μπορεί να αναστείλει ή να αλλάξει το αποτέλεσμα;

Μέσα σε αυτή τη συλλογιστική, στο βαθμό που δεν προβλέπονται αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, είναι πιθανόν οι ευρύτερες πληροφορίες που σχετίζονται με το παιδί και φθάνουν στο σχολείο, αντί να προάγουν τη χειραφέτηση προς όφελος της οποίας κατ'αρχήν συλλέγονται, να ενισχύουν την εκλογικευμένη διαιώνιση των κοινωνικών προκαταλήψεων.

Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εκτίθεται σε ένα σύνολο γνώσεων που αφορούν την προσωπικότητα του παιδιού, τη μοναδικότητα των αναγκών του, τα στάδια ανάπτυξής του, τις επιρροές που αυτό δέχεται από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο, το οποίο ορίζεται ως γνώση μη μεταβιβάσιμη στους μαθητές. Πρόκειται για γνώση για τους μαθητές και πάνω από αυτούς που έχει τη δυναμική να μετατραπεί ανά πάσα στιγμή σε σημείο αναφοράς για

25. Strivens, J.: "Values and the Social Organisation of Schooling" στο Peter Tomlinson και M. Quinton (eds) *οπ.παρ.* 1986, σσ. 195-210.

να παρατηρηθούν, καταγραφούν, ερμηνευθούν και τελικά αξιολογηθούν όχι πια οι γνωστικές μόνον ικανότητες και οι επιδόσεις, αλλά οι ευρύτερες πτυχές της παιδικής οντότητας²⁶.

Καθώς αποκαλύπτονται επιπλέον τομείς παρατήρησης, διερεύνησης και αξιολόγησης του παιδικού πράττειν, διευρύνεται τόσο το πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται η διαδικασία επιλογής - αν δεχτούμε ότι σε κάθε πράξη αξιολόγησης ενυπάρχει το στοιχείο της επιλογής (αξιολογώ το Χ αλλά όχι το Ψ), όσο και η πληροφορία αυτή καθεαυτή που συγκεντρώνεται προς αξιολόγηση.

Αν δεχτούμε ότι οι κοινωνικές επιστήμες υπαγορεύουν σε μεγάλο βαθμό τους κατευθυντήριους άξονες με γνώμονα τους οποίους η διευρυμένη αυτή πληροφορία αναζητείται και αξιολογείται, είναι πιθανόν η διαδικασία αξιολόγησης να ασκείται με όλο πιο ασαφή και άρρητα, για τους μαθητές, κριτήρια²⁷. Καθώς οι τελευταίοι αγνοούν τα κριτήρια που συνθέτουν τη νέα ματιά, βρίσκονται στην ουσία αντιμέτωποι με μια αόριστη παιδαγωγική (invisible pedagogy).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, υποστηρίζουμε ότι: η μορφή της αναπλαισίωσης των Λόγων των Κοινωνικών Επιστημών στο πλαίσιο των σημερινών Παιδαγωγικών Τμημάτων, τείνει να διαμορφώσει, ως θεμελιώδες συστατικό της γνώσης των μελλοντικών δασκάλων, μια παιδαγωγική αντίληψη και πρακτική πάνω στις οποίες είναι πιθανόν να στηριχτούν τόσο άτυπες όσο και τυπικές μορφές κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο.

26. Βλ. Filloux, J.: "Κλινική Εμπειρία και Παιδαγωγική", *Σύγχρονα Θέματα* τεύχος 39 Οκτ. 1989 σσ. 88-94 και Παπαμιχαήλ, Γ. "Ψυχολογία, Παιδαγωγική Σκέψη και η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών", *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 6, Ιαν.-Φεβ. 1991, σσ. 24-29.

27. Βλ. White, J.P.: "Curriculum Evaluation", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 3, No.2, 1971, σσ. 101-112.