

Γ. Σταμέλος¹ – Α. Εμβαλωτής²

Ανιχνεύοντας το προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα (Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών) των Πανεπιστημίων, είναι ακαδημαϊκές μονάδες για τις οποίες η περιγραφή τους δεν έχει οριστικοποιηθεί. Στο κείμενο που ακολουθεί θα επιχειρήσουμε να σκιαγραφήσουμε το προφίλ τους, επικαιροποιώντας προηγούμενες αναφορές μας³.

Ιστορικές καταβολές των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Στα Παιδαγωγικά Τμήματα συναντήθηκαν δύο ασύμπτωτα ρεύματα:

Το ένα ρεύμα τροφοτούνταν από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για αναζήτηση “απελευθερωτικών δομών” στο διδακτικό τους έργο και την εκπαίδευσή τους. Απελευθέρωση από την άμεση εξάρτηση και τον έλεγχο της κρατικής εξουσίας, μιας εξουσίας η οποία κινούνταν έως το 1974 άλλοτε στα όρια της δημοκρατικής νομιμότητας και άλλοτε πέρα από αυτά. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα σχετικά με τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες νομοθετήματα ανήκουν σχεδόν ολοκληρωτικά στις δύο δικτατορίες που γνώρισε η χώρα μας μεταξύ 1936 και 1974⁴.

Το άλλο ρεύμα συγκροτούνταν από ερευνητές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής που ευελπιστούσαν, με την αποκατάσταση των δημοκρατικών θεσμών, στην κάλυψη ενός υπαρκτού κενού στο χώρο των Ανθρωπιστικών Επιστημών στην Ελλάδα, στο βαθμό που έως το 1974 οι Ανθρωπιστικές και ειδικότερα οι Κοινωνικές Επιστήμες ήταν είτε υπό διωγμό είτε υπό αυστηρή επιτήρηση, καθλωμένες σε εμβρυακή μορφή. Δεν είναι τυχαίο ότι πολλές φορές ο λογότυπος ενός Παιδαγωγικού Τμήματος

¹ Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.

² Λέκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

³ Πολλές κρίσεις που διατυπώνονται εδώ στηρίζονται στις αναλύσεις που έχουν γίνει σε δύο βιβλία. Τα αναφέρουμε εδώ γιατί δεν κρίνουμε σκόπιμο να παραπέμπουμε συνεχώς σε αυτά:

α. Σταμέλος, Γ. (1999). *Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά Τμήματα: Καταβολές, Παρούσα Κατάσταση*. Αθήνα: Προοπτικές, εκδ. Gutenberg.

β. Σταμέλος, Γ. (1999). *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Προσπάθεια ιχνηλασίας Β'.* Αθήνα: εκδ. Αρμός, σσ. 145-181.

⁴ Έτσι, ενώ η οριστική διακοπή των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων ενός ιδρύματος δεν ανήκει στο ρεπερτόριο των δυνατικών επιλογών της πολιτικής εξουσίας, στη συγκεκριμένη περίπτωση επιβλήθηκε δρώντας συμβολικά και εκτονωτικά. Δεν ήταν ίσως τόσο ο κεντρικός έλεγχος του Προγράμματος Σπουδών και της συνολικής λειτουργίας του θεσμού που δημιουργούσε απέχθεια και εχθρότητα, όσο μάλλον ο έλεγχος της ζωής και της συμπεριφοράς μέσα και έξω από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Δ.Ε. μεταφερόταν στα αγγλικά ως Department of Educational Sciences ή ως Département des Sciences de l'Éducation.

Η ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων ...

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα ιδρύονται το 1983 με πολιτική (εν τέλει κυβερνητική) απόφαση, ικανοποιώντας σχετικό συνδικαλιστικό αίτημα⁵ και υπό την έκδηλη αμηχανία του Πανεπιστημίου⁶. Διαδικασία “ιδιαίτερη” στο βαθμό που αφενός μεν υπερβαίνει και αίρει την έννοια της πανεπιστημιακής αυτοτέλειας, αλλά και την πάγια διαδικασία ίδρυσης Πανεπιστημιακών Τμημάτων, και αφετέρου δείχνει με τρόπο σαφή τα όρια της εν λόγω έννοιας. Διαδικασία, η οποία λόγω της “ιδιαιτερότητάς” της, δημιούργησε, σε πρώτη φάση, άγχος στα Παιδαγωγικά Τμήματα για την αποδοχή τους ή μη από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Τελικά, και παρά κάποιες αρχικές παραφωνίες, διαπιστώθηκε ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα εντάχθηκαν γρήγορα και συμμετέχουν ενεργά στα πανεπιστημιακά δρώμενα, με σημαντική εκπροσώπηση στις υψηλότερες διοικητικές βαθμίδες του Πανεπιστημίου.

.....και τα προβλήματά της

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα από την αρχή της λειτουργίας τους αντιμετώπισαν μια σειρά από προβλήματα που εν πολλοίς καθόρισαν το προφίλ τους:

1. Καταρχήν, η παρατεταμένη συνύπαρξη Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Παιδαγωγικών Τμημάτων (1984-1991) και ειδικότερα η αλματώδης αύξηση

⁵ Δες για παράδειγμα:

α. Αποφάσεις 53^{ης} Γενικής Συνέλευσης της ΔΟΕ, εις *Διδασκαλικό Βήμα*, 6/Ιουλ.-Αυγ.1984.

β. Μπουζάκης Σ., 1987, Παιδαγωγικά τμήματα (τρία χρόνια μετά), εις *Συνάντηση*, Απρ.-Ιουν.1987.

γ. ΔΟΕ (Φραντζίδης Φρ.), 1994, Χαιρετισμός εκπροσώπου της ΔΟΕ, εις Παπάζογλου Γ.Κ. – Δαβάζογλου ΑΓΓ.Μ. (επιμ), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης: παρόν και μέλλον*, εκδ.ΔΠΘ-Gutenberg, Αθήνα, σελ.26-27.

⁶ Είναι ενδεικτικό ότι σε ένα σχέδιο του 1980 για τη δημιουργία Παιδαγωγικών Σχολών οι Πρυτάνεις αντέδρασαν έντονα και αρνητικά προβάλλοντας τεχνικής φύσεως δικαιολογίες (Ευαγγελόπουλος Σπ., 1998, *Οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ.38).

Δες επίσης:

α. Μαυρογιώργος Γ., 1985, Η ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων και η επιμόρφωση των δασκάλων και νηπιαγωγών, εις *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ*, 26-29 Μάη 1983, σελ.403.

β. Ανθόπουλος Κ.Θ., 1989, Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (φυσιογνωμία και προοπτικές), εις *Το σχολείο και το σπίτι*, Ιουν-Ιουλ.89.

γ. Μάρκου Γ., 1994, Παιδαγωγικά Τμήματα: quo vadis?, εις Παπάζογλου Γ.Κ. – Δαβάζογλου Αγγ.Μ. (επιμ), *Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης:παρόν και μέλλον*, εκδ.ΔΠΘ-Gutenberg, Αθήνα, σελ.57-58.

των σπουδαστών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ιδίως τη διετία 1984-1986⁷, με την πρυτάνευση μικροκομματικών και συνδικαλιστικών αιτιολογήσεων⁸, υπονόμωσε το μέλλον και την συμβολή των Παιδαγωγικών Τμημάτων, δυναμιτίζοντας ουσιαστικά το βασικό λόγο ίδρυσής τους.

2. Στη συνέχεια, τόσο ο αριθμός των Τμημάτων που δημιουργήθηκαν, όσο και ο διαχωρισμός των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών διέπυρναν την ήδη προβληματική συνθήκη ενσωμάτωσής στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Από τα πέντε (5) αρχικώς ιδρυθέντα Τμήματα⁹, σε μια περίπου δεκαετία ο αριθμός τους έφτασε τα δεκαοκτώ (18), αριθμός που δύσκολα αιτιολογείται από τις υπαρκτές ανάγκες της χώρας και παραπέμπει περισσότερο στη διαιώνιση της περιφερειακής κατανομής των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Η διάκριση των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών φαντάζει τόσο περισσότερο αναίτια όσο κανείς εξετάζει την ουσιαστική σύγκλιση των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και των Σχολών Νηπιαγωγών, ειδικότερα της περιόδου μετά το 1974. Άλλωστε, ούτε η σημερινή εξέταση των Προγραμμάτων Σπουδών στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών, δικαιολογεί την παράλληλη λειτουργία ανεξάρτητων Τμημάτων¹⁰.
3. Ένα τρίτο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετώπισαν τα Παιδαγωγικά Τμήματα είναι η διαμάχη που κωδικογραφήθηκε ως “η έριδα του πώς και του τι”. Κατουσίαν, πρόκειται για τον καθορισμό της επιστημονικής τους ταυτότητας, πρόβλημα, που θα εξεταστεί στη συνέχεια.

⁷ Δες για παράδειγμα:

α. Βεργίδης Δ., Εισήγηση στην Επιτροπή «διερεύνηση και υποβολή προτάσεων για το θέμα της παράλληλης επετηρίδας διορισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,σελ.6.

β. Ο.π. Σταμέλος Γ., 1999α, σελ.73-75.

⁸ Δες για παράδειγμα:

α. Ο.π. Μαυρογιώργος Γ., σελ.392-404.

β. Ανδρέου Απ., 1987, Παιδαγωγικά Τμήματα: Στασιμότητα και εκκρεμότητες (η επανάσταση της Φλώρινας, Μυτιλήνης...), εις *Κάπα*, τ.6, 3/4/87.

γ. Παπακωνσταντίνου Π., 1988, Τα Παιδαγωγικά Τμήματα σε... άγωνα γραμμή, εις *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.38, σελ.9-10.

δ. Σταμέλος Γ., 1999α, σελ.73-74.

⁹ ΠΤΔΕ Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και ΠΤΝ Πατρών, Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗ!)

¹⁰ Ο.π. Σταμέλος Γ., 1999β, σελ.160-181.

Η ύπαρξη ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος ...

Τα Παιδαγωγικά Τμήματα, με βάση τον τίτλο τους, έχουν ως κύρια αποστολή την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δηλαδή των πρωταγωνιστών του κορμού της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Συνεπώς, θεωρείται αναγκαίο να έχει προσδιοριστεί με σαφήνεια το πλαίσιο των αναμονών –αξιώσεων ή προσδοκιών- που οφείλει να υλοποιεί το πλαίσιο σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι κατά συνέπεια απαραίτητο να προσδιορίζεται στη βάση των παραπάνω οριοθετήσεων και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Ύστερα από ενάμιση αιώνα λειτουργίας του το ελληνικό κράτος αποδέχθηκε –με αξιοσημείωτη καθυστέρηση- ότι όλοι οι πολίτες του είναι ισότιμοι και αποδεκτοί και ως εκ τούτου το ζητούμενο δεν είναι πλέον η επιβολή μιας κρατικά καθορισμένης και επιβαλλόμενης εκδοχής της ελληνικής ταυτότητας, αλλά η ομαλή και απρόσκοπτη ένταξη – ενσωμάτωση όλων ανεξαρτήτως των νέων ανθρώπων στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο καλούνται να ζήσουν και να δημιουργήσουν. Αυτό είχε άμεσες συνέπειες τόσο στη θεώρηση του ρόλου των βασικών συντελεστών κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς –ειδικότερα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- όσο και στον τρόπο αλλά και στις συνθήκες εκπαίδευσης των τελευταίων. Η ανάθεση της βασικής τους κατάρτισης σε τμήματα που αποτελούν ακαδημαϊκές μονάδες πανεπιστημίων κατοχύρωνε την αποδέσμευσή της από τον άμεσο κρατικό έλεγχο, αξιοποιώντας το κεκτημένο της πανεπιστημιακής αυτονομίας. Παρόλα αυτά δύο παρατηρήσεις είναι απαραίτητες:

1. Παρά την επιχειρούμενη αλλαγή το πλαίσιο αναφοράς παρέμενε εθνικό και το πρότυπο της εκπαίδευσης παρέπεμπε σε επαγγελματίες που θα εκπαίδευαν “ελληνόπαιδες γεννημένους στην Ελλάδα από Έλληνες γονείς που ζουν στην Ελλάδα”¹¹. Με άλλα λόγια ένα πρότυπο κλειστά μονο-πολιτισμικό.
2. Αν και ήταν σαφές το τι ήταν ανεπιθύμητο, δεν κατέσται δυνατό να αποσαφηνιστεί το τι ήταν επιθυμητό τόσο ως νέο περιεχόμενο της

¹¹ Σταμέλος Γ., 2001, Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει, εις Ουζούνης Κ. – Καραφύλλης Α. (επιμ.), Ο δάσκαλος του 21^{ου} αι. στην Ευρωπαϊκή Ένωση, εκδ. Σπανίδη, Ξάνθη (*Πρακτικά συνεδρίου 10-13/5/2001, Αλεξανδρούπολη*), σελ.84.

εθνικής ταυτότητας, όσο και ως περιεχόμενο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

...και η ευρωπαϊκή ολοκλήρωση

Η Ελλάδα, όπως ήδη αναφέρθηκε, καθυστέρησε να περάσει από το μοντέλο της “επιβαλλόμενης εθνικής ταυτότητας” στο μοντέλο της “εξατομικευμένης κοινωνικοποίησης σε μια εθνική κοινωνία”, γεγονός που δημιούργησε ιδιαίτερα προβλήματα αναφορικά με τη διαχείριση της νέας πραγματικότητας και των συνεπειών της, όπως αυτή προέκυψε από την ένταξη της Ελλάδας στην τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.) και τη διαδικασία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης αργότερα. Το νέο πλαίσιο φάνηκε να απαιτεί, ούτε λίγο ούτε πολύ, “την εξατομικευμένη κοινωνικοποίηση πολιτισμικά διαφοροποιημένων παιδιών σε μια διευρυμένη κοινωνία πολυ-πολιτισμικά εθνική”¹².

Είτε εξ αιτίας του ανέφικτου της προηγούμενης πρότασης, είτε λόγω της καλπάζουσας διάχυσης της παγκοσμιοποίησης -θεωρημένης υπό το πρίσμα της παγκοσμιοεντοπιότητας του Beck¹³- που για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει δισυπόσταση φύση λόγω της παράλληλης “ευρωπαϊκοποίησης”, η αναφορά στο εθνικό τείνει σε μαρασμό με τη σαφή πρόταξη και ανάδειξη του υπερ-εθνικού αλλά και του τοπικού μαζί.

Είναι ενδιαφέρον να επισημάνει κανείς τη μετατόπιση του άξονα προτεραιοτήτων για τον υποχρεωτικό κύκλο της εκπαίδευσης. Από την έμφαση στην κοινωνικοποίηση με όρους εθνικού περιεχομένου, ο άξονας μετατοπίζεται προς την παροχή βασικών γνώσεων ίσως προς τη δημιουργία μιας νέας αντίληψης και νοοτροπίας που θα συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της “δια βίου μάθησης” και της εργασιακής ευελιξίας και κινητικότητας.

Μεταβολές που έχουν ευρύτατες συνέπειες τόσο για τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ο οποίος ποτέ όσο σήμερα, νοείται ως επιστήμονας -επαγγελματίας¹⁴ με συγκεκριμένο μετρήσιμο έργο προς υλοποίηση, όσο και για την αρχική του εκπαίδευση, συνεπώς και για τα ιδρύματα που τον εκπαιδεύουν.

¹² Stamelos, Y. (2000). *La formation des Maîtres : Le cas grec (1970-2000)*, στην 5^{ème} Biennale de l'Éducation et de la Formation, 12-15/4/2000, Paris, διαθέσιμο στο <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L366.htm>.

¹³ Beck O. (1999). *Τι είναι παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.

¹⁴ Neave G., 1998, *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, εκδ. Εκφραση, Αθήνα

Δεν ενδιαφέρει στο κείμενο αυτό να αναδειχθεί η διαδικασία συγκρότησης και ανάπτυξης μιας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και πως αυτή επηρεάζει τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Εκείνο που χρειάζεται εδώ να επισημάνουμε είναι οι συνέπειες της διαδικασίας δημιουργίας ενός ενιαίου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού χώρου και για τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Η περίπτωση της Διακήρυξης της Μπολόνια είναι χαρακτηριστική¹⁵. Ως το 2010, τα Παιδαγωγικά Τμήματα θα πρέπει να έχουν αποσαφηνίσει το προφίλ τους, τα προσφερόμενα Προγράμματα Σπουδών τους και ως προς τη διάρκειά τους και να προετοιμαστούν κατάλληλα για την επερχόμενη αξιολόγηση τους.

Η επιστημονική ταυτότητα των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Στη διεθνή επιστημονική κοινότητα ο επιστημονικός χώρος που είναι γνωστός ως “Σπουδές στην Εκπαίδευση” (Educational Studies) αποτελείται από δύο διακριτούς κλάδους. Τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης (Educational Sciences) και την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών (Teacher Education/Training).

Ο πρώτος κλάδος αποβλέπει στη δημιουργία ερευνητών και διανοούμενων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Ο δεύτερος κλάδος αποβλέπει στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης.

Στην Ελλάδα, η προηγούμενη διάκριση, τουλάχιστον επίσημα, δεν εντοπίζεται. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα προσπαθούν να προσεγγίσουν στα Προγράμματα Σπουδών τους και τους δύο κλάδους. Προσπάθεια καλοπροαίρετη αλλά μάλλον αναποτελεσματική, ειδικά για το Προπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών.

Η αιτία του παραπάνω συμπτώματος παραπέμπει τόσο σε “εθνικά” προβλήματα, όσο και σε προβλήματα επιστημολογικής φύσεως. Τα πρώτα αφορούν αφενός μεν στο ρόλο και τη λειτουργία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και αφετέρου στην υποτονικότητα των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα ως το 1974. Τα δεύτερα, παραπέμπουν στην επιστημονική συγκρότηση των δύο κλάδων. Για μεν τον πρώτο υπάρχει ρητά μία (ή περισσότερες) επιστήμες (Επιστήμες της Εκπαίδευσης). Για τον δεύτερο όμως κλάδο (Teacher Education/Training) ποια είναι η επιστήμη στη βάση της οποίας επιχειρείται η θεωρητική και τεχνολογική (διδασκτική) προσέγγιση ;

¹⁵ Το κείμενο της Διακήρυξης βρίσκεται στη γαλλική εκδοχή του στις παρακάτω διευθύνσεις:

α. www.europedu.org/french/vert/bolognemid.html

β. www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm

Αυτός είναι ένας από τους βασικούς λόγους που η Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών δυσκολεύτηκε διεθνώς να ενταχθεί στο Πανεπιστήμιο, ενώ ακόμα και σήμερα, σε μερικές περιπτώσεις, αν και τριτοβάθμια, βρίσκεται εκτός Πανεπιστημίου¹⁶.

Στην Ελλάδα, υπό την πίεση:

- α. του νομικού πλαισίου
- β. της ιδεολογικο-πολιτικής φόρτισης της εποχής
- γ. της “βαριάς κληρονομιάς” μισού αιώνα λειτουργίας των Παιδαγωγικών Ακαδημιών
- δ. της βαρύνουσας παρουσίας των Φιλοσοφικών Σχολών και
- ε. του προσωπικού παράγοντα,

έγινε προσπάθεια να λυθεί το πρόβλημα της επιστημονικής συγκρότησης με την κατασκευή του “Παιδαγωγού”. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης αξιοποιήθηκαν για “επιστημονική κάλυψη”, αλλά χωρίς να αμφισβητηθεί η κυρίαρχη παράδοση υπό την εκδοχή μιας μετάφρασης/μεταφοράς που κολάκευε ή και εξευμένιζε τα παγιωμένα: Παιδαγωγική ή Παιδαγωγικές Επιστήμες ή έστω Επιστήμες της Αγωγής (τρεις εκδοχές με έντονα και αντικρουόμενα διακυβεύματα). Η επιχειρούμενη μεθόδευση αφενός μεν περιόρισε τον πληθυσμό-στόχο σε εκείνον της παιδικής ηλικίας και αφετέρου υπέβλεπε ένα πρότυπο ξεπερασμένο, που δύσκολα μπορεί να συμβαδίσει με τις ανάγκες της σύγχρονης/τρέχουσας πραγματικότητας (δια βίου μάθηση, εξ’αποστάσεως εκπαίδευση/κατάρτιση, κτλ).

Κι όμως, το άγχος για μια “επιστημονική ταυτότητα” στον κλάδο της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών, θα βρεθεί πολύ σύντομα αντιμέτωπο με τα τερτίπια της Ιστορίας. Η απόφαση του Δικαστηρίου των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων στην

¹⁶ Ένας ακόμα λόγος είναι πολιτικός. Ο εκπαιδευτικός ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει συγκεκριμένο ρόλο (δες για παράδειγμα: Queiroz (de) J-M, 2000, *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα). Στην Ελλάδα λόγω των πολιτικών συγκυριών, η συζήτηση για την “αποστολή” των εκπαιδευτικών δαιμονοποιήθηκε και διογκώθηκε. Παρόλα αυτά, ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργείται (σε όλα τα εθνικά κράτη), εκτός των άλλων, για να διαχέει την επίσημη εκδοχή της εθνικής ταυτότητας (η οποία νομιμοποιείται από τη δημοκρατική λειτουργία μιας κοινωνίας). Αν δεν γίνεται αυτό τότε το σύστημα βρίσκεται “σε κρίση” και η υποχρεωτική εκπαίδευση –ειδικά– χάνει μεγάλο μέρος του νοήματός της.

Σε αντίθεση, οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης μακριά από δεσμεύσεις και περιορισμούς, έχουν ως στόχο την ανάδειξη, ανάλυση και στοχασμό των εκπαιδευτικών καταστάσεων, σε συνθήκες απόλυτης ακαδημαϊκής ελευθερίας.

Χαρακτηριστικό ίσως παράδειγμα είναι η γαλλική πραγματικότητα. Το πρώτο Τμήμα Sciences de l’Education σε γαλλικό Πανεπιστήμιο γίνεται λίγο καιρό πριν το Μάη του ’68. Ακόμα και σήμερα τα Τμήματα αυτά διατηρούν τη “φήμη του αμφισβητία” και κρατούνται επιμελώς μακριά από τα Τμήματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών (IUFM) τα οποία αν και πανεπιστημιακού επιπέδου πλέον, βρίσκονται εκτός Πανεπιστημίου και υπό την άμεση εποπτεία του σκληρού, παραδοσιακού και άκαμπτου εποπτικού μηχανισμού της Εθνικής Εκπαίδευσης.

υπόθεση Blaizot του 1985¹⁷, θα δημιουργήσει μια νομολογία και ένα ευρωπαϊκό κεκτημένο, βάσει του οποίου όλα τα πανεπιστημιακά πτυχία είναι επαγγελματικά πτυχία. Μια παράδοση περίπου οκτώ (8) αιώνων καταλύεται. Μια νέα πραγματικότητα αναδύεται. Όποιο πανεπιστημιακό πτυχίο δεν είναι επαγγελματικό παρουσιάζει προβληματικό προφίλ. Το δεδομένο αυτό αλλάζει την ίδια τη φύση του Πανεπιστημίου και δημιουργεί προβλήματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δικαιώνοντας την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας.

Οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Αν και ευρισκόμενα στην κοινή ομάδα επιλογής, οι φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων προέρχονταν ή και προέρχονται στη συντριπτική τους πλειονότητα από τη **θεωρητική κατεύθυνση (έτσι δεν λέγεται τώρα;)**. Αυτό και μόνο δημιουργεί δύο πηγές προβλημάτων:

Πρώτον, οι φοιτητές τους (κατά τη συντριπτική τους πλειονότητα φοιτήτριες) δεν έχουν την καλύτερη σχέση με τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες εν γένει, συστατικά μέρη του Προγράμματος Σπουδών τόσο των Παιδαγωγικών Τμημάτων όσο και των σχολικών μαθημάτων.

Δεύτερον, οι φοιτητές (φοιτήτριες) της θεωρητικής κατεύθυνσης επιλέγουν συνήθως ως δεύτερη αν όχι τρίτη επιλογή τα Παιδαγωγικά Τμήματα, γεγονός που καθιστά την εισαγωγή τους στα Παιδαγωγικά Τμήματα ως λύση ανάγκης, η οποία φαντάζει ως “αποτυχία” στα μάτια πολλών φοιτητών (φοιτητριών) τους.

Αυτό όμως δημιουργεί ένα εξ’ αρχής αρνητικό πλαίσιο, το οποίο δεν συμβάλει ικανοποιητικά στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των φοιτητών (φοιτητριών). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια, η διεύρυνση της πρόσβασης δίνει την ευκαιρία σε εν ενεργεία φοιτητές να ξαναδοκιμάζουν την τύχη τους με τη βάσιμη ελπίδα της εισαγωγής τους σε Τμήμα πρώτης τους επιλογής. Το αποτέλεσμα είναι ότι τα τελευταία χρόνια ορισμένα Παιδαγωγικά Τμήματα φυλλορροούν χάνοντας τουλάχιστον ένα 30% των φοιτητών τους μεταξύ πρώτου και δεύτερου έτους σπουδών.

¹⁷ Υπόθεση 24/86, απόφαση της 2/2/88, τομ.1988, σελ.379.

Υπάρχει ένα προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων;

Το σίγουρο είναι ότι υπάρχει μια κοινή αρχή σε ένα κοινό ιστορικο-πολιτικό πλαίσιο. Όμως, φαίνεται οι εμπειρίες βιώθηκαν, αναλύθηκαν και μετουσιώθηκαν με ένα μοναδικό κάθε φορά τρόπο, και μάλιστα δεν είναι σίγουρο ότι υπήρξε διάθεση συνεννόησης και συντονισμού. Ο μοναχικός δρόμος ανάπτυξης, ως μέσο έκφρασης προσωπικών επιλογών, φαίνεται ότι αποτέλεσε τον κανόνα.

Αν ο τρόπος, η μορφή και το περιεχόμενο της εσωτερικής τους δομής¹⁸, της συγκρότησης και της οργάνωσης των Προγραμμάτων Σπουδών, αποτελούν δείκτες σύγκλισης ή απόκλισης για κάποια προς σύγκριση Τμήματα, τότε μπορεί να υποστηριχθεί με πληρότητα ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα χαρακτηρίζονται από μεγάλες και σημαντικές αποκλίσεις, που ίσως να μην δικαιολογούνται εύκολα από την ύπαρξη του κοινού τους τίτλου. Συνεπώς, μπορεί κανείς να υποστηρίξει, σε πρώτη φάση, ότι τα ΠΠΤ έχουν κοινές αναφορές στο πλαίσιο που τα δημιούργησε, αλλά δεν φαίνεται να έχουν ένα κοινό προφίλ, ως όφειλε ίσως να έχουν.

Προς ένα προφίλ των Παιδαγωγικών Τμημάτων

Για να οριστεί ή να δημιουργηθεί ένα προφίλ πρέπει πρώτα να οριστεί το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο το τελευταίο αποκτά νόημα, αξία και νομιμοποίηση. Το παράδοξο στις μέρες μας έγκειται στο γεγονός ότι το πλαίσιο αυτό αλλάζει από αμιγώς εθνικό σε “εθνικό, περιφερειακό και υπερεθνικό την ίδια στιγμή”¹⁹. Αυτό είναι εξ αντικειμένου πολύ πιά δύσκολο στη διαχείρισή του για ένα Παιδαγωγικό Τμήμα, στο βαθμό που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τους τελευταίους δύο αιώνες συνδέθηκε απόλυτα με την ύπαρξη ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τις επιλογές του. Στη συνέχεια του κειμένου η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών θα είναι περισσότερο έντονη.

Για να υπάρξει ένα προφίλ χρειάζεται τα Παιδαγωγικά Τμήματα να επιλύσουν το πρόβλημα της διττής τους προέλευσης. Θα ήταν ιδιαίτερος χρήσιμο αν καταρχήν γινόταν μια πολύ στοιχειώδης και αυτονόητη παραδοχή που όμως για την περίπτωση των Παιδαγωγικών Τμημάτων απαιτεί βούληση και αποφασιστικότητα: “Τα Παιδαγωγικά Τμήματα, εκπαιδεύουν στα Προγράμματα Προπτυχιακών τους

¹⁸ Όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν έχουν οργανωθεί σε τομείς

¹⁹ Ο.π. προηγουμένως Beck O.

Σπουδών αποκλειστικά εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης”. Στη συνέχεια, θα μπορούσε να προταθεί η ιδέα “τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων θεραπεύουν τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης”, με την παραδοχή αφενός μεν ότι τα δεύτερα συνθετικά τους (Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών) αποτελούν μια παραδοξότητα και αφετέρου ότι δεν παρέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους στις επιστήμες προέλευσης²⁰. Τέλος, τα Διδασκαλεία των Παιδαγωγικών Τμημάτων απαντούν στις ανάγκες της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πράξης.

Για να υπάρξει ένα προφίλ διακριτό και αναγνώσιμο απ’ όλους και ιδιαιτέρως από τους χρήστες των εν λόγω Τμημάτων, απαιτείται ο σαφής καθορισμός των πυλώνων συγκρότησης ενός Προπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών. Παρότι σε μια πρώτη ανάγνωση τα Προγράμματα Προπτυχιακών Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων φαίνονται εντελώς ασύνδετα, μια προσεκτικότερη ανάγνωση δείχνει ότι αυτά συγκροτούνται πάνω σε ορισμένους κοινούς πυλώνες. Αυτοί είναι:

- A. “Επιστήμες” των σχολικών μαθημάτων
- B. Μεθοδολογία και Διδακτική/ες (των σχολικών μαθημάτων)
- Γ. Επιστήμες της Εκπαίδευσης
- Δ. Πρακτική Άσκηση
- Ε. Αισθητική και Φυσικής Αγωγή.

Αν τα δύο προηγούμενα γίνουν δεκτά ως άξονες αναφοράς, τότε δεν μένει παρά να επεξεργαστεί κανείς τρεις βασικές τεχνικές παραμέτρους:

1. Για τον πρώτο πυλώνα, τα μαθήματα των “επιστημών” των σχολικών μαθημάτων απαιτείται να βρίσκονται “σε άμεση σχέση και αναφορά με το σχολικό πρόγραμμα”. Πρόταση η οποία υπήρχε για το Πρόγραμμα Σπουδών της τελευταίας περιόδου των Παιδαγωγικών Ακαδημιών²¹ (και των Σχολών Νηπιαγωγών) και η οποία φαίνεται ότι είναι ιδιαιτέρως ευεργετική στο βαθμό που οριοθετεί τα προς διδασκαλία γνωστικά αντικείμενα.
2. Για το δεύτερο πυλώνα, η μεν μεθοδολογία παραπέμπει στην ανάγκη ευαισθητοποίησης των μελλοντικών επαγγελματιών σε θέματα έρευνας. Η δε διδακτική αφορά τόσο τις γενικές αρχές και παραδοχές της όσο και τις

²⁰ Η λογική που διέπει αυτό το κείμενο βασίζεται στην υπάρχουσα μη ικανοποιητική πραγματικότητα. Μια ευρύτατη και ριζική αλλαγή του Νόμου Πλαισίου και της δομής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα άλλαζε τα δεδομένα.

²¹ Δες ΠΔ.306/84.

επιμέρους διδακτικές που βρίσκονται “σε άμεση σχέση και αναφορά με το σχολικό πρόγραμμα”.

3. Για τον τρίτο πυλώνα, οι φοιτητές απαιτείται να εισάγονται σε βασικά θέματα των Επιστημών της Εκπαίδευσης.

Με βάση τα προηγούμενα θα μπορούσε από εκεί και πέρα να αναζητηθεί η ενδεδειγμένη ποσόστωση μεταξύ των πέντε πυλώνων, η οποία θα ήταν φυσικά διαφορετική για τα Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών.

Όλα αυτά όμως με μια ευρωπαϊκή προοπτική! Με βάση τις τροποποιήσεις που επέφερε η Διακήρυξη της Μπολόνια στην αρχική Διακήρυξη της Σορβόνης, τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ως προς τη διάρκεια των κύκλων σπουδών τους.

Όμως η Διακήρυξη της Μπολόνια είναι κάτι το ευρύτερο. Στη διαδικασία κατασκευής του Ενιαίου Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου τέσσερις είναι οι λέξεις κλειδιά: ανταγωνιστικότητα, συγκρισιμότητα, αναγνωρισιμότητα και συμβατότητα. Και δύο οι προτεραιότητες! Η διασφάλιση της ποιότητας και η κινητικότητα.

Δεν είναι της παρούσης η σε βάθος ανάλυση των προηγούμενων. Όμως, ο καθορισμός του σκοπού σε κάθε Πρόγραμμα Σπουδών, ο φοιτητικός πληθυσμός-στόχος, οι πυλώνες συγκρότησής του, η ύπαρξη των συγκεκριμένων μαθημάτων, αλλά και η ποιότητά τους είναι θέματα προς διερεύνηση. Η κινητικότητα, βασικός παράγοντας της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς έναν Ευρωπαϊκό Μηχανισμό Διαχείρισης Διδακτικών Μονάδων. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός της αντικατάστασης του transfer system των ECTS²² από ένα εντελώς διαφορετικής λογικής accumulation system βασισμένο στο φόρτο εργασίας των φοιτητών και χαρακτηρισμένο ως “ευρωπαϊκό”²³. Δεν είναι επίσης τυχαίο το εν ενεργεία πρόγραμμα της Κοινότητας με την ονομασία “Tuning” όπου περί τα 70 ευρωπαϊκά πανεπιστήμια προσπαθούν να βρουν τρόπους εναρμόνισης των Προγραμμάτων Σπουδών τους σε πέντε τομείς: Ιστορία, Γεωλογία, Διοίκηση Επιχειρήσεων, Εκπαιδευτικές Σπουδές και Μαθηματικά²⁴.

²² European Credit Transfer System.

²³ Δες για παράδειγμα:

a. *Conclusions and recommendations of the seminar to the Prague Higher Education Summit, The Bologna Process, Seminar on Bachelor-level Degrees, Helsinki, Finland, February 16-17, 2001.*

b. *Tuning educational structures in Europe*, κείμενο εργασίας της ομάδας του Tuning .

²⁴ <http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>.

Κλείνοντας, ας επαναλάβουμε αυτό που κρίνουμε ως το πλέον σοβαρό και επείγον. Τα Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδας απαιτείται ως το 2010 να προετοιμαστούν με τρόπο ώστε να μπορέσουν να βρουν μια αξιοπρεπή θέση στο νέο ευρωπαϊκό τοπίο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Και την αξίζουν ...