

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
Τόμος ΙΕ, τεύχος 59 Φθινόπωρο 2010

## Η «Οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια αφήγηση για αυτοκριτική και αναπροσανατολισμό

Γεώργιος Φλουρής\*

### Περίληψη

Στο άρθρο επιχειρείται, με αφορμή τη συμπλήρωση είκοσι πέντε περίπου χρόνων από την ίδρυσή τους, μια κριτική προσέγγιση της «οικολογίας» των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) με έμφαση στη διαμόρφωση και στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας-γνώσης που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της ιστορικής μετεξέλιξής τους. Το άρθρο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στις πέντε διαστάσεις της οικολογίας των Π.Τ. Το δεύτερο περιλαμβάνει μια «περιοδολόγηση» της εξελικτικής πορείας των Π.Τ. από τη δεκαετία του 1980 μέχρι σήμερα. Ακολουθεί μια κριτική «ανατομία» των Π.Τ με έμφαση στη διαμόρφωση των προγραμμάτων Σπουδών. Το άρθρο ολοκληρώνεται με αναφορά στις προκλήσεις που δημιουργούνται στα Π.Τ, σχετικά με το μεταβαλλόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης.

---

\* Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών.

## 1. Έννοια της θεσμικής «οικολογίας» και οι σχέσεις εξουσίας-γνώσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα

Είκοσι πέντε περίπου χρόνια μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων (Π.Τ.) επιβάλλεται η διεξαγωγή μιας ευρύτατης συζήτησης σχετικά με το θεσμικό ρόλο τους, τα αποτελέσματα του έργου τους και τους παράγοντες που επέδρασαν στα διάφορα στάδια της ιστορικής τους μετεξέλιξης. Στο κείμενό αυτό επιχειρούμε μια κριτική προσέγγιση των διαφορών πτυχών της «οικολογίας» των Π.Τ., που αφορά στη διαύγαση των σχέσεων γνώσης – εξουσίας στο Πανεπιστήμιο και του πανεπιστημιακού ως ατομικού και συλλογικού υποκειμένου στο πλαίσιο των σύγχρονων προκλήσεων που διαμορφώνονται από τις επιδράσεις της «παγκοσμιοποίησης» και της «κοινωνίας της γνώσης».

Ως εκπαιδευτική ή θεσμική «οικολογία»<sup>1</sup> ορίζεται το «πολυεπίπεδο ολιστικό» πλαίσιο προσέγγισης που διαπερνά ένα σύστημα, αρθρώνεται σε μια σειρά από διαστάσεις (προθεσιακή, δομολογική, προγράμματος, παιδαγωγική, αξιολογική) και διερευνά τα επιμέρους συστατικά στοιχεία του (σκοποί και στόχοι, οργάνωση και διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρόγραμμα σπουδών, «μηδενικό»<sup>2</sup> πρόγραμμα, εκπαιδευτικές πρακτικές, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση<sup>3</sup>) σε «μάκρο», «μέσο-» και «μικρο-» επίπεδο.

Η «οικο-λογική» προσέγγιση (από το οίκος + λόγος = ορθός λόγος) συνδέεται, τροφοδοτεί και προκαλεί μια σειρά από γενικού αλλά και ειδικού ενδιαφέροντος ερωτήματα «περί του οίκου» μας, δηλαδή των Π.Τ., τα οποία απορρέουν από κάθε διάσταση του όρου της «οικολογίας». Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένα από τα ερωτήματα αυτά, όπως:

1. Ποιο είναι το ποιοτικό επίπεδο του διδακτικού, ερευνητικού και μαθησιακού έργου στα Π.Τ.;
2. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα σπουδών ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό της «κοινωνίας της γνώσης»;
3. Τα μέλη ΔΕΠ που εκλέγονται στις προκηρυγμένες θέσεις διαθέτουν ή όχι σε επάρκεια τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα που απαιτεί η θέση και ο ρόλος τους;
4. Ποια γνώση –επιστημονική και σχολική– θεωρείται ότι έχει τη «μεγαλύτερη αξία» και προωθείται μέσα από τα προγράμματα σπουδών των Π.Τ.;<sup>4</sup>

5. Σε ποιο βαθμό τα Π.Τ., προωθούν την έρευνα και την καινοτομία και συμμετέχουν ενεργά στο διαμορφωτικό λόγο σχετικά με τις νέες μορφές οργάνωσης, παραγωγής και μετασχηματισμού της γνώσης στο εθνικό και διεθνές επίπεδο;
6. Πως συγκροτήθηκαν οι «κυρίαρχες ομάδες» (ιδεολογικές, πολιτικές, επιστημονικές) που ελέγχουν τις διαδικασίες στελέχωσης και λήψης αποφάσεων στο Πανεπιστήμιο;
7. Αξιολογείται ο ρόλος και η λειτουργία των Π.Τ., και ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και των στόχων τους;
8. Αξιολογείται αντικειμενικά το διδακτικό και το ερευνητικό έργο των Π.Τ. με σκοπό την εποικοδόμηση νέων ρόλων στο Πανεπιστήμιο;

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι η κριτική προσέγγιση που επιχειρούμε στα Π.Τ., αφορά, προφανώς και τα άλλα τμήματα των Πανεπιστημίων στη χώρα μας, τα οποία προηγήθηκαν ιστορικά και αποτέλεσαν τα «πρότυπα» πάνω στα οποία βασίστηκαν λειτούργησαν και αναπτύχθηκαν τα Π.Τ., καθώς και τον ευρύτερο χώρο του Πανεπιστημίου. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου τα Π.Τ., εκλαμβάνονται ως μελέτη περίπτωσης ενός «πεδίου αναφοράς» στο οποίο αναπαράχθηκαν δομές, λειτουργίες και σχέσεις, όσα δηλαδή, η έρευνα και η κριτική στο διεθνή και στον ελληνικό επιστημονικό, πολιτικό και κοινωνικό χώρο έχει επισημάνει από το 1970 και μετά. Η κριτική των σχέσεων εξουσίας – γνώσης ειδικά στο χώρο των Πανεπιστημίων συνδέεται με κριτικές θεωρήσεις από το χώρο της πολιτικής, της κοινωνιολογίας και της εκπαίδευσης, και σχετίζεται με το ρόλο των Πανεπιστημιακών ως «κατόχων της γνώσης» στην εκφορά των «σχηματισμών του λόγου», στη διατύπωση των «συστημάτων της γνώσης», στη νομιμοποίηση των «καθεστώτων αλήθειας», στη διαμεσολάβηση και τη διαχείριση των «πολιτικών της γνώσης».<sup>5</sup> Η κριτική των σχέσεων «εξουσίας – γνώσης» αντλεί από τη θεωρία των ελίτ, την ανάλυση της ιδεολογικής, πολιτισμικής και επιστημονικής αναπαραγωγής, του πελατειακού «κράτους» (για να θυμηθούμε τον Gramsci, τον Althusser, τον Foucault, τον Bernstein, τη Zamati, τον Τσουκαλά και τον Μουζέλη, και φυσικά τους Bourdieu και Passeron στην κλασική μελέτη τους «Οι κληρονόμοι»).

Σ' αυτό το σημείο επισημαίνουμε ότι η πορεία της ιστορικής μετεξέλιξης των Π.Τ., συνδέεται, δίχως αμφιβολία, με σημαντικές θεσμικές, κοινωνικές και επιστημονικές καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις που συνέβαλαν ποικιλότροπα στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία

και στον κριτικό μετασχηματισμό της συλλογικής συνείδησης της εκπαιδευτικής κοινότητας σε δύσκολους καιρούς. Θεωρώ, όμως, ότι υπάρχει και η άλλη όψη. Μια όψη αιρετική. Μια όψη που προβάλλει τον αντίλογο και την κριτική. Που θεωρεί την αυτοκριτική ως χρέος. Ως χρέος μιας γενιάς που είχε την ευθύνη για το παρελθόν (τη θέσμιση των Π.Τ.), που άσκησε –και ασκεί– την εξουσία στο παρόν, που δημιούργησε τους όρους της διαδοχής της, οραματιζόμενη το μέλλον. Ως χρέος ευθύνης μιας γενιάς όχι μόνον απέναντι στον εαυτό της αλλά και σε μian άλλη γενιά, νεώτερων στελεχών που η ίδια δημιούργησε, και που τους ανατίθεται πλέον η ευθύνη της διαχείρισης, όχι μιας παιδικής ηλικίας αλλά μιας ενήλικης ζωής. Συνεπώς, η κριτική που ακολουθεί δεν στοχεύει στο μηδενισμό, αλλά εκφράζει τον αναστοχασμό ενός ανθρώπου που αγωνίστηκε να στηρίξει τη λειτουργία και τη στελέχωση του Π.Τ., του Πανεπιστημίου Κρήτης (Π.Κ.) στο οποίο υπηρέτησε ως πρώτος πρόεδρος, δέχθηκε τις επιθέσεις μιας μεγάλης μερίδας των μελών της Φιλοσοφικής Σχολής του ίδιου Πανεπιστημίου τότε και μόχθησε για την αναβάθμιση της ποιότητας και της λειτουργίας των Π.Τ.

## 2. Οι πέντε διαστάσεις της «Οικολογίας»

Για να διαπιστώσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός θεσμού απαιτείται μια συστηματική και διαχρονική έρευνα, η οποία θα εξετάσει ποικίλες μεταβλητές του «οικολογικού περιβάλλοντος» που διαμορφώθηκαν σ' αυτά. Στην περίπτωση των Π.Τ. οι μεταβλητές αυτές εστιάζονται γύρω από: την εκπαιδευτική πολιτική και τις νομικές/θεσμικές ρυθμίσεις με τις οποίες ιδρύθηκαν, τα προγράμματα σπουδών, τα προσόντα των μελών ΔΕΠ, τους τομείς και τη λειτουργία τους, τα διδακτικά εγχειρίδια που διανέμονται, τις βιβλιοθήκες, τα εργαστήρια, τη σχολική πρακτική και τα σχολεία στα οποία ασκούνται οι φοιτητές, τα κριτήρια με τα οποία εκλέγονται τα μέλη ΔΕΠ, τις σχέσεις γνώσης και εξουσίας, τους τρόπους με τους οποίους προκηρύσσονται οι θέσεις ΔΕΠ, ΕΕΠ, ΕΔΤΠ, το διοικητικό προσωπικό και η γραμματειακή υποστήριξη, τους τρόπους λειτουργίας των Γενικών Συνελεύσεων των φοιτητών και των Τμημάτων, το «κρυφό» και το «μηδενικό» πρόγραμμα, τις συνδικαλιστικές οργανώσεις μελών ΔΕΠ, φοιτητών και λοιπών φορέων της πανεπιστημιακής κοινότητας, καθώς και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί. Μια τέτοια μελέτη, η οποία

θα απαιτούσε τη συνδρομή και άλλων μελετητών δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας εργασίας.

Ωστόσο, στο άρθρο αυτό επιχειρούμε μια καταγραφή των διαφόρων πτυχών της «οικολογίας» των Π.Τ., όπως αυτή διαμορφώθηκε κατά την εξελικτική τους πορεία, και παράλληλα, αναζητούμε νέους ρόλους οργάνωσης και λειτουργίας τους.

Ως εκπαιδευτική ή θεσμική «οικολογία» ορίζεται το «πολυεπίπεδο ολιστικό» πλαίσιο που διαπερνά ένα σύστημα και τα επιμέρους συστατικά στοιχεία του σε «μάκρο», «μέσο» και «μικροεπίπεδο». Οι διαστάσεις που συνιστούν την «οικολογία» αυτή είναι: *Η προθεσιακή (intentional)*, η *δομική ή δομολογική (structural)*, η *διάσταση του αναλυτικού και του ωρολογίου προγράμματος*, η *παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση*, καθώς και η *αξιολογική*.<sup>6</sup>

1. Η *προθεσιακή* διάσταση αναφέρεται στις προθέσεις, στη σκοποθεσία, στις επιδιώξεις και τη νομολογία που διαμορφώνει τόσο η Πολιτεία όσο και ο επιμέρους θεσμός (στην περίπτωση μας το Π.Τ.) για το περιεχόμενο της παιδείας και τους τρόπους λειτουργίας του. Σχετίζεται επίσης και με το ιδεολογικό και φιλοσοφικό υπόβαθρο, τις αξίες και τα ιδεώδη, όπως αυτά ιεραρχούνται και διαμορφώνονται τόσο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και πολιτικό σύστημα. Η προθεσιακή διάσταση συνδέεται με ερωτήματα όπως:

Ποια είναι η αποστολή και το όραμα των Π.Τ., αλλά και του Πανεπιστημίου γενικότερα; Πώς εναρμονίζεται ο θεσμικός ρόλος των Π.Τ. ως προς τις νέες μορφές παραγωγής της γνώσης στην κοινωνία της πληροφορίας; Δηλαδή, τι είδους μοντέλα εκπαίδευσης και μάθησης θα επικρατήσουν (πχ. εξ αποστάσεως μάθηση, νέες μορφές διαχείρισης/αξιοποίησης της γνώσης, το Πανεπιστήμιο και το σχολείο ως αυτόνομος «μαθησιακός οργανισμός», σχέση πανεπιστημιακών σπουδών και αγοράς εργασίας, επαγγελματικοποίηση, κ.ά.) και πώς θα προσαρμοστούν/μετασχηματιστούν για την εκπαίδευση/κατάρτηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών;

2. Η *δομική ή δομολογική* διάσταση αναφέρεται στην οργάνωση, τη διοίκηση και διεύθυνση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, στους ιεραρχικούς, παράλληλους και διαρθρωτικούς τρόπους λειτουργίας της, στην υλικοτεχνική υποδομή και άλλα συναφή με τη διαχείριση θέματα. Η δομική διάσταση συνδέεται με ερωτήματα όπως:

Ποιος ήταν ο «στρατηγικός σχεδιασμός» (strategic planning) για την υλοποίηση του «θεσμικού» οράματος των Π.Τ. και τι εμπόδια συνάντησε;

Πώς επηρεάστηκε η «οργανωτική κουλτούρα» των Π.Τ. με την ένταξη τους στα ΑΕΙ, καθώς και στη συνεργασία τους με τα άλλα Τμήματα των ΑΕΙ, την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα, το ΥΠΕΠΘ, τη ΔΟΕ, την ΟΛΜΕ, τις Δ/νσεις, το σχολείο και την επιμέρους τοπική κοινότητα; Πώς και με ποια κριτήρια έγινε η στελέχωση των μελών ΔΕΠ και του λοιπού προσωπικού των Π.Τ. τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των Π.Τ., αλλά και πώς πραγματοποιείται σήμερα; Με ποιες διαδικασίες λήφθηκαν οι αποφάσεις για τη συγκρότηση, την αλλαγή ή την υιοθέτηση ενός νέου προγράμματος (πχ. ΕΠΕΑΕΚ – Εξομοίωση, Επανακατάρτιση, Διδασκαλεία, Μεταπτυχιακά κλπ.) και ποιοι ήταν οι ρόλοι των «κυρίαρχων ομάδων» του παιχνιδιού και γιατί;

3. Η διάσταση του *αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος* είναι επίσης σημαντική και αναφέρεται στον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης και ανάπτυξης της επιστημονικής και σχολικής γνώσης, των στάσεων, αξιών που προγραμματίζονται για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Η διάσταση αυτή συνδέεται με ερωτήματα όπως:

Ποια γνώση<sup>7</sup> αλλά και ποια κοινωνία έχει τη «μεγαλύτερη αξία» για την άσκηση της διάνοιας, του αναστοχασμού, της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών, της διάπλασης του χαρακτήρα, του ήθους, της παροχής των σχετικών σχολικών γνώσεων και άλλων ικανοτήτων;<sup>8</sup>

Εισάγεται συχνά νέο περιεχόμενο ή/και γνωστικά αντικείμενα στο πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την ανανέωση και αναβάθμιση των όσων μαθαίνουν οι φοιτητές/τριες; Σε ποιο βαθμό τα Π.Τ. προωθούν την έρευνα γύρω από τα αντικείμενα της εκπαίδευσης, με την παροχή ή όχι κονδυλίων συμβάλλοντας έτσι στην αναζήτηση και την παραγωγή νέας γνώσης; Η εμπλοκή των μελών ΔΕΠ στην έρευνα μέσα από τα ΕΠΕΑΕΚ συμβάλλει στην αναβάθμιση της γνώσης για την εκπαίδευση ή οδηγεί στην κατά «παραγγελία» μελέτη και κατ' επέκταση στην «εργολαβική», «αγοραία» ή «κερδοσκοπική» ή γνώση;

4. Μια άλλη διάσταση της αναζητούμενης «σχολικής οικολογίας» είναι η *παιδαγωγική-εκπαιδευτική* και αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα ίδρυμα ή σε ένα σύστημα, όπως είναι οι διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες και στρατηγικές, η λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών και το συνολικό έργο ενός θεσμού. Η διάσταση του *προγράμματος* (curriculum) σύμφωνα με τον Eisner<sup>9</sup> «συνιστά τη «συστολή» της εκπαίδευσης ενώ η διδακτική πράξη αποτελεί τη «διαστολή» της». Η *παιδαγωγική* διάσταση, εξάλλου, επηρεάζει το όλο κλίμα που αναπτύσ-

σεται ανάμεσα στους διδάσκοντες και διδασκόμενους, την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία, τις ποικίλες μορφές επικοινωνίας, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης των κρίσεων όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Τα ερωτήματα που τίθενται ως προς τη διάσταση αυτή για τα Π.Τ. είναι:

Σε ποιο βαθμό οι παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές λειτουργίες, όπως επιτελούνται από τα μέλη ΔΕΠ, ΕΕΠ, ΕΔΤΠ και λοιπό προσωπικό παρέχουν ένα υψηλό επίπεδο διδακτικού, ερευνητικού και μαθησιακού έργου στο Πανεπιστήμιο; Τα μέλη ΔΕΠ που εκλέγονται στις προκηρυγμένες θέσεις διαθέτουν σε επάρκεια τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα; συμμετέχουν σε εθνικά και διεθνή συνέδρια για να ανατροφοδοτούν, να επικαιροποιούν και να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και δεξιότητές τους; Σε ποιο βαθμό τα μέλη ΔΕΠ υπερβαίνουν το διδακτικό βερμπαλισμό και την απομνημόνευση και ενεργούν ως «κριτικοί μετασχηματιστές» της γνώσης και «οργανικοί διανοούμενοι» πετυχαίνοντας «το άνοιγμα» του πνευματικού τους ορίζοντα; Επιπρόσθετα, συμμετέχουν ενεργά στο διαμορφωτικό λόγο γύρω από την «κοινωνία της γνώσης» και την αποδόμηση των παραδοσιακών μηχανισμών της εκπαιδευτικής λειτουργίας, γεγονός που θα τους οδηγήσει ενδεχομένως σε νέες συλλήψεις για την εκπαίδευση, την παιδεία και την πολιτεία του «κόσμου της γνώσης» αλλά και της «γνώσης για τον κόσμο»;

5. Η πέμπτη, τέλος, διάσταση της «εκπαιδευτικής οικολογίας» είναι η *αξιολογική*. Η διαδικασία της *αξιολόγησης* (διαπιστωτική, βελτιωτική, λογοδοτική) αποτελεί ένα ουσιώδες μέρος ενός συστήματος που συνεχώς ανατροφοδοτείται για την προώθηση και αναβάθμιση της ίδιας της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Αναφορικά με τα Π.Τ. τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν είναι τα εξής:

Υλοποιείται η αποστολή των Π.Τ. και επιτυγχάνονται οι σκοποί και οι στόχοι τους; Ποια είναι τα κριτήρια, τα μέσα και οι εναλλακτικές μορφές της αξιολογικής διαδικασίας που χρησιμοποιούν τα μέλη ΔΕΠ και το λοιπό προσωπικό (πχ. τεστ, εργασίες projects, έρευνες, δραστηριότητες, κλπ.) για να αξιολογήσουν τις επιδόσεις των φοιτητών/τριων; Αντίστοιχα, με ποια κριτήρια και μέσα αξιολογείται το διδακτικό και ερευνητικό έργο των μελών ΔΕΠ για την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών, τον αναστοχασμό τους και για την εποικοδόμηση νέων ρόλων στο Πανεπιστήμιο; Σε ποιο βαθμό τα μέλη ΔΕΠ ασκούν αυτοκριτική στο έργο τους και παραδέχονται τα τυχόν λάθη τους; Ή μήπως επιμένουν ως «αυθεντίες» στη μονομέρεια των δικών τους ιδεολογικών ή επιστημονικών θέσεων;

### 3. «Λόγος» και «Χρόνος» των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Μια κριτική «περιοδολόγηση» της πορείας προς την ενηλικίωση

Στο τμήμα αυτό επιχειρούμε μια συνοπτική «περιοδολόγηση» της ιστορίας των Π.Τ., και στεκόμαστε κριτικά σε στοιχεία που επηρέασαν τη διαμόρφωση του «λόγου» και των «πρακτικών» στα 25 χρόνια της λειτουργίας τους.

Για λόγους μεθόδου αλλά και ουσίας, διακρίνουμε την ιστορία των Π.Τ., από την ίδρυσή τους έως σήμερα, σε τρεις χρονικές περιόδους:

- α) την περίοδο «αναζήτησης και μετάβασης» (1983-1989),
- β) την περίοδο «προσαρμογής και σταθεροποίησης» (1990-1995) και
- γ) την περίοδο «εκσυγχρονισμού και ρύθμισης» (1996-σήμερα).

Αναλυτικότερα, κατά την πρώτη περίοδο της «αναζήτησης-μετάβασης» (1983- 1989) διακρίνουμε τρεις ερμηνευτικές διαστάσεις που σχετίζονται: α) με την ιστορικότητα της πρώτης θέσμησης (*ιστορική διάσταση*) δηλαδή την κληρονομιά των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (ΠΑ) και Σχολών Νηπιαγωγών (Σ.Ν) β) *το όραμα*, και *την αποστολή* των Π.Τ., (*την πολιτική διάσταση*), τον τρόπο της συγκρότησης και της αρχικής λειτουργίας τους (*δομική διάσταση*), αλλά και με το κύρος των Επιστημών Αγωγής κατά την περίοδο αυτή.<sup>10</sup> Το κύρος, η θέση και η εξουσία των Π.Τ., επηρεάστηκε καταλυτικά από την αρχική στελέχωση με μέλη ΔΕΠ. Την ευθύνη για την επιλογή του αρχικού πυρήνα των μελών ΔΕΠ σε κάθε ένα από τα αρχικά Π.Τ.Δ.Ε./Π.Τ.Ν. είχε μια επταμελής επιτροπή η οποία συγκροτήθηκε για το σκοπό αυτό από την τότε πολιτική ηγεσία του Υ.Π.Ε.Π.Θ. Ο πρώτος αυτός πυρήνας των μελών ΔΕΠ επωμίστηκε την τεράστια ευθύνη για την επιλογή, την ιεράρχηση και την κατανομή της γνώσης, τη διάρθρωση του προγράμματος σπουδών, τη στελέχωση των Τμημάτων και τη λειτουργία τους. Κατά την άποψή μας, η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών και η στελέχωση των Π.Τ., δεν έγιναν μόνο με κριτήρια επιστημονικής αξιοκρατίας σχετικά με το τι συνιστά την «πιο αξιόλογη γνώση», για την κατάρτιση και την παιδεία των μελλοντικών δασκάλων, αλλά και μ' άλλα κριτήρια, όπως η προώθηση των «ημέτερων» γνωστικών αντικειμένων και ο προσωποπαγής χαρακτήρας της γνώσης. Με την επίκληση μιας, δήθεν, επιστημονικής δεοντολογίας επιχειρήθηκε



η συγκάλυψη ιδεολογικο-πολιτικών και προσωπικών επιλογών και επιβλήθηκε η ανάπτυξη μηχανισμών ελέγχου για την οικειοποίηση και την αναπαραγωγή των επιθυμητών σχέσεων εξουσίας και γνώσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα Π.Τ., μετετράπησαν στα μέσα της δεκαετίας του 1980 και έως περίπου τις αρχές του 1990, σε ένα πεδίο «διαμάχης» και μια «αρένα», όχι τόσο για την «πάλη των ιδεών», ούτε καν των ιδεολογιών, αλλά για την επικράτηση κυρίως των προσώπων, οι οποίοι επέβαλαν τα γνωστικά τους αντικείμενα και τους «δικούς τους» ανθρώπους με το πρόσχημα της «πιο αξιόλογης» γνώσης.

Βασικό γνώρισμα της δεύτερης περιόδου ήταν η «προσαρμογή» και η «σταθεροποίηση» σε μια πορεία που χαρακτηρίστηκε από την αργή διαδικασία της αυτονομησης των Π.Τ., την έλλειψη μελών ΔΕΠ και την απουσία ενός ολοκληρωμένου «στρατηγικού σχεδιασμού». Ειδικότερα, η έλλειψη μελών ΔΕΠ συνέβαλε στη δημιουργία «ευνοϊκών συνθηκών» για την ελαστικότητα των κριτηρίων κατά τις διαδικασίες εκλογής των μελών ΔΕΠ. (π.χ. παρατηρήθηκαν «εκπτώσεις» στην εφαρμογή των τυπικών προσόντων για λόγους στελέχωσης και λειτουργικότητας). Η πρακτική αυτή από τη μια άνοιξε το δρόμο για την ένταξη καθηγητών από τις πρώην Παιδαγωγικές Ακαδημίες (Π.Α.) και Σχολές Νηπιαγωγών (Σ.Ν.) και από την άλλη ευνόησε την γρήγορη εξέλιξη των αρχικά εκλεγμένων μελών ΔΕΠ στις ανώτερες βαθμίδες, οι οποίοι «επέβαλαν» την εξουσία σ' αυτούς που ακολούθησαν.

Έτσι, νομιμοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις για τη «διαπλοκή» και την «αναπαραγωγή» των σχέσεων «γνώσης και εξουσίας» που ευθύνονται για τη διαμόρφωση του σημερινού τοπίου των Π.Τ. Μέσα από αυτή την ελεγχόμενη αλληλόδραση, τα μέλη ΔΕΠ του αρχικού πυρήνα αυτοεπιβλήθηκαν και προωθήθηκαν στα όργανα διοίκησης και άσκησαν εξουσιαστικό ρόλο στην οργάνωση και διάρθρωση των σπουδών, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που οι ίδιοι, δεν ήταν παιδαγωγοί, αλλά εκπροσωπούσαν μια μη παιδαγωγική επιστήμη.<sup>11</sup>

Η τρίτη περίοδος (1996-σήμερα), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια περίοδος «εκσυγχρονισμού και ρύθμισης». Η προβληματοποίηση της περιόδου αυτής σχετίζεται με τη διαμόρφωση «νέων» δομολειτουργικών και τεχνοκρατικών χαρακτηριστικών, καθώς τα περισσότερα Π.Τ., υποχρεώθηκαν εκ των πραγμάτων να αναπτύξουν δομές και διαδικασίες τεχνοκρατικού και διαχειριστικού χαρακτήρα, οι οποίες συνδέθηκαν άρρηκτα με την υλοποίηση των ΕΠΕΑΕΚ Ι και ΙΙ.<sup>12</sup> Τα προγράμματα αυτά αφορούν ποικίλες δράσεις, όπως την εξομοίωση, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω της εξακτινωμένης κατάρτισης κατά τα Σαββατοκύριακα κυρίως με

**Πίνακας Α. ΠΕΡΙΟΔΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΤΔΕ/ΠΤΝ (Ανεπάρκειες-Προβλήματα- Προοπτικές)**

1η περίοδος (1983-89) «Αναζήτηση-Μετάβαση»	2η περίοδος (1990-95) «Προσαρμογή-Σταθεροποίηση»	3η περίοδος-στάδιο (1996-σήμερα) «Εκσυγχρονισμός-Ρύθμιση»
<p>A. Ιστορική διάσταση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Η κληρονομιά των ΠΑ/ΣΝ</li> </ul> <p>B. Πολιτική διάσταση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αποστολή, Όραμα, Σκοποί</li> </ul> <p>Γ. Δομική διάσταση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Στρατηγικός σχεδιασμός, οργάνωση, διάρθρωση</li> <li>• Λειτουργία, Στελέχωση</li> </ul>	<p>A. Δομολειτουργικά χαρακτηριστικά</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οργάνωση, Λειτουργία (π.χ. δημιουργία τομέων), Χρηματοδότηση</li> </ul> <p>B. Στελέχωση</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εκλογή μελών ΔΕΠ, Πανεπιστημιακό Status</li> <li>• Αυτοαντίληψη μελών ΔΕΠ</li> </ul> <p>Γ. Πρόγραμμα Σπουδών</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Παραγωγή και διαχείριση της «γνώσης»</li> </ul> <p>Δ. Σχέσεις με εκπαιδευτική κοινότητα</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αξία τίτλου σπουδών,</li> <li>• Επαγγελματική ένταξη αποφοίτων,</li> <li>• Επαγγελματική αναβάθμιση εκπαιδευτικών (εξομείωση)</li> </ul>	<p>A. Νέα Δομολειτουργικά χαρακτηριστικά</p> <p>1. Ενδοπανεπιστημιακά: (δημιουργία Σχολών Δια-πανεπιστημιακά: (Συγκριση διαφορών μεταξύ τμημάτων)</p> <p>B. Σχέσεις εξουσίας-γνώσης</p> <p>1. Πελατειακές σχέσεις, Παγίωση Status και εξουσίας πρωταθλάμων καθηγητών στη διοίκηση και την εκλογή μελών ΔΕΠ</p> <p>2. Οργάνωση μεταπτυχιακών σπουδών, Υπερπαραγωγή διδακτορικών διατριβών</p> <p>Γ. Η οικονομική-τεχνοκρατική διάσταση</p> <p>1. Η Αξιολόγηση της ποιότητας με βάση την οικονομική αποδοτικότητα (Περιοχόμενου Σπουδών, Διδακτικών πρακτικών, Ποιότητας, Αποδοτικότητας)</p> <p>2. Επικυριαρχία προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ I &amp; II (Χρηματοδότηση έρευνας-Εξομείωση-μεταπτυχιακά)</p> <p>3. Από τη διαχείριση της «γνώσης» στη «συνδιαχείριση» της «πολιτικής» (έρευνα και διδασκαλία σε δεύτερη μοίρα)</p>
<p>Παραγωγή και Διαχείριση της «Γνώσης» ή «Μεταρρύθμιση» Προοπτική: «Ρύθμιση» ή «Μεταρρύθμιση» Προοπτική: «Ρύθμιση» ή Νομιμοποίηση και Συνδιαχείριση της «Πολιτικής»;</p>		

αδρές αμοιβές των συμμετασχόντων - το πρόγραμμα επανακατάρτισης των αποφοίτων της αλλοδαπής, τα ποικίλα ευρωπαϊκά προγράμματα (Σωκράτης, Erasmus) τα προγράμματα σπουδών του διδασκαλείου, τα προγράμματα των μεταπτυχιακών σπουδών και άλλα ακόμη προγράμματα.

Στο πλαίσιο της επικράτησης της «τεχνο-κρατικο-διαχειριστικής» διάστασης οι «κατέχοντες την εξουσία», πρωτοβάθμιοι κυρίως καθηγητές, επικεντρώνουν τους ρόλους τους γύρω από τα διοικητικά και διαχειριστικά ζητήματα, ενώ καταπιάνονται ελάχιστα ή καθόλου με την έρευνα και την παραγωγή νέας γνώσης, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση για την ύπαρξη μιας βαθιάς «κρίσης» αναφορικά με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στα Π.Τ. Θεωρούμε ότι θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια έρευνα-μελέτη σε πανελλήνια βάση για να διερευνηθεί η επικυριαρχία της τεχνοκρατικής διάστασης και ιδεολογίας, η οποία μετέτρεψε πολλά από τα Π.Τ., από ιδρύματα διαχείρισης της εκπαιδευτικής γνώσης σε φορείς συνδιαχείρισης της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού οι πρωτοβάθμιοι κυρίως καθηγητές ασχολήθηκαν ελάχιστα ή καθόλου με την έρευνα και την παραγωγή νέας<sup>13</sup> γνώσης. Η κατάσταση βέβαια αυτή ισχύει για ένα μεγάλο μέρος καθηγητών όλων των τμημάτων των Ελληνικών ΑΕΙ.

#### 4. Προσεγγίζοντας όψεις της «ανατομίας» των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Ένας άμεσος και ορατός τρόπος να εντοπίσει κανείς την αντιστοίχιση ανάμεσα στο «όραμα» του Π.Δ. 320/83, και την υλοποίησή του, δηλαδή, την αποστολή και το έργο που προσφέρεται στα Π.Τ., αλλά και να αποτιμήσει τις υποθέσεις που προαναφέραμε σχετικά με τις σχέσεις «εξουσίας και γνώσης» είναι να εξετάσει όψεις της «ανατομίας» των προγραμμάτων σπουδών. Να αποτυπώσει, δηλαδή, μια γενική «εικόνα» μέσα από εκτιμήσεις που θα στηριχθούν στην εξέταση των οδηγών και προγραμμάτων σπουδών. Από τη διαδικασία αυτή διαπιστώνει κανείς ότι δίνεται βαρύτητα σε κάποιες γνωστικές περιοχές σε αντίθεση προς κάποιες άλλες, κατάσταση που ενδεχομένως, αντανακλά περισσότερο την προώθηση των προσωπικών ενδιαφερόντων και των εξειδικευμένων ικανοτήτων των μελών ΔΕΠ, ιδιαίτερα εκείνων που ασκούν την εξουσία, παρά τη δεοντολογία και τη σπουδαιότητα του «λόγου» (discourse) γύρω

από την πιο «αξιόλογη γνώση» που πρέπει να διαχέεται στους φοιτητές. Και ενώ σε ένα βαθμό, η διαφοροποίηση αυτή των Παιδαγωγικών Τμημάτων είναι θεμιτή δεν μπορεί κανείς ωστόσο να την αποσυνδέσει πλήρως από τις πάσης φύσεως πελατειακές σχέσεις ούτε είναι απαλλαγμένη από τη δημιουργία φατριών που οδηγούν δυνητικά στη διεκδίκηση της εξουσίας σε ανώτερα διοικητικά ή άλλα πόστα (π.χ. πρόεδροι, κοσμήτορες, αντιπρυτάνεις, κλπ). Δυο παραδείγματα: α) η έμφαση που δόθηκε κατά τη διαμόρφωση των Επιστημονικών Τομέων δεν αντανάκλα τόσο τη διαφορετική αντίληψη της προσέγγισης και ιεράρχησης της γνώσης για την κατάρτιση και παιδεία των μελλοντικών δασκάλων, αλλά την αναπαραγωγή και τη διαιώνιση της προσωπικής, επιστημονικής και διοικητικής εξουσίας των προσώπων –μελών ΔΕΠ που άσκησαν πίεση για τη διαμόρφωσή τους, β) στις διαμάχες σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και τη στελέχωση των Τμημάτων πρωταγωνιστικό ρόλο έπαιξαν οι λεγόμενοι «πρωτοκλασάτοι» καθηγητές οι οποίοι προώθησαν με κριτήρια κλωνοποίησης τόσο τα νέα μέλη ΔΕΠ που βρίσκονταν κοντύτερα στις ιδεολογικές και επιστημονικές τους θέσεις όσο και τους υποψηφίους διδάκτορες αργότερα, υποβάλλοντας τους βέβαια στις γνωστές σχέσεις γνώσης εξουσίας και εξάρτησης και στοχεύοντας στη μη ανατροπή των ισορροπιών και των πάσης φύσεως «συμφερόντων».

Ως προς το σημείο αυτό ενδιαφέρον παρουσιάζει, το γεγονός της διάρθρωσης των Τμημάτων σε συγκεκριμένες Σχολές. Ο διαφορετικός χωρισμός των Σχολών απηχεί στο ένα επίπεδο τη διαφορετική θεώρηση, σύλληψη και έμφαση που δόθηκε στις συναφείς επιστήμες και στο άλλο επίπεδο διακρίνει κανείς την «πάλη» για την επικράτηση των ισχυρότερων προσώπων. Εκεί, όμως, που φαίνεται η θέση αυτή ακόμη πιο ανάγλυφα είναι οι εσωτερικές διευθετήσεις των επιστημών μέσα από τη διαμόρφωση των τομέων στα Π.Τ.

Άλλα Π.Τ., π.χ. έχουν τρεις τομείς, άλλα τέσσερις, άλλα πέντε, και τρία από αυτά δεν έχουν καθόλου διαμορφώσει τομείς. Σε κάποια Π.Τ., παρατηρεί κανείς ότι ορισμένες επιστήμες παραγκωνίζονται ή υποβαθμίζονται, ενώ σε άλλα αναβαθμίζονται. Για παράδειγμα, το Π.Τ., του Πανεπιστημίου Αθηνών συγκεντρώνει τις Επιστήμες Αγωγής σε ένα ξεχωριστό Τομέα - «*Τομέα Επιστημών Αγωγής*» - και δημιουργεί ξεχωριστό τομέα «*Μαθηματικών και Πληροφορικής*», αλλά και «*Φυσικών Επιστημών*», σε βάρος των Επιστημών Αγωγής, παρά το ότι συνυπάρχουν οι τομείς «*Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*», καθώς και ο τομέας «*Ανθρωπιστικών Σπουδών*».<sup>14</sup> Το Πανεπιστήμιο Πατρών, αντίθετα, αν και αφιερώνει ξεχωριστό τομέα «*Παιδαγωγικής*», «*Ψυχολογίας*», κλπ., υποτάσσει τις

θετικές επιστήμες σε ένα τομέα που τον ονομάζει τομέα «Γενικών Επιστημών».<sup>15</sup>

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης παλαιότερα διέθετε τους περισσότερους τομείς από όλα τα άλλα ΑΕΙ, έξι τον αριθμό («γλώσσας και πολιτισμού», «εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την υγεία», «κοινωνικού φύλου και εκπαίδευσης», «φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά», «εκπαιδευτικές τεχνολογίες» και τον Τομέα «φιλοσοφικής, κοινωνιολογικής και ιστορικής θεμελίωσης της διδασκαλίας»)<sup>16</sup>. Οι τομείς του Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ. σήμερα είναι τρεις: Ο «Τομέας κοινωνικών και πολιτισμικών σπουδών», ο «Τομέας θετικών επιστημών και νέων τεχνολογιών» και ο «Τομέας παιδαγωγικής και κοινωνικού αποκλεισμού». Στο σημείο αυτό παρατηρεί κανείς ότι η Παιδαγωγική Επιστήμη, δεν εντάσσεται σε ξεχωριστό τομέα, αλλά εξισώνεται με τα αντικείμενα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η εικόνα που προκύπτει από την κατάσταση που επικρατεί ενισχύει τις υποθέσεις που εκφράσαμε νωρίτερα για την επικράτηση της πιο «κυρίαρχης γνώσης» πίσω από την οποία υποκρύπτεται η άσκηση ελέγχου των σχέσεων «εξουσίας-γνώσης» (power knowledge relations).

Οι διαπιστώσεις αυτές, οδηγούν στην υπόθεση ότι η έμφαση που δίδεται και στη διαμόρφωση των τομέων αντανακλά όχι τόσο τη διαφορετική σκοπιά προσέγγισης και ιεράρχησης της γνώσης, για την κατάρτιση και παιδεία των δασκάλων, αλλά την αναπαραγωγή και τη διαιώνιση της προσωπικής, επιστημονικής και διοικητικής εξουσίας των «προσώπων-μελών ΔΕΠ» που άσκησαν πίεση για τη διαμόρφωσή τους, οι οποίοι φρόντισαν να διασφαλίσουν, ο καθένας σε διαφορετικό βαθμό, και μέσα από ειδικές ζυμώσεις, «συμμαχίες» και αλληλοσυγκρούσεις, τα γνωστικά αντικείμενα που εκπροσωπούν, καθώς και τη διαιώνισή τους. Οι συνεκτιμήσεις αυτής της «ανατομίας», που τεκμηριώνονται από τους Οδηγούς Σπουδών των Π.Τ., οδηγούν στη διαπίστωση ότι υπάρχουν πολλές ανομοιότητες και αποκλίσεις στη διάρθρωση των Σχολών και των Τομέων, οι οποίες αντανακλούν τις σχέσεις «εξουσίας και γνώσης» και την επικράτηση όχι της «πιο αξιόλογης γνώσης», αλλά των πιο «ισχυρών» μελών ΔΕΠ. Άραγε, οι γνωστικές αυτές περιοχές με τα μαθήματα, τα σεμινάρια, τις πρακτικές ασκήσεις, ανταποκρίνονται στη βαρύτητα που έχει δοθεί στο Π.Δ. 320/83, στις επιστημονικές και δεοντολογικές τάσεις για την εκπαίδευση και μόρφωση των δασκάλων στην Ευρώπη, αλλά και στις επιμέρους επιδιώξεις των προγραμμάτων ή Οδηγών Σπουδών; Ή μήπως το πνεύμα του Π.Δ. 320/83, και των συγκεκριμένων επιδιώξεων δε μεταφέρεται στα μαθήματα και το περιεχόμενό τους και στην πραγματικότητα αποτελούν *verba non proficientia*;

Είναι ευνόητο ότι οι πραγματικοί σκοποί και οι επιδιώξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής των Π.Τ., δεν καθορίζονται ούτε εξαντλούνται μόνο από φραστικές δηλώσεις και εξαγγελίες, αλλά από την όλη «οικολογία» που τελικά διαμορφώνεται σ' αυτά. Σε διαφορετική περίπτωση θα δημιουργηθούν ευνοϊκές συνθήκες για την ενσάρκωση των εννοιών της Ασυμβατότητας, της Αναντιστοιχίας, της Ασυμμετρίας και της Ασυνέχειας που χαρακτηρίζουν τις πολιτικές της γνώσης και τις εκπαιδευτικές λειτουργίες όλων των βαθμίδων στη χώρα μας.<sup>17</sup>

## 5. Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία της Γνώσης και οι προκλήσεις για τα Παιδαγωγικά Τμήματα

Στη συνέχεια καταγράφουμε ορισμένες από τις αλλαγές που προκαλούνται στον εκπαιδευτικό θεσμό και το ρόλο του εκπαιδευτικού όλων των βαθμίδων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, οι οποίες συνδέονται άμεσα με τους σκοπούς, τους στόχους και τη λειτουργία των Π.Τ., και επηρεάζουν το ρόλο της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο της διαμόρφωσης της «Ευρώπης της γνώσης»<sup>18</sup>.

Οι σύγχρονες προκλήσεις αλληλεπιδρούν και συμβάλλουν έμμεσα και άμεσα στη διαμόρφωση των συνθηκών της «κοινωνίας της γνώσης» (ΚΤΓ), που αφορούν τη δυναμική που δημιουργείται για επικοινωνία, διαδίκτυωση, μάθηση, διδασκαλία, έρευνα, δια βίου εκπαίδευση, τη δημιουργία τράπεζας δεδομένων για μια «κοινή κληρονομιά της γνώσης», την κατάργηση των αποστάσεων, την πώση των συνόρων και άλλα συναφή. Η απομονωτική εξειδίκευση του κλάδου ή της επιστήμης, όπως γινόταν στην περίοδο του έθνους-κράτους και στις κοινωνίες της νεωτερικότητας ολοένα και μειώνεται, αφού η συνεχής ανανέωση και τροφοδότηση της μιας επιστήμης από την άλλη έχει ήδη οδηγήσει σε μια αλληλεξάρτηση των επιστημών.<sup>19</sup>

Οι νέες σημειολογικές ανα-παρα-στάσεις του μεταμοντέρνου κόσμου προέρχονται από την οικονομία, διαμεσολαβούνται από τη γνώση, επιβάλλονται από την πολιτική, νομιμοποιούνται από την τεχνο-επιστήμη.

Κατά γενική ομολογία, η σύγχρονη «κοινωνία της γνώσης» συνοδεύεται από την αποσταθεροποίηση των βεβαιοτήτων του παρελθόντος στο

χώρο της εκπαίδευσης. Αποσταθεροποίηση που αποκτά τεράστιο ειδικό βάρος στο βαθμό που «αποφλοιώνει» δομές, αποδομεί ρόλους, αποδυναμώνει σχέσεις, μεταλλάσσει λειτουργίες, καταργεί υποστάσεις στα πεδία του Πανεπιστημίου (Π.Τ.), του σχολείου και της εκπαιδευτικής κοινότητας (πανεπιστημιακών και εκπαιδευτικών).

Το εκπαιδευτικό επάγγελμα και η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζονται ριζικά από αυτές τις αλλαγές και συνδέονται με ουσιαστικές μεταβολές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο.<sup>20</sup> Η «ΚτΓ» συνδέεται με τη διαμόρφωση μιας νέας μαθησιακής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, όλων των βαθμίδων, προκαλώντας την εμφάνιση μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης (e-Learning, flexible learning, life long learning). Μια ενδεικτική συνοπτική περιγραφή των πολλαπλών επιδράσεων των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ) και της «ΚτΓ» στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αλλαγές που προκαλούν στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο περιγράφονται στον πίνακα Β.

Όπως φαίνεται στον πίνακα αυτό, το νέο πλαίσιο των σχέσεων παραγωγής του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο και το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού συνδέονται με ζητήματα όπως: η αποδόμηση των παραδοσιακών μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο, η μετατροπή του δασκάλου σε κριτικό παραγωγό της γνώσης μέσα από την ανάπτυξη μιας κριτικής θεωρίας μάθησης, την κατανόηση των δομών της διεπιστημονικότητας, την ανάπτυξη εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μαθαίνει πώς να μαθαίνει δια βίου, να έρχεται σε επαφή με πολλαπλές πηγές, να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες για έρευνα, μάθηση και επικοινωνία, να εμπλουτίζει τις γνώσεις του, να ενημερώνεται διαρκώς και δια βίου, να αυτό-μορφώνεται και να αυτό-επιμορφώνεται.

Σύμφωνα με τους ρόλους αυτούς ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να επικοινωνεί στις “διαδικτυωμένες κοινωνίες” και να παρεμβαίνει ως προς την παραγωγή νέας γνώσης, τη διατύπωση των απόψεών του, αλλά και τη συν-διαμόρφωση οικουμενικών- διαχρονικών αξιών, (όπως την ισότητα, την ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη, κ.ά.). Ο νέος εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να γίνει περισσότερο ερμηνευτικός, ερευνητικός, δημιουργικός, κριτικός αναστοχαστής, μέντορας με στόχο την παραγωγή της νέας γνώσης μέσα από την έρευνα δράσης και την αξιοποίηση της επαγγελματικής του εμπειρίας.

Στα πλαίσια του υπό διαμόρφωση “εκπαιδευτικού τοπίου” οι εκπαι-

Γεώργιος Φλουρής

δευτικοί θα χρειαστεί να αναπτύξουν την ικανότητα τους να δημιουργούν ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον στις τάξεις τους. Να συμβάλλουν, δηλαδή, στην εποικοδόμηση της κουλτούρας<sup>21</sup> και της «οικολογίας του σχολείου» τους μέσα από μια συνεχή ανανέωση των διδακτικών πρακτικών τους, την ενεργό συμμετοχή τους στην εποικοδόμηση του λόγου σχετικά με τις κοινωνίες της γνώσης και τα κρίσιμα οικουμενικά και πολυπολιτισμικά ζητήματα, επιδιώκοντας τη συνείδηση του λειτουργήματος τους και την αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας Β.** «ΚτΓ» και εκπαιδευτική διαδικασία. Αλλαγές στις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στο σχολείο

1. Αμφισβήτηση του παραδοσιακού ρόλου του δασκάλου και αποδόμηση των μηχανισμών επιλογής και μετάδοσης της γνώσης στο σχολείο.
2. Κατανόηση της «οικολογίας της εκπαίδευσης», μετατροπή σε δημιουργικό μέντορα, κριτικό παραγωγό της γνώσης μέσα από τη χρήση επιστημονικών μεθόδων και έρευνα δράσης.
3. Γνώση/κατανόηση δομών του ενιαίου, διεπιστημονικού, πολυεπίπεδου ή ολιστικού χαρακτήρα των γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος και του λόγου γύρω από την κοινωνική κατασκευή της γνώσης.
4. Χρήση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, πολλαπλών διδακτικών πηγών, νέων τεχνολογιών, ερευνητικών παραδειγμάτων.
5. Συνειδητοποίηση των αλλαγών στη φιλοσοφία και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας: «διαπραγμάτευση νοήματος», «κατασκευή» γνώσης από την πληροφορία, σχέσεις αλληλεπίδρασης.
6. Εφαρμογή νέων μορφών μάθησης και μαθησιακών παραδειγμάτων: διαλεκτικός κονστρουκτιβισμός, πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης, «ποιοτική μάθηση», ο μαθητής «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει», χρήση κριτικής θεωρίας μάθησης.
7. Δια βίου μάθηση, έρευνα, εκπαίδευση-επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Συνεχής αυτομόρφωση και αυτοανάπτυξη: ο εκπαιδευτικός «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει».
8. Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφόρησης και επικοινωνίας (ΤΠΕ), χρήση του δικτύου, αξιοποίηση της πρόσβασης στην πληροφορία, επικοινωνία στις «διαδικτυωμένες» κοινωνίες.
9. Συμμετοχή στην εποικοδόμηση του λόγου στην κοινωνία της γνώσης, διαπολιτισμικές κοινωνίες, χρήση και αξιοποίηση της γνώσης για τα δικαιώματα του πολίτη, συμβολή στη διαμόρφωση και διάχυση οικουμενικών αξιών.
10. Πολύπλευρη μόρφωση, συνείδηση λειτουργήματος, ήθος, υπευθυνότητα, ποιότητα. Αναγνώριση του έργου, αναβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί να γίνουν «ηγέτες» της κουλτούρας και να διαμορφώσουν μια «έγκυρη» βιοθεωρία.

Πηγή: Φλουρής, Γ.-Πασιάς, Γ., *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης*: Ο



*λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοτέρνου ορίζοντα.*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται εμφανές ότι οι παραδοσιακές αντιγνώμιες σχετικά με την επαγγελματική ιδιότητα, τον παιδαγωγικό ρόλο, την κοινωνική θέση και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού, καθώς και ο προβληματισμός σχετικά με την προτεραιότητα μεταξύ της ακαδημαϊκής και της εφαρμοσμένης γνώσης στον καθορισμό του ρόλου και το περιεχόμενο του έργου του εκπαιδευτικού παραμένουν ανοικτές και επίκαιρες. Οι πολλαπλές απαιτήσεις για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού προωθούν, ενδεχομένως, μια πιο ολιστική προσέγγιση, καθώς συνδέονται τόσο με θεωρητικές κατασκευές (νέες επιστημονικές προσεγγίσεις, δια βίου μάθηση, αυτομόρφωση, δια βίου επιμόρφωση) όσο και με εκπαιδευτικές πρακτικές στη σχολική τάξη (αξιοποίηση ΤΠΕ, πολλαπλές διδακτικές πηγές, εναλλακτικές μορφές μάθησης). Ταυτόχρονα, όμως, κάθε συζήτηση για το ρόλο του εκπαιδευτικού ελέγχεται από τις εξαρτημένες σχέσεις της εκπαίδευσης με το ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο και τους ειδικούς επιμέρους παράγοντες που καθορίζουν τις μορφές δράσης, τις δυνατότητες παρέμβασης, το πεδίο της «αυτονομίας» καθώς και τις ασκήσεις «ελευθερίας» των εκπαιδευτικών.

Οι ρόλοι του πανεπιστημιακού δασκάλου, από το άλλο μέρος, επίσημα οφείλουν να μπου σε νέες, υγιέστερες βάσεις, αφού προηγουμένως αλλάξουν οι διαδικασίες εκλογής τους σε θέσεις ΔΕΠ, κατάσταση που θα μειώσει μερικώς τη «διαπλοκή» και τις πελατειακές σχέσεις εξάρτησης, έτσι ώστε να μην διολισθαίνουν στο «παζάρι των διαπραγματεύσεων» και των «ηθικών» πιέσεων. Οι κυριότερες λειτουργίες του νέου πανεπιστημιακού δασκάλου, κατά την άποψή μας, όπως συνοψίζονται στον πίνακα Γ είναι: να έρχεται σε επαφή με προβλήματα διανόησης, να τα επεξεργάζεται με βάση αξιόπιστα επιστημονικά κριτήρια και με εργαλεία τον κριτικό ορθολογισμό, την αξιολογική «ουδετερότητα» και τον ιδεολογικό σχετικισμό, να αναζητά την «εγκυρότητά» τους στην προσπάθεια παραγωγής της γνώσης. Παράλληλα, να αμφισβητεί το ισχύον καθεστώς της «αλήθειας» (regime of truth) και την επικράτηση των κυρίαρχων επιστημονικών παραδειγμάτων. Επιπρόσθετα, οφείλει να εμπλέκεται ενεργά στην προσπάθεια περαιτέρω αποδόμησης της «αλήθειας», όπως διαμορφώθηκε από τον ίδιο ή από άλλους, συλλέγοντας νέα στοιχεία και διατυπώνοντας εναλλακτικές υποθέσεις για να δημιουργήσει νέα γνώση από την παλιά, την οποία όμως και αυτή με τη σειρά της θα αμφισβητήσει και θα υποβάλει σε «διάψευση» ή επαλήθευση υπό το φως νέων τεκμηρίων και ερμηνειών, με στόχο την ανατροπή ή την επικύρωσή της.

Ως διανοητής οφείλει, επίσης, να στοχάζεται όχι μόνο για αυτά που μελετά αλλά και την πορεία της ίδιας του της σκέψης. Με αφετηρία τη «δαισθητική λογική», την ενσυναίσθηση και την επαγγελματική του αυτογνωσία θα χρησιμοποιεί την τεκμηριωμένη γνώση, τον σκεπτικισμό και την αντικειμενικότητα, ως εργαλεία για να προβαίνει στη συλλογή, την επεξεργασία και την αξιολόγηση νέων στοιχείων, αναζητώντας την «αξιοπιστία» και την «εγκυρότητα» στους ίδιους του τους στοχασμούς.

**Πίνακας Γ.** Αλλαγές στους τρόπους και τις διαδικασίες μάθησης και παραγωγής της γνώσης στα ΑΕΙ

<b>Ανεξάρτητα από τη φύση του γνωστικού αντικείμενου που εκπροσωπεί ένας Πανεπιστημιακός Δάσκαλος οφείλει:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να στοχάζεται και να αναστοχάζεται στο πλαίσιο μιας «πολυεπίπεδης και πολυσφαιρικής ολιστικής» προσέγγισης, όχι μόνο για τα αντικείμενα που μελετά, αλλά για την πράξη της γνώσης πάνω στην ίδια τη γνώση, την πορεία της σκέψης του, καθώς και τη δική του επιστημονική και προσωπική υπόσταση (επαγγελματική αυτογνωσία, συναισθηματική, ενδοπροσωπική νοημοσύνη).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέσα από ορθολογικές διαδικασίες, να επιχειρεί να μετατρέπει δια βίου τις πληροφορίες σε γνώσεις, να μετασχηματίζει την παλιά σε νέα γνώση, διασφαλίζοντας έτσι τη μη απώλεια της γνώσης από την πληροφορία και της «σοφίας» από τη γνώση.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να «ψηλαφίζει» γνωστικά και άλλα προβλήματα (με αφετηρία, ίσως, την δαισθητική λογική), να τα επεξεργάζεται με αξιόπιστα κριτήρια και να προσδιορίζει την επιστημονική και κοινωνική τους προέλευση, καθώς και να αναλύει τις σχέσεις γνώσεις και εξουσίας.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Με «εργαλεία» τον κριτικό ορθολογισμό, την αξιολογική «ουδετερότητα» και τον ιδεολογικό σχετικισμό να αναζητά την εγκυρότητα της γνώσης, να αμφισβητεί το καθεστώς της «αλήθειας» και την επικράτηση των κυρίαρχων επιστημονικών παραδειγμάτων.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να διεισδύει σε περαιτέρω αποδόμηση της «κατεστημένης αλήθειας», να συλλέγει και να αξιολογεί νέα στοιχεία διατυπώνοντας εναλλακτικές υποθέσεις για δημιουργία νέας γνώσης, την οποία, επίσης, να υποβάλει σε περαιτέρω «διάψευση» ή επαλήθευση υπό το φως νέων τεκμηρίων και ερμηνειών, με στόχο την ανατροπή ή την επικύρωσή της.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Να χρησιμοποιεί την κριτική στάση απέναντι στο οποιοδήποτε σύστημα της γνώσης (συμπεριλαμβανομένων και των μορφών γνώσης που ο ίδιος παράγασε), να διατυπώνει κρίσεις και να διαμορφώνει θέσεις με έγκυρες μεθόδους –ποιοτικές και ποσοτικές– έρευνας.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μέσα από το μετασχηματισμό της γνώσης να επικυρώνει ή να διαψεύδει το κυρίαρχο επιστημονικό παράδειγμα ή θεωρία, αναζητώντας δια βίου, νέους τρόπους πρόσκτησης της γνώσης, μέσα από την επινόηση μιας «έγκυρης κριτικής θεωρίας μάθησης και γνώσης».</li> </ul>

Μέσα από αυτή τη διαδικασία και στο πλαίσιο μιας «πολυεπίπεδης ολιστικής» προσέγγισης θα διατυπώνει κρίσεις, θα διαμορφώνει νέες θέσεις και θα αναζητά νόημα και νέα κατανόηση για την πράξη της γνώσης πάνω στην ίδια τη γνώση, συμμετέχοντας με τον τρόπο αυτό ενεργά στο μετασχηματισμό της ήδη υπάρχουσας, καθώς και στην παραγωγή νέας γνώσης.

Η κριτική αυτή στάση και η συνεχής προσπάθεια του πανεπιστημιακού δασκάλου να διευρύνει και να εμβαθύνει τα συστήματα γνώσης, άσχετα από τα γνωστικά αντικείμενα που εκπροσωπεί, και να επικυρώσει ή να διαψεύσει ένα επιστημονικό παράδειγμα ή μια θεωρία, ίσως, τον φέρει σε ρήξη και σύγκρουση (με όλα τα υπονοούμενα που αφήνει η σχέση γνώσης και εξουσίας σε επιστημονικό, διοικητικό, κοινωνικό επίπεδο) με το εκάστοτε πολιτικό, οικονομικό και επιστημονικό κατεστημένο. Άσχετα από τις οποιεσδήποτε συνέπειες, οφείλει να προχωρεί στη διατύπωση των προϊόντων της σκέψης του με παρρησία και τόλμη, αναζητώντας, δια βίου, νέους τρόπους πρόσκτησης της γνώσης και επινοώντας μια «έγκυρη» «κριτική θεωρία μάθησης και γνώσης», διασφαλίζοντας έτσι, τη μη απώλεια της γνώσης από την πληροφορία και της «σοφίας» από τη γνώση.

Η κατάκτηση των παραπάνω ρόλων θα είναι δύσκολο να επιτευχθούν σε ένα νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο η οργάνωση και η λειτουργία της γνώσης καθορίζονται και από έννοιες, όπως ποιότητα, ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, επιδόσεις, «μετρησιμότητα», προσαρμοστικότητα ενώ ο δάσκαλος δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ως ένας «διανοούμενος της γνώσης».<sup>22</sup> Σε μια κοινωνία στην οποία η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας προκαλεί απροσμέτρητη συσσώρευση νέων γνώσεων, ο νέος δάσκαλος – πανεπιστημίου και σχολείου – δυνητικά μετατρέπεται περισσότερο σε ένα διαχειριστή της γνώσης παρά σε έναν παραγωγό της γνώσης. Επιπρόσθετα, ο δάσκαλος δεν καλείται να διδάξει πλέον σε ένα μονογλωσσικό, μονοπολιτισμικό σχολείο-ίδρυμα και πανεπιστήμιο, αλλά σε ένα πολυπολιτισμικό, ανοικτό στον κόσμο, σε ένα «κοσμο-σχολείο» και «κοσμο-πανεπιστήμιο» μιας «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας». Κατ' αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα είδος διαχειριστή ενός «εκπαιδευτικού ή πανεπιστημιακού κοσμοπολιτισμού».

Σε τελευταία ανάλυση τα σύγχρονα Παιδαγωγικά Τμήματα μοιάζουν να μετεωρίζονται ανάμεσα στη νοσταλγία της παιδαγωγικής «ουτοπίας» της δεκαετίας του '80 και την εκπαιδευτική «δυστοπία» του μεταμοντέρνου ορίζοντα.

Μιας «ουτοπίας» που ταυτίστηκε με τα οράματα των δασκάλων και συνδέθηκε με το αίτημα της «ανωτατοποίησης» των ΠΑ/ΣΝ, τη βελτίωση

της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και την ενίσχυση της θέσης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία! Μιας «ουτοπίας» που παρέμεινε κυρίως στο επίπεδο των προθέσεων και του σχεδιασμού, καθώς εγκλωβίστηκε και ανεστάλη από προσωπικές και μικροπολιτικές επιλογές και συμφέροντα. Και μιας «δυστοπίας» που ελέγχεται από την επικράτηση ενός «αγοραιοποιημένου» τεχνοκρατικού εκπαιδευτικού κοσμοπολιτισμού και την επαγγελία μιας «ολοκληρωτικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας».

Απέναντι στην εκπαιδευτική «δυστοπία» του κόσμου της «τεχνοκρατίας» και της «αγοράς», η νοσταλγία της ουτοπίας εξακολουθεί να είναι εδώ για να μας θυμίζει, όχι αυτό που τα Παιδαγωγικά Τμήματα υπήρξαν, αλλά αυτό που ήθελαν να γίνουν...

Να μας θυμίζει ότι ο ρόλος των δασκάλων – όλων των βαθμίδων - ως «κριτικών μετασχηματιστών» των σχέσεων εξουσίας – γνώσης, εκτός από ρόλος παθητικών συνδιαχειριστών των πολιτικών της εξουσίας μπορεί να είναι και ρόλος κριτικός, ρόλος ανατρεπτικός και ριζοσπαστικός, ρόλος πραγματικός για τα οράματα και το μέλλον της εκπαιδευτικής κοινότητας και της κοινωνίας. Ο νέος αυτός ρόλος ενδεχομένως θα συμβάλει στην εποικοδόμηση μιας άλλης «οικολογίας» των Π.Τ.

## Σημειώσεις

1. Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Eisner E., «Educational reform and the ecology of schooling», in Ornstein A. & Behar-Horenstein L. (eds.) *Contemporary issues in curriculum*, Boston, Allyn & Bacon, 1999, p.p. 403-415., βλ και Φλουρής Γ. Αναζητώντας την εκπαιδευτική οικολογία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης στο Καραπέτσα, Α, κα (επιμ) *Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι Ορίζοντες του στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Πρακτικά ημερίδας ΥΠΕΠΥ, Γ ΚΠΣ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2000, σσ. 83-113, Flouris G& Kassotakis, M., Opening New Horizons: Unique features of the Educational reform in Greece, sto G.F. Welch& E. Mawgood (eds) *Educational Reform in the United Arab Emirates : A Global Perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth and University of Surrey Roehampton, pp. 284-301

2. «Μηδενικό» είναι το πρόγραμμα εκείνο το οποίο απουσιάζει από το επίσημο πρόγραμμα, αλλά είναι απαραίτητο για να προετοιμάσει τα άτομα για να λειτουργήσουν μέσα σε ένα θεσμό. Βλ. σχετικά, Kincheloe J., Slatery P. & Steinberg S., *Contextualizing teaching*, New York, Longman, 2000.

3. Βλ. Massialas B. G., Criteria for issues-centered content selection, in *Handbook on teaching social studies, National Council for the Social Studies, Bulletin*, 93, 1996.

4. Για τη σχετική συζήτηση, βλ. Φλουρή, Γ. – Πασιάς, Γ., «Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;», στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000, σ.σ. 487-518.

5. Για μια ερμηνευτική παρουσίαση του εννοιολογικού σχήματος, βλ. Φλουρή, Γ. - Πασιάς, Γ., «Σχολική Γνώση και Προγράμματα Σπουδών : «Συστήματα Γνώσης», «Καθεστώς Αλήθειας» και «Πολιτικές Ρύθμισης» στη Γενική Εκπαίδευση (1980-2000)», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, εκδ. Μεταίχμιο, 2004, Αθήνα, σσ. 125-137.

6. Eisner E., Educational reform and the ecology of schooling, in Ornstein A. & Behar-Horenstein L. (eds.) *Contemporary issues in curriculum*, Boston, Allyn & Bacon, 1999, p.p. 403-415.

7. Καζαμία Α., «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;» Μια παλιά αντίληψη και η σύγχρονη συνέχειά της, μετάφραση από το *Harvard Education Review*, vol. 30, no. 4, 1960, σ.σ. 307-330.

8. Φλουρή Γ. & Πασιάς Γ., Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;, στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2000, σ.σ. 487-518.

9. Eisner, op. cit., 1999, σ. 413.

10. Βλ. σχετικά, Μπουζάκης, Σ., «Η επιστημονική και επαγγελματική «ταυτότητα» των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Μια εμπειρική-συγκριτική προσέγγιση», στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1993, σ.σ. 127-159.

11. Βλ. Μπουζάκης, Σ., ό.π., και Δαμανάκης, Μ., «Η ειδίκευση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης, όπως αυτή αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών», στο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, *Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου*, πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, εκδ. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 1995, Αθήνα, σ.σ. 134-148.

12. Βλ. σχετικά, Πασιάς, Γ.- Ρουσσάκης, Ι., «Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης : τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001», στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου (επιμ. Σ. Μπουζάκης), Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης*

σης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μάιος 2003, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/index.htm>.

13. Παπαματθαίου, Μ. «Τα κυκλώματα των Πανεπιστημίων», εφημ. Το ΒΗΜΑ, 6-11-2005, σ. Α48, Αθήνα.

14. Βλ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε, *Οδηγός Σπουδών*, Αθήνα.

15. Βλ. Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, *Οδηγός Σπουδών*, Πάτρα.

16. Βλ. Πανεπιστήμιο Θεσ/κης, Π.Τ.Δ.Ε, *Οδηγός Σπουδών*, Θεσσαλονίκη.

17. Βλ. Φλουρής, Γ. (1995) «Αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών , Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας στο Καζαμίας, Α και Κασσωτάκης Μ (επιμ.) Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα: Σήριος, ΣΣ 328-367, βλ. και Φλουρής, Γ και Πασιάς, Γ (2006) Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), « Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.203-246.

18. Το κείμενο αντλεί από το άρθρο των Φλουρή, Γ. – Πασιά, Γ., Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα, στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.), *Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, ΕΔΙΑΜΜΕ, ΠΤΔΕ, Πανεπ. Κρήτης, 2005, Ρέθυμνο, σσ.91-111

19. Βλ. και Καζαμίας Α., Ο αυτοδύναμος δάσκαλος. Ένα αιρετικό νεωτερικό πρόσταγμα, στα πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ., όπ. π., 1995, σ.σ. 38-46, Stoll & Fink 1996, Young M., op. cit., 1998, Hargreaves 2003, κα.

20. Βλ. σχετικά, Day, C., «Change Agendas: The roles of teacher educators», *Teaching Education*, Vol. 15, No. 2, June 2004, pp. 145-158.

21. Bruner J., *The culture of education*, London, Harvard University Press, 1997.

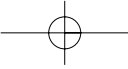
22. Giroux, H., *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin and Garvey, South Hadley, MA, USA, 1988).

## Βιβλιογραφία

- Bruner J. (1997). *The culture of education*, London: Harvard University Press.
- Day, C. (2004). «Change Agendas: The roles of teacher educators», *Teaching Education*, Vol. 15, No. 2, June, pp. 145-158.
- Δαμανάκης, Μ., (1995). «Η ειδικευση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης, όπως αυτή αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών», στο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, *Ο δάσκαλος του δημοτικού σχολείου*, πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ, εκδ. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, Αθήνα, σσ. 134-148.
- Eisner, E. (1999). «Educational reform and the ecology of schooling», in Ornstein A. & Behar-Horenstein L. (eds.) *Contemporary issues in curriculum*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 403-415.
- Flouris, G. & Kassotakis, M., *Opening New Horizons: Unique features of the Educational reform in Greece*, στο G.F. Welch & E. Mawgood (eds) *Educational Reform in the United Arab Emirates: A Global Perspective*, Dubai, Ministry of Education and Youth and University of Surrey Roehampton, pp. 284-301.
- Giroux, H. (1998). *Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*, Bergin and Garvey, South Hadley, MA, USA.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*, Maidenhead, Phil: Open University.
- Καζαμιάς, Α. (1960). «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;» Μια παλιά αντίληψη και η σύγχρονη συνέχειά της, μετάφραση από το *Harvard Education Review*, vol. 30, no. 4, σσ. 307-330.
- Καζαμιάς, Α. (1995). Ο αυτοδύναμος δάσκαλος. Ένα αιρετικό νεωτερικό πρόσταγμα, στα πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ. σσ. 38-46.
- Kincheloe, J. (2000). Slatery P. & Steinberg S., *Contextualizing teaching*, New York, Longman.
- Massialas, B. G. (1996). Criteria for issues-centered content selection, in *Handbook on teaching social studies*, National Council for the Social Studies, Bulletin, 93.
- Μπουζάκης, Σ., (1993). «Η επιστημονική και επαγγελματική «ταυτότητα» των πτυχιούχων Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου. Μια εμπειρική-συγκριτική προσέγγιση», στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1993, σσ. 127-159.

- Παπαμαθαθαίου, Μ. (2005). «Τα κυκλώματα των Πανεπιστημίων», εφημ. Το ΒΗ-ΜΑ, 6-11-2005, σ. Α48, Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε, Οδηγός Σπουδών, Αθήνα.
- Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε, Οδηγός Σπουδών, Πάτρα.
- Πανεπιστήμιο Θεσ/κης, Π.Τ.Δ.Ε, Οδηγός Σπουδών, Θεσσαλονίκη.
- Πασιάς, Γ.- Ρουσσάκης, Ι. (2003). «Οι σχηματισμοί λόγου της Ευρωπαϊκής Κοινοτήτας και οι επιδράσεις τους στη διαμόρφωση της Ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μελέτη Περίπτωσης: τα ΕΠΕΑΕΚ 1 και 2 και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1997-2001», στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου (επιμ. Σ. Μπουζάκης), *Η Παιδεία στην Αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών, Μάιος 2003*, <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/index.htm>.
- Stoll, S & Fink, D.(1996). *Changing our schools*, Buckingham: Open University Press.
- Φλουρής, Γ. (1995). «Αναντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών σκοπών , Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας στο Καζαμίας, Α και Κασσωτάκης Μ (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σήριος, σσ 328-367,
- Φλουρής Γ. (2000). Αναζητώντας την εκπαιδευτική οικολογία των παιδιών με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες στην κοινωνία της γνώσης στο Καραπέτσα, Α, κα (επιμ.), *Το Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής και οι Ορίζοντες του στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Πρακτικά ημερίδας ΥΠΕΠΥ, Γ ΚΠΣ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος 2000, σσ. 83-113.
- Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ. (2000). «Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης» ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;», στο Μπουζάκη Σ. (επιμ.) *Ιστορικο-συγκριτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 487-518.
- Φλουρής, Γ. - Πασιάς, Γ. (2004). «Σχολική Γνώση και Προγράμματα Σπουδών: «Συστήματα Γνώσης», «Καθεστώς Αλήθειας» και «Πολιτικές Ρύθμισης» στη Γενική Εκπαίδευση (1980-2000)», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 125-137.
- Φλουρής, Γ. – Πασιάς, Γ. (2005). Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός στην Κοινωνία της Γνώσης: Ο λόγος της αποδόμησης, η αποδόμηση του ρόλου και οι παιδαγωγικές δυστοπίες του μεταμοντέρνου ορίζοντα, στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.), *Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, ΕΔΙΑΜΜΕ, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, σσ 91-111.





---

Η «Οικολογία» των Παιδαγωγικών Τμημάτων

---

Φλουρής, Γ. και Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μια κριτική προσέγγιση. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), «Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ.203-246.

Young, M. (1998). *Curriculum for the future*, London: McMillan.

