

## Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη Γαλλία: Ένας απολογισμός

Συνέντευξη με τον Louis Marmoz

### 1. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης στη Γαλλία είναι διεπιστημονικές;

Σ: Στο βιβλίο σας<sup>1</sup>, το οποίο αναφέρεται στη δημιουργία του επιστημονικού πεδίου των Επιστημών της Εκπαίδευσης στη Γαλλία, μιλάτε για ένα σχέδιο διεπιστημονικό. Μετά από 50 χρόνια θεσμοθέτησης των Επιστημών της Εκπαίδευσης, το έχουμε πετύχει αυτό;

Μ: Κατά τη γνώμη μου όχι. Αυτό το σχέδιο εξαρτιόταν από τρία στοιχεία: από μια πραγματική και ενεργή ανάληψη ευθύνης των ανθρώπων που βρέθηκαν ως διδάσκοντες-ερευνητές στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, από τη γενική οργάνωση του πανεπιστημίου και από τα επιστημονικά πεδία. Εάν εξαιρέσουμε τις επιστήμες της νομικής και της ιατρικής, η γαλλική πανεπιστημιακή λειτουργία, ιδίως η εκλογή μελών ΔΕΠ, συνεχίζει να διεξάγεται, κατά κύριο λόγο, μέσω των παραδοσιακών επιστημονικών πεδίων που αντανakλούν τα σχολικά μαθήματα τα οποία διδάσκονται

---

<sup>1</sup> L. Marmoz, *Les sciences de l'éducation en France -histoire et réalités*, Issy les Moulineaux : EAP, 1988.

στη δευτεροβάθμια και χαρακτηρίζονται από την πρόσληψη προσωπικού με διαγωνισμό (κυρίως την agrégation) που οδηγεί στην ένταξη σε ένα επιστημονικό κλάδο αυτού του επιπέδου σπουδών [τα αντίστοιχα ελληνικά ΠΕ]. Κι αυτό παρά το γεγονός ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές διαφοροποιούνται, τόσο λόγω της ανάπτυξης των γνώσεων, όσο και για εμπορικούς λόγους. Επιπλέον, υπάρχουν τομείς που εμφανίζονται πιο ανοικτοί και δυναμικοί. Όμως, η ‘σοβαρότητα’ κατά κάποιο τρόπο συνεχίζει να παραπέμπει στις παραδοσιακές επιστήμες. Τέλος, ας σκεφτούμε ότι επιστήμες που συνδέονται με τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία και η οικονομία, εντάχθηκαν στο πανεπιστήμιο πριν τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης.

Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης δεν αντιμετώπισαν αυτό το πρόβλημα και στο τέλος προσπάθησαν να προσαρμοστούν, αποδεχόμενες τον τίτλο ‘διεπιστημονικές’. Έτσι, στο επίπεδο του CNU, του Εθνικού Συμβουλίου των Πανεπιστημίων, το οποίο χειρίζεται τις προκηρύξεις θέσεων και τις εξελίξεις, οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης κατατάσσονται σήμερα σε μια διεπιστημονική ομάδα. Μία διεπιστημονική ομάδα όπου βρίσκουμε επιστημονικά πεδία όπως οι τοπικές γλώσσες, οι επιστήμες της επικοινωνίας, οι STAPS (επιστήμες και τεχνικές των φυσικών και αθλητικών δραστηριοτήτων), η θεολογία ή η επιστημολογία...

Το ‘διεπιστημονικό’ προϋποθέτει την ύπαρξη ποικίλων επιστημονικών πεδίων στην πράξη... Έτσι, εκεί που βρίσκεται η βαριά ευθύνη των ανθρώπων των Επιστημών της Εκπαίδευσης είναι ότι στηρίζονται στις αρχικές επιστήμες, τις προϋπάρχουσες, οι οποίες όμως δεν εξειδικεύονται στην εκπαίδευση, η οποία είχε ανάγκη από την ακρίβεια μιας νέας εργαλειοθήκης. Παραδείγματα τώρα... Με διακόπτεις, αν θες...

Σ: Ναι, συνέχισε.

Μ: Παράδειγμα: ίσως για να ανταποκριθούν γρήγορα σε ένα πρόγραμμα σπουδών που έπρεπε να λειτουργήσει από το 1967, λίγο καιρό μετά την απόφαση δημιουργίας τους, αρχίσαμε να απαριθμούμε τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Ψυχολογία της Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Οικονομία της Εκπαίδευσης, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Φυσιολογία της Εκπαίδευσης κλπ... Δηλαδή σχεδιάσαμε το πεδίο των Επιστημών της Εκπαίδευσης μέσω των αρχικών επιστημών που είχαν ασχοληθεί με την Εκπαίδευση.

Έπειτα, το πρόβλημα αυτό δεν είχε συζητηθεί επαρκώς. Δεν είχε συζητηθεί πραγματικά μέχρι τη δεκαετία του '80... Ήταν ελάχιστοι, μεταξύ τους κι εγώ, αυτοί που έθεταν ερωτήματα πάνω στο ζήτημα, δηλαδή το τι άλλαζε με τη θεσμοθέτηση των Επιστημών της Εκπαίδευσης στις επιστήμες προέλευσης και τι ανάγκες είχαν οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης για να σκεφτούν διαφορετικά από τις προϋπάρχουσες επιστήμες.

Μπόρεσα να διοργανώσω ημερίδες μελέτης πάνω σε αυτό το θέμα, ιδιαίτερα στις Sèvres, το 1982<sup>2</sup>, με τίτλο «Ταυτότητα και θεσμοθέτηση των Επιστημών της Εκπαίδευσης» και αργότερα στην Καέν (Caen), το 1988, με τίτλο «Επιστήμες της Εκπαίδευσης, Μείζονες Επιστήμες»<sup>3</sup>. Στη συνέχεια, το ερώτημα αυτό σχεδόν απαγορεύτηκε, μιας και κατηγορήθηκε ως εγωκεντρισμός των Επιστημών της Εκπαίδευσης τη στιγμή που ήταν σε κίνδυνο η ίδια τους η ύπαρξη. Δεν μπορέσαμε ξανά να επαναφέρουμε το ζήτημα στα σοβαρά. Από την άλλη, δεν ήταν ένα ερώτημα που ενδιέφερε την πλειοψηφία, τουλάχιστον ως τις συγκεντρώσεις της «Συνεδρίασης

---

<sup>2</sup> Βλέπε: L. Marmoz dir., *Identité et constitution des sciences de l'éducation*, Caen : Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1982 (συμπληρωμένη επανέκδοση 1998).

<sup>3</sup> Βλέπε: L. Marmoz éd., *Sciences de l'éducation, sciences majeures*, Issy les Moulineaux, EAP, 1991.

για αναστοχασμό πάνω στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης» (CORESE) στην οποία προήδρευσε ο Bernard Charlot το 1993<sup>4</sup>.

Σ: Σύμφωνα, θα μιλήσουμε στη συνέχεια για τη σχέση μεταξύ των Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, αλλά προς το παρόν στεκόμαστε στα επιστημολογικά σημεία.

Μ: Ναι

Σ: Τον τελευταίο καιρό, σε επιτροπές για την επιλογή 407/80 είχαμε υποψήφιους που δήλωναν διδάκτορες Ιστορίας από Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης ή διδάκτορες Κοινωνιολογίας από Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης. Αυτό θέτει ένα πρόβλημα, διότι οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης δεν είναι ένα μικρο-Πανεπιστήμιο μέσα στο Πανεπιστήμιο. Και αν έχουμε διδάσκοντες-ερευνητές που προέρχονται από τις αρχικές επιστήμες (κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, ψυχολόγοι κλπ), οι εκροές, δηλαδή οι απόφοιτοι, δεν είναι σαφές το τι είναι τελικά. Έχουμε ένα πραγματικό πρόβλημα από τη στιγμή που δεν έχουμε ποτέ ορίσει τις Επιστήμες ή τα γνωστικά αντικείμενα που συνθέτουν αυτό που ονομάζουμε Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Έτσι, μπορεί να είναι όλες οι άλλες επιστήμες στο πανεπιστήμιο.

Μ: Ναι. Αλλά δεν είναι μόνο οι Έλληνες που θέτουν αυτό το πρόβλημα. Πάνω σε αυτό το θέμα, κάποια στοιχεία...

Ένα παράδειγμα που κινείται προς αυτή την κατεύθυνση είναι ιδιαίτερα εντυπωσιακό, αλλά βρίσκεται εκτός Γαλλίας, στη Λαϊκή Δημοκρατία του Κογκό, στην Κινσάσα. Για τον εξορθολογισμό της κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, ιδρύθηκε ένα

---

<sup>4</sup> Βλέπε την Έκθεση του B. Charlot, *Les sciences de l'éducation : un enjeu, un défi*, Paris : ESF, 1995.

Εθνικό Παιδαγωγικό Πανεπιστήμιο, αλλά χωρίς αμφιβολία για να βρουν απασχόληση οι διδάσκοντές του από άλλες επιστήμες, χωρίς να είναι εξειδικευμένοι στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό λοιπόν προετοιμάζει διδακτορικά στις περισσότερες παραδοσιακές επιστήμες, χωρίς άμεση σχέση με την εκπαίδευση.

Στη Γαλλία, συνεχίζουμε να δεχόμαστε ευρέως στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης άτομα που έχουν διδακτορικά από άλλες επιστήμες, ακόμη και αν υπάρχουν, μερικές φορές, κάποιες προϋποθέσεις (όπως το να έχουν στην επιτροπή της διατριβής τους τουλάχιστον έναν καθηγητή από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης).

Αυτό που παρατηρείται όλο και περισσότερο στη Γαλλία είναι η προκήρυξη θέσεων με ‘διπλές σφραγίδες’, για παράδειγμα «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και Κοινωνιολογία». Το ενδιαφέρον θα ήταν να υποθέσουμε την ύπαρξη μιας διπλής αρμοδιότητας, μία που θα ήταν των Επιστημών της Εκπαίδευσης και μία άλλη μιας αρχικής επιστήμης. Πολύ συχνά, χωρίς αμφιβολία, τη στιγμή της εισαγωγής, πέφτουμε ξανά πάνω σε μια συνθετική έκφραση του τύπου «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», αποκρύπτοντας την επιστημολογική εργασία που είναι αναγκαία για τη σύσταση των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Για όλο αυτό υπάρχουν σίγουρα ιστορικές εξηγήσεις.

Το γεγονός ότι οι επιστημολογικές συζητήσεις που διεξήχθησαν δεν ακολουθήθηκαν από αποτελέσματα εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ ανθρώπων, σίγουρα καλοπροαίρετων, αλλά με διαφορετικά συμφέροντα, σε συνδυασμό με την επιθυμία για φαινομενική ομοφωνία στο πλαίσιο ενός πεδίου που παρέμενε μικρό. Από τη στιγμή που οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης θεσμοθετήθηκαν στο Πανεπιστήμιο υπήρχαν λίγοι διδάσκοντες και όλοι προέρχονταν από άλλες επιστήμες. Η συζήτηση που αμέσως τέθηκε ήταν η εξής: Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης πρέπει να

βασίζονται σε μια αρχική επιστήμη ή να ξεκινούν από κάτι διαφορετικό; Και εκεί, μέσα στα λίγα άτομα που κυριαρχούσαν στην κοινότητα των επιστημών της εκπαίδευσης υπήρχε μία, στην οποία οι συνάδελφοί της άφησαν ένα βαρύ φορτίο ευθύνης, η Viviane Isambert-Jamati, διότι αυτή μόνο ανάμεσα σε αυτούς ήταν στο CNRS (Εθνικό Κέντρο Επιστημονικής Έρευνας)<sup>5</sup>, στην Κοινωνιολογία, και από εκεί, και μένοντας εκεί, χρήστηκε διδάσκουσα στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης.

Η Viviane Isambert δήλωνε, με έναν τρόπο ξεκάθαρο και σαφή, πως οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν για την εκπαίδευση και την έρευνα της κοινωνιολογίας. Κι αυτό επειδή ήταν δική της ιδέα και ταυτόχρονα έπαιζε σε διπλό ταμπλώ, αρχηγός στην Κοινωνιολογία και σε θέση ΔΕΠ στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Είχε κάθε δικαίωμα να έχει αυτή τη θεώρηση. Από την άλλη, οι συνάδελφοί της, βλέποντας ότι ήταν στο CNRS, την είχαν βάλει λίγο στη θέση της «θεάς της έρευνας». Μέσα στη μικρή ομάδα που είχε ήδη δημιουργηθεί, αυτή θεωρήθηκε ως το πιο σοβαρό άτομο για να πει τι θα έπρεπε να κάνουμε σε σχέση με την έρευνα και πώς θα έπρεπε να αντιληφθούμε την έρευνα στην εκπαίδευση. Έτσι, η άποψή της, εκτός από κάποιους περίεργους όπως εγώ, αμφισβητήθηκε ελάχιστα, με το ερώτημα να εμφανίζεται δευτερεύον σε πολλούς.

Αυτή η ισχυρή συζήτηση στη συνέχεια σταμάτησε εντελώς. Όταν ο Georges Vigarello έγινε πρόεδρος μετά τον Gaston Mialaret (ο Michel Debeauvais ήταν ο πρώτος πρόεδρος) του Συλλόγου των διδασκόντων και ερευνητών στις Επιστήμες της

---

<sup>5</sup> Joffre Dumazedier, επίσης υπεύθυνος ομάδας στο CNRS και πολύ γρήγορα καθηγητής στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης κι αυτός δεν ασχολήθηκε σοβαρά με τη συλλογική ανάπτυξη (πέρα από την ανάπτυξη του τομέα του και τη δημιουργία του στάτους της association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation).

Εκπαίδευσης, ο ίδιος υποστήριξε αυτή τη θέση ότι δηλαδή υπάρχουν οι αρχικές επιστήμες κι αυτό είναι το σοβαρό. Ωστόσο, αυτός ο ίδιος είχε μια πολλαπλή εκπαίδευση: φυσική αγωγή, έρευνες πάνω στο σώμα, μια agrégation στη φιλοσοφία και έπειτα, μετά από μια διδακτορική διατριβή που επέβλεψε ο Georges Snyders, σε θέση ΔΕΠ στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, υπήρξε επίσης διευθυντής σπουδών στη Σχολή Ανωτέρων Σπουδών στις Κοινωνικές Επιστήμες (EHES) διευθύνοντας έργα ανθρωπο-ιστορικά. Τη στιγμή που ο Vigarello εκλέχθηκε ήταν μια στιγμή ιδιαίτερα σημαντική, στις αρχές της περιόδου Μιττεράν, σε μια από τις ελάχιστες φορές που το CNRS αναρωτιόταν για την οργάνωσή του, και θα μπορούσαν να έχουν εισαχθεί οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης, ως τέτοιες, στο CNRS. Αλλά δεν ήταν αυτή η άποψή του και η κοινότητα των Επιστημών της Εκπαίδευσης ήταν, εκείνη τη στιγμή, πολύ σιωπηλή για να ξεκινήσει μια διεκδίκηση.

Έτσι μείναμε όπως είμασταν με την πρόσθετη δυσκολία ότι οι ψυχολόγοι, οι οποίοι ήταν έντονα παρόντες κατά την ίδρυση των Επιστημών της Εκπαίδευσης, είχαν σχεδόν εξαφανιστεί και πολλοί άνθρωποι από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, που έκαναν έρευνες, είχαν αναγνωριστεί [qualifiés] ως κοινωνιολόγοι. Και για μεγάλο χρονικό διάστημα υπήρξε μια επίφαση ισχυρού δανεισμού από την Κοινωνιολογία, στο όνομα μιας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης η οποία δεν αναπτυσσόταν όπως θα είχε αναπτυχθεί στο πλαίσιο της επιστήμης προέλευσης.

Σ: Έτσι λοιπόν μείναμε σε ένα επίπεδο πολυεπιστημονικότητας και σε μια παρέλαση διαφορετικών...

Μ: Ναι, πολυεπιστημονικότητα, δεν ξέρω... περισσότερο μια πρόσθεση διαφορετικών επιστημονικών πεδίων χωρίς την απαραίτητη επαλήθευση από την επιστημονική

παραγωγή των ανθρώπων. Ήταν περισσότερο διεκδίκηση συμπερίληψης σε ένα επιστημονικό πεδίο.

Υπάρχουν παραδείγματα όπου αυτή η κατάσταση κατάφερε να αναγνωριστεί θεσμικά. Γνωρίζεις τη Marie Duru; Άρχισε την πανεπιστημιακή της καριέρα στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, έντονα χαρακτηρισμένη ως Κοινωνιολόγος –είναι άλλωστε αυτή η οποία επέτρεψε στο IREDU (Ινστιτούτο Έρευνας στην Εκπαίδευση) της Ντιζόν, αναγνωρισμένη ομάδα στην οικονομία στο CNRS, τον καιρό του ιδρυτή της Jean-Claude Eicher, να παραμείνει στο CNRS, αλλά περνώντας στην Κοινωνιολογία, και τελείωσε την καριέρα της ως καθηγήτρια Κοινωνιολογίας στις Πολιτικές Επιστήμες. Λοιπόν, έχεις ακόμα άτομα όπως τον Jean Marie Brohm, περιορισμένο, λόγω της δύναμης των αναλύσεών του, σε γνωστικά αντικείμενα που φαινομενικά ήταν τα κοντινότερά του (STAPS και Κοινωνιολογία) και εγώ τον προσέλαβα στην Καέν ως καθηγητή των Επιστημών της Εκπαίδευσης, το οποίο του επέτρεψε στη συνέχεια να μεταφερθεί στην Κοινωνιολογία στο Μονπελιέ. Υπάρχουν και άλλα παραδείγματα ειδικών ενός αρχικού επιστημονικού πεδίου που περνάνε από μια θέση Επιστημών της Εκπαίδευσης πριν βρουν μια θέση στο πραγματικό τους πεδίο...

Σ: Και σήμερα τι συμβαίνει;

Μ: Οι παραδοσιακοί διδάσκοντες των Επιστημών της Εκπαίδευσης έχουν την τάση να λένε ότι αυτές δέχτηκαν την εισβολή από όσους ασχολούνταν με τη διδακτική. Αυτοί που είχαν πάρει τη δύναμη στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης ήταν όσοι ασχολούνταν με τη διδακτική... Αυτό δε μου φαίνεται προφανές...



Σ: Στην περίπτωση της Γαλλίας φαντάζει παράδοξο διότι οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης διαχωρίζονταν από την Εθνική Εκπαίδευση. Αυτό έχει ένα νόημα, αν βάλουμε μαζί τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.

Μ: Όχι αναγκαστικά. Εάν θες, οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης χρησίμεψαν σαν χώρος υποδοχής στους διδακτικούς που προέρχονταν από άλλες επιστήμες και οι οποίοι δεν ενδιαφέρονταν καθόλου για έρευνα στην επιστήμη τους. Υπάρχουν περιπτώσεις ιδιαίτερα ευτυχείς και θετικές, όπως αυτή του Jean-Louis Martinand, ο οποίος από την πανεπιστημιακή του απαρχή στη Φυσική και έπειτα στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης ήταν ένας από τους ιδρυτές της έρευνας στη διδακτική βοηθώντας πολύ στην ανάπτυξη της έρευνας στις διδακτικές άλλων επιστημών. Όμως, υπάρχουν και πιο αμφιλεγόμενες ελεύσεις ατόμων που ήταν εγκλωβισμένοι στην επιστήμη τους επειδή ασχολούνταν με τη διδακτική και τους οποίους υποδέχθηκαν οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης στο μέτρο που δούλευαν πάνω στην εκπαίδευση και οι οποίοι, στη συνέχεια, πίστεψαν ότι έγιναν ειδικοί επί παντός επιστητού στην Εκπαίδευση! Το πρόβλημα είναι ότι αυτή η εμφάνιση αυτών που ασχολούνται με τη διδακτική δε συζητήθηκε ποτέ συλλογικά και δεν προκάλεσε παρά στείρες αντιθέσεις.

Σ: Άρα υπάρχουν τμήματα Επιστημών της Εκπαίδευσης που κυριαρχούνται από άτομα που ασχολούνται με τη διδακτική.

Μ: Ίσως, αλλά την ίδια στιγμή, σου λέω, αυτό αποκαλύπτει μια συγκεκριμένη παράνοια σε ορισμένους παραδοσιακούς των Επιστημών της Εκπαίδευσης οι οποίοι, επειδή δεν έχουν κάνει πολλά πράγματα, βρίσκουν απαράδεκτη την εξουσία που έχουν πάρει οι διδακτικοί, αν και αυτό είναι υπό έλεγχο. Αντίθετα, μου φαίνεται ότι με τους

ψευδο-νέους που εκλέγονται<sup>6</sup> εμφανίζεται ξανά κατά κάποιο τρόπο ένας πληθυσμός που θα μπορούσε να έχει ενδιαφέρον για τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, ο οποίος όμως μας επαναφέρει στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, δηλαδή των ανθρώπων που συνδέονται στενά με την παιδαγωγική...

Σ: Ιδού μια ενδιαφέρουσα λέξη χαμαιλέοντας... Κάποια στιγμή ισοδύναμη με την οπισθοδρόμηση, σήμερα έννοια ενάντια στην ποσοτική αντίληψη της εκπαίδευση και τους δείκτες...

Μ: Όχι, αυτό δε φαίνεται προφανές διότι αυτό που απέτυχε ολοκληρωτικά στη Γαλλία, αν και ήταν ένα από τα σημεία εκκίνησης, είναι η πειραματική παιδαγωγική που ασχολούνταν πολύ με το ποσοτικό. Αυτό εξαφανίστηκε στη Γαλλία. Μετά τον Gaston Mialaret, υπήρχε ένας ορισμένος αριθμός ατόμων που έψαχνε ακριβώς να κάνει παιδαγωγική, θα έλεγα «εξοπλισμένη», αλλά όχι πειραματική παιδαγωγική, όπως η Marguerite Altet ή ο Marc Bru που προσπάθησαν να κάνουν πιο επιστημονική παιδαγωγική και κατά κάποιο τρόπο πιο ελέγξιμη. Σε ένα άλλο επίπεδο, βλέπουμε να εισέρχονται, το έχω ήδη αναφέρει, οι ψευδο-νέοι καθηγητές, οι οποίοι έχουν προσληφθεί μετά από μια μακρά διδακτική εμπειρία, οι οποίοι ήταν παιδαγωγοί ακτιβιστές και αυτό που με εξέπληξε πολύ, είναι ότι παραμένουν μετά την άφιξή τους στο πανεπιστήμιο. Αυτοί βρίσκονται κυρίως στα ESPE (Ανώτατη Σχολή Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών), αλλά αυτό που μου φαίνεται πολύ ενδιαφέρον, αν και είναι ένα περιβάλλον που δεν είναι πραγματικά το δικό μου και που γνωρίζω ελάχιστα, εάν είναι σοβαροί, είναι ότι θα μπορούσαν να επωφεληθούν από το ακτιβιστικό τους πέρασμα και τις γνώσεις που συγκέντρωσαν για να ανθίσουν νέα πράγματα στις Επιστήμες της

---

<sup>6</sup> ΣΗΜ του ΜΕΤΑΦ. Maîtres de Conférence που εκλέγονται σε νέες θέσεις ΔΕΠ και είναι γύρω ή πάνω από τα 50.

Εκπαίδευσης. Αλλά και πάλι, αυτοί έχουν εκλεγεί σε μια συγκεκριμένη ηλικία και αυτό θέτει το πρόβλημα της διάρκειας.

Σ: Ναι, αυτό είναι το πρόβλημα της ανανέωσης των Επιστημών της Εκπαίδευσης.

Μ: Σε σχέση με αυτό, σε αυτό το ερώτημα της ανανέωσης, είχα τη λανθασμένη εντύπωση, από απόσταση, ότι υπήρχε μια μεγάλη αναζωογόνηση μέσω των εκλογών ιδιαίτερα σε επίπεδο τακτικών καθηγητών. Όμως, αυτή γίνεται πολύ αργά και περίπου το 80% των καθηγητών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης είναι άνω των 50 ετών, πράγμα που τους καθιστά πολύ πιο μεγάλους σε ηλικία σε σχέση με τα υπόλοιπα επιστημονικά πεδία. Και πολλοί είναι αυτοί που εκλέγονται στα εξήντα. Επιπλέον, εάν ήθελα να γίνω δικηγόρος του διαβόλου, η μερική ευθυγράμμιση με τις πρακτικές των υπολοίπων χωρών, που επιτεύχθηκε με την κατάργηση του Doctorat d'État<sup>7</sup>, απαραίτητη προϋπόθεση για να θέσει κανείς υποψηφιότητα στο βαθμό του τακτικού καθηγητή στις επιστήμες των Γραμμάτων<sup>8</sup> και των Επιστημών<sup>9</sup> και η αντικατάστασή της από την habilitation<sup>10</sup>, κάτι το οποίο ορίζεται ελάχιστα και που γίνεται τελικά σε επίπεδο πανεπιστημίου, δεν επέτρεψε την επιθυμητή ανανέωση. Αυτή η ανανέωση αποκτά πολύ συχνά τη μορφή ενός απολογισμού καριέρας παρά ένα σχέδιο ανάπτυξης προβληματικών και εργασιών στη βάση όσων πρηγούμενως είχαν γίνει στο συγκεκριμένο πεδίο. Φυσικά, αυτό αντιμετωπίζεται πολύ διαφορετικά ανάλογα τα άτομα και το περιβάλλον, αλλά παραμένει ένα είδος πιστοποίησης προσόντων που δεν δίνει ερευνητικές προοπτικές. Αυτό φαίνεται περισσότερο σαν απολογισμός παρά ένα

---

<sup>7</sup> ΣΗΜ του ΜΕΤΑΦ. Υφηγεσία.

<sup>8</sup> ΣΗΜ του ΜΕΤΑΦ. Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες.

<sup>9</sup> ΣΗΜ του ΜΕΤΑΦ. Θετικές Επιστήμες.

<sup>10</sup> ΣΗΜ του ΜΕΤΑΦ. Ικανότητα να διευθύνεις έρευνα.

άνοιγμα σε νέες προοπτικές... Και δεν είναι επιπλέον η κατάληξη μιας μεγάλης έρευνας όπως ήταν το Doctorat d'État. Τελικά, είναι πολύ λίγο δυναμικό. Αυτό επιτρέπει πιθανόν να γίνεις καθηγητής μέσα από την αναγνώριση των υπηρεσιών που έχεις προσφέρει, αλλά δεν δεσμεύει σε μία επιστημονική προοπτική.

## 2. Ο Επιστήμες της Εκπαίδευσης και η Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

Σ: Ας περάσουμε τώρα σε αυτή την ασαφή σχέση, στη γαλλική περίπτωση, μεταξύ των Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και φυσικά στην Εθνική Εκπαίδευση.

Μ: Ωραία.

Σ: Θέτω αυτό το ερώτημα, γιατί η Ελλάδα πήρε έναν άλλο δρόμο, δηλαδή, για να αναβαθμίσει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποφάσισε να βάλει μαζί τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών με στόχο να ενισχύσει το επιστημονικό προφίλ των δασκάλων του δημοτικού. Και έχουμε αυτή την εμπειρία από το '84. Είναι μια άλλη εμπειρία με δυνατά και αδύνατα σημεία. Στη γαλλική περίπτωση, αυτή η απόφαση ήταν πράγματι μια απόφαση που πάρθηκε καλώς ή όχι;

Μ: Κατά τη γνώμη μου δεν υπάρχει ασάφεια. Από την αρχή ήταν ξεκάθαρο και σαφές ότι οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης δεν όφειλαν να έχουν τίποτα να δουν, τίποτα να κάνουν με την Εθνική Εκπαίδευση και με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Αυτό ειπώθηκε πολύ ξεκάθαρα από το Υπουργείο. Μπορούμε να το εξηγήσουμε αυτό με δύο λόγους, τη βιαστική δημιουργία [των Επιστημών της Εκπαίδευσης] όπου ήταν πιο

εύκολο να περάσεις την ίδρυση του οτιδήποτε που δεν αφορούσε μια σημαντική κοινωνική ευθύνη, γιατί όπως ξέρεις η υπόθεση αφορούσε στην εκπαίδευση προσωπικού ικανού στις διεθνείς συγκρίσεις με τη Γαλλία, αφορούσε στην εκπαίδευση εμπυχωτών, δηλαδή πραγμάτων σχετικά φλου που δεν θα απασχολούσαν το Υπουργείο. Άρα, από την αρχή ήταν σαφές και ξεκάθαρο. Το πρόβλημα είναι ότι οι θεμελιωτές πανεπιστημιακοί ενδιαφέρονταν επίσης για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και δούλευαν σε αυτό το αντικείμενο. Για να μην υπάρξει καθυστέρηση στη διαδικασία ίδρυσης, έκαναν τους αδιάφορους ως προς τη σαφή δέσμευση που έθετε το Υπουργείο. Λοιπόν, εάν θες, από εκεί και πέρα υπήρξε ένα διαφορούμενο, αλλά ένα κατασκευασμένο διαφορούμενο και όταν κλείνουμε τα μάτια είμαστε μέσα στην ασάφεια! Βέβαια, στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, κάποιιοι, πολλοί μάλιστα, συνέχισαν, ανέπτυξαν εργασίες πάνω στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αλλά πάντα στο περιθώριο, ενίοτε με μεγάλες δυσκολίες να αποκτήσουν επίσημη άδεια εισόδου στις σχολικές μονάδες. Τη δεκαετία του '80, τα πανεπιστήμια απέκτησαν μια ευθύνη, μια θολή ευθύνη, σε σχέση με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Μέχρι εκείνη τη στιγμή, ασχολούνταν μόνο με την προετοιμασία των διαγωνισμών πρόσληψης<sup>11</sup> στη δευτεροβάθμια, δημιουργώντας πανεπιστημιακά κέντρα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Αυτό έδινε τη δυνατότητα να δημιουργηθούν στο εσωτερικό των πανεπιστημίων δομές προσανατολισμένες στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Εκείνη τη στιγμή, ένας συγκεκριμένος αριθμός πανεπιστημίων άνοιξε αυτά τα κέντρα, αλλά με διαφορετικές λειτουργίες. Κάποιοι πρότειναν να αναπτύξουν μαθήματα προετοιμασίας για τους διαγωνισμούς με περισσότερη ή λιγότερη ανεξαρτησία από τα άλλα πανεπιστημιακά τμήματα, αλλά δημιουργώντας ένα εξειδικευμένο χώρο για αυτή τη δραστηριότητα κι

---

<sup>11</sup> ΣΗΜ του ΜΕΤΑΦ. Πρόκειται για το αντίστοιχο του ΑΣΕΠ.

όχι απλώς μια επέκταση επιστημονικών πεδίων. Στην Καέν, για παράδειγμα, όπου το δημιούργησα, επιχειρηματόγησα ότι η μόνη νομιμοποίηση του πανεπιστημίου να ασχοληθεί με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών δεν ήταν επειδή οι πανεπιστημιακοί ήταν πιο έξυπνοι από τους άλλους, από τους καθηγητές των *Écoles Normales*, αλλά γιατί ήταν χώρος έρευνας και η έρευνα είναι σημαντική για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Άρα, από τα αποτελέσματα κάποιων και την παραγωγή έρευνας δικαιολογείται και μόνο το πανεπιστήμιο να εμπλέκεται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αυτό ήταν λίγο και η ιδεολογία που αναπτύχθηκε από τη Συνέλευση των υπευθύνων των πανεπιστημιακών κέντρων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών, το ARCUFF<sup>12</sup> ανάμεσα σε αυτούς τους υπεύθυνους, ΔΕΠ των Επιστημών της Εκπαίδευσης, όπως ο Guy Berger του Paris 8, αλλά επίσης, περισσότερα ΔΕΠ από άλλες επιστήμες- στην οποία ήμουν εγώ πρόεδρος μαζί με την Claude Comiti, διδακτική των μαθηματικών, από την Γκρενόμπλ. Κατά γενική άποψη λοιπόν, που επέτρεψε μία καλή συνεργασία με το Υπουργείο και τη Γενική Επιθεώρηση, αλλά ακόμα για μία φορά επιπλέον, υπήρξαν πραγματικά διαφορετικές λειτουργίες ανά ίδρυμα.

Το θέμα έκλεισε με τη δημιουργία των Ινστιτούτων Πανεπιστημιακής Κατάρτισης Εκπαιδευτικών (IUFM) που υποτίθεται ότι θα αναλάμβαναν το σύνολο αυτής της κατάρτισης. Αυτά τα ακαδημαϊκά ινστιτούτα δεν ήταν πανεπιστημιακές δομές, εξαρτιόνταν από τα πανεπιστήμια, και οι πανεπιστημιακοί αποτελούσαν περίπου το 1/3 και συμφωνίες υπογράφηκαν εν πολλοίς παντού. Όμως, οι διδάσκοντες δεν ήταν πανεπιστημιακοί [τα 2/3] κι αυτό περιέπλεξε τα πράγματα και δημιούργησε

---

<sup>12</sup> Βλέπε: *Recherche – Formation – Terrain*, Actes du colloque de l'ARCUFEF, 2-3 mai 1988 (Sèvres), Strasbourg: IPEPS, 1988.

διφορούμενα. Σε εκείνο το σημείο σταμάτησα να ασχολούμαι, όχι από κριτική στα IUFM, αλλά επειδή δεν ήταν πλέον ο τομέας μου, αν και προβλεπόνταν για τους παλιούς καθηγητές των Écoles Normales που είχαν γίνει πανεπιστημιακοί.

Η δημιουργία των IUFM ίσως ήταν χρήσιμη στον πανεπιστημιακό κόσμο στον βαθμό που επέτρεψε να βρουν δουλειά νέοι, να δημιουργηθούν θέσεις, μεταξύ άλλων στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ωστόσο, πολύ συχνά οι πανεπιστημιακοί των IUFM αισθάνονταν να υποτιμώνται καθώς δεν βρίσκονταν σε τμήματα πανεπιστημίων, γι' αυτό ήθελαν να επιστρέψουν στο πανεπιστήμιο περισσότερο από το να ειδικευθούν πλήρως στην κατάρτιση του προσωπικού της εθνικής εκπαίδευσης. Λοιπόν, για να συνεχίσω παρακάτω, η Ανώτατη Σχολή Καθηγητών και Εκπαίδευσης (ESPE)...

Σ: Μπορώ να κάνω μία παρατήρηση.... Ξαφνικά η ESPE απομάκρυνε τη λέξη πανεπιστήμιο από....

Μ: Ναι, είναι πανεπιστημιακή! Μπήκε τώρα στο πανεπιστήμιο. Η ESPE είναι μια δομή του πανεπιστημίου με ένα ιδιαίτερο στάτους, όπως τα IUT (Τεχνολογικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο) [τα αντίστοιχα ΤΕΙ]! Αλλά βρίσκεται στο πανεπιστήμιο, οπότε δεν χρειάζεται να αναφέρεται και στον τίτλο! Εάν συνεχίσουμε με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών, μπορούμε να επιστρέψουμε στη σχετικά μακρά εμπειρία από τα IUFM. Το πρόβλημα των IUFM είναι, λοιπόν, ότι βρισκόνταν υπό ακαδημαϊκή ευθύνη αλλά οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης έκαναν πολύ καιρό να ενεργοποιηθούν. Στην αρχή, τα άτομα στόχευαν στη διοίκηση των IUFM, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που προέρχονταν από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, έρχονταν συχνά από τις MAFPEN (Ακαδημαϊκές Αποστολές Κατάρτισης Προσωπικού Εθνικής Εκπαίδευσης), δομές εντελώς ακαδημαϊκές της συνεχούς κατάρτισης. Επρόκειτο για

πανεπιστημιακούς που ενδιαφέρονταν από πάντα για την κατάρτιση του προσωπικού [της δημόσιας διοίκησης] και που βρέθηκαν να διοικούν τα IUFM. Κάποιοι ήταν καθηγητές των Επιστημών της Εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα ο Philippe Meirieu στη Λυών, ο Jean Guglielmi στην Καέν, η Marguerite Altet στη Νάντη που έκανε μια καλή δουλειά σύνδεσης με την έρευνα, ο Marc Bru στην Τουλούζη, πιο πρόσφατα ο Gilles Baillat, ο οποίος έγινε στη συνέχεια πρόεδρος του Πανεπιστημίου της Ρεμς, ο πρώτος πρόεδρος πανεπιστημίου που προέρχεται από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, ο Alain Mougnotte, ο οποίος παρέμεινε στην ESPE της Λυών. Όμως, πολλοί έγιναν διευθυντές στα IUFM, κατά τη γνώμη μου, χωρίς να αλλάξουν πολλά πράγματα στη λειτουργία των ιδρυμένων IUFM επιλέγοντας διδάσκοντες από διάφορα επιστημονικά πεδία όπου η παιδαγωγική διάσταση δεν προτασσόταν. Βάζουμε μαζί διάφορες ειδικότητες για να εκπαιδύσουμε άτομα που θα γίνουν εκπαιδευτικοί και αυτό είναι όλο!

Σ: Ναι, και αυτό μου θυμίζει πάντα μία συζήτηση που είχαμε με τον Bernard Charlot. Ήταν την εποχή που ήταν πρόεδρος του οργάνωσης των διδασκόντων και ερευνητών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, εγώ ήμουν υποστηρικτής, επηρεασμένος από την ελληνική εμπειρία, της συγχώνευσης των Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και ο Bernard ήταν εντελώς ενάντια και...

Μ: Είναι λογικό, προερχόταν από μία École Normale, δεν ήθελε να ξαναβρεθεί εκεί!

Σ: Ωστόσο έχει ενδιαφέρον διότι μου έλεγε ότι, εάν οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης εισέρχονταν στο πεδίο της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, θα ήταν υπό την εποπτεία της Εθνικής Επιθεώρησης και έτσι η έρευνα στην εκπαίδευση θα περιοριζόταν...



Μ: Δε συμφωνώ! Από τη μία μεριά, οι τρέχουσες έρευνες είναι, στην πραγματικότητα, περιορισμένες. Από την άλλη, οι πανεπιστημιακοί των Επιστημών της Εκπαίδευσης ανέκαθεν εμποδίζονταν από τη Γενική Επιθεώρηση της Εθνικής Εκπαίδευσης. Σου υπενθυμίζω ότι τη στιγμή της ARCUFEF δείξαμε ότι μπορούσαμε να δουλέψουμε με τους γενικούς επιθεωρητές της εκπαίδευσης, με τους πανεπιστημιακούς, είναι το μόνο μεγάλο σώμα στη Γαλλία παραδοσιακά ανεξάρτητο που ανακατεύεται με τα της εκπαίδευσης. Κανονικά, οι γενικοί επιθεωρητές είναι ανεξάρτητοι και γι' αυτό θα έπρεπε να συμβουλευούν τους υπουργούς... Αναπτύξαμε καλά επεξεργασμένα προγράμματα έρευνας αγγίζοντας κυρίως τις διδακτικές.

Σ: Η έγνοια ήταν περισσότερο ότι η ακαδημαϊκή έρευνα οφείλει να είναι εντελώς ελεύθερη.

Μ: Ναι, είναι εντελώς η γνώμη μου, αλλά είναι πραγματικά τώρα;

Σ: Ο σκοπός της εκπαίδευσης είχε ένα στόχο πέρα από τις πολιτικές των διαφορετικών κομμάτων, που είναι σταθερός.

Μ: Ναι, αλλά ακριβώς είναι μέρος των πραγμάτων με τα οποία πρέπει να 'παίζουμε'! Το επαναλαμβάνω, συμφωνώ απόλυτα με αυτή τη θέση ότι η έρευνα πρέπει να είναι ελεύθερη και να κάνει όλες τις δυνατές προσπάθειες για πολύπλευρη κατανόηση χωρίς να την απασχολεί το πως θα χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια. Το ερώτημα της χρήσης είναι ένα άλλο ερώτημα, το οποίο, κατά την άποψή μου, πρέπει να αντιμετωπιστεί αλλού. Πάντα έλεγα ότι θα έπρεπε να έχουμε μια δομή στο Υπουργείο ικανή να εξετάζει σοβαρά τις έρευνες και έπειτα να σχεδιάζει πολιτικές και παιδαγωγικές προοπτικές. Εάν ένα ινστιτούτο, όπως ήταν το Εθνικό Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ή στη συνέχεια το Εθνικό Ινστιτούτο Έρευνας και Τεκμηρίωσης και τώρα το Γαλλικό

Ινστιτούτο Εκπαίδευσης δούλευε σοβαρά, θα έπρεπε περισσότερο να λειτουργεί έτσι και να μην προσποιείται ότι κάνει έρευνα ή ότι συμμετέχει συμβολικά σε κάποιες έρευνες. Λοιπόν, από αυτή την άποψη, συμφωνώ απολύτως μαζί σου, αλλά την ίδια στιγμή η εκπαίδευση έχει επίσης μια πολιτική διάσταση και η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος είναι σημαντική, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης των δημοσίων υπαλλήλων. Και εάν όλα αφήνονται στα χέρια της ακαδημαϊκής ιεραρχίας, όπως στα IUFM, αυτό θα περιόριζε πολύ τις πιθανότητες να τεθούν ερωτήματα και να αναπτυχθεί ο διάλογος. Για να πάμε λίγο πιο πέρα, έπρεπε στην περίπτωση του θεσμού κατάρτισης εκπαιδευτικών να συγκεντρώνονται διδάσκοντες ποικίλης επιστημονικής προέλευσης, όπου η διάσταση «Επιστήμες της Εκπαίδευσης» να είναι κυρίαρχη και να διασφαλίζει την ύπαρξη μιας ελεύθερης παιδαγωγικής σκέψης. Όμως, για ακόμη μία φορά, αυτό θα προϋπέθετε μια συγκεκριμένη ανάληψη ευθύνης μέσα στους θεσμούς από άτομα που θα είχαν αυτή την αντίληψη. Και σου είπα ότι στην περίπτωση όπου οι διευθυντές των IUFM προέρχονταν από τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης δεν ήταν πάντα προφανές ότι υπήρχε αυτή η ανάληψη ευθύνης που θα υπερέβαινε τη διαχείριση και τις ακαδημαϊκές ιεραρχίες.

Σ: Τελικά, αυτό που έχει ενδιαφέρον, αν συγκρίνουμε τις δύο εμπειρίες, την ελληνική και τη γαλλική, οδηγούμαστε σε ένα κοινό φαινόμενο από δύο διαφορετικές πορείες, δηλαδή κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας έχουμε μια όλο και πιο ισχυρή παρουσία των ανθρώπων που ασχολούνται με τη διδακτική. Έχουμε την τάση, περισσότερο δυνατή από την πλευρά των φοιτητών ότι όλο αυτό που είναι ιστορία ή φιλοσοφία ή κοινωνιολογία, δεν είναι συγκεκριμένο και λένε συχνά «εμείς που θα γίνουμε εκπαιδευτικοί στα σχολεία έχουμε ανάγκη από συγκεκριμένα πράγματα», άρα αυτό που μετρά είναι οι συνταγές που μας δίνουν οι διδακτικοί...

M: Ναι, αλλά σε αυτό το σημείο τίθεται τελικά το πρόβλημα του τι κάνουμε στο πλαίσιο της διδακτικής. Εάν οι αυτοί που ασχολούνται με τη διδακτική επιθυμούν τελικά να είναι είδος παιδαγωγικών συμβούλων, προσδιορισμένοι από ένα επιστημονικό πεδίο, σύμφωνα... Ωστόσο, στην περίπτωση της διδακτικής μπορούμε να κάνουμε έρευνες τόσο θεμελιώδεις όσο και στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης! Ωστόσο, αυτή η ιστορία με τους διδακτικούς στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, πιστεύω το έχω πει, από τη μεριά μου, έβρισκα ότι ήταν φυσικό και ευτυχές για κάποιους να καταλήξουν εδώ. Πάντα πίστευα ότι θα ήταν πολύ καλύτερα εάν οι δουλειές των διδακτικών μπορούσαν να αναπτυχθούν στα τμήματα ή στα ερευνητικά κέντρα των Επιστημών της Εκπαίδευσης παρά στα Τμήματα των αρχικών επιστημών προέλευσης. Υπήρξαν ενδιαφέρουσες περιπτώσεις όπως αυτή του Maurice Godel στο Πουατιέ, ο οποίος ανέπτυξε διδακτικές εργασίες εκκινώντας από τη Φυσική, αλλά δεν πήγε πολύ μακριά.

Η πλειοψηφία αυτών που ασχολούνται με τη διδακτική βρίσκονται λοιπόν στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης (λιγότερο ίσως οι μαθηματικοί, για τους οποίους τα ινστιτούτα έρευνας στην εκπαίδευση των μαθηματικών –τα IREM- τους επέτρεψαν να δουλεύουν τα παιδαγωγικά ερωτήματα παραμένοντας στα Τμήματα των μαθηματικών). Επομένως, κατέφυγαν στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, αλλά εδώ υπάρχει επίσης ένας κίνδυνος: έχοντας εκπαιδευτεί χρόνια πριν σε ένα επιστημονικό πεδίο, διέτρεχαν τον κίνδυνο να πιστεύουν ότι είναι ειδικοί- παρά το γεγονός ότι αυτό είχε εν τω μεταξύ προχωρήσει και αλλάξει- και ως εκ τούτου να πιστεύουν ότι μπορούν να επιχειρηματολογούν πάνω στο πώς να διδάσκεται. Αυτό μπορεί να είναι σοβαρό! Μου φαίνεται σημαντικό ένας διδακτικός να παραμένει ενημερωμένος για την εξέλιξη της επιστήμης του διότι ο κίνδυνος είναι οι διδακτικοί-«παιδαγωγοί» να αναπτύξουν

συνήθειες, ακόμα και υπό το κάλυμμα επιστημονικού λόγου, μόνο και μόνο για να παρουσιάσουν « χρήσιμες συμβουλές » όπως το κάναμε, ίσως, στις παλιές Écoles Normales, στις οποίες όμως δεν παίζαμε ότι κάνουμε έρευνα και όπου υπήρχε μια διάσταση «καπετανάτου», επαγγελματικά ελκυστική.

Εάν τώρα επιστρέψουμε στην εξέλιξη των πραγμάτων, αυτό που έχει ενδιαφέρον στη Γαλλία είναι να δούμε τα διακυβεύματα από τη δημιουργία των ESPE για τα Τμήματα των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Τα ESPE προετοιμάζουν με επαγγελματικά μεταπτυχιακά<sup>13</sup>, των οποίων η αναγνώριση και οι προοπτικές μπορούν να είναι τουλάχιστον πιο συγκεκριμένες σε σύγκριση με τα μάστερ που αναπτύσσονται στα Τμήματα [Επιστημών της Εκπαίδευσης], όπου παράλληλα με τα μεταπτυχιακά έρευνας δημιουργήθηκαν πολυάριθμα επαγγελματικά μεταπτυχιακά για επαγγέλματα ελάχιστα συγκεκριμένα. Οι φοιτητές έχουν λοιπόν κάθε συμφέρον να επιλέγουν την κατάρτιση στα ESPE... Κάποια Τμήματα [Επιστημών της Εκπαίδευσης] έχουν συμβληθεί για τα καλά με τα ESPE και η συνεργατική δουλειά τους μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου, εξειδικευμένη και συνδεδεμένη με την έρευνα έχοντας παράλληλα την έγνοια της επαγγελματικής αποκατάστασης των φοιτητών. Όσοι δεν το έχουν κάνει βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο να κατακλυστούν από τη μεγάλη ζήτηση μαθημάτων πρώτου κύκλου σπουδών [Licence/Πτυχίο] που είναι προαπαιτούμενα για μια υποψηφιότητα στα ESPE...

Στην αρχή των Επιστημών της Εκπαίδευσης, ο Jean-Claude Filloux έλεγε ότι οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν για να εκπαιδεύσουν τους καθηγητές των καθηγητών. Δε γνωρίζω αν αυτό επαληθεύτηκε, αλλά βλέπεις τον κίνδυνο της

---

<sup>13</sup> Στη Γαλλία υπάρχουν ερευνητικά και επαγγελματικά μάστερ. Τα τελευταία τείνουν να εξαλείψουν τα πρώτα.

ολοκληρωτικής αντιστροφής της λειτουργίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης που επιζητούσε στην αρχή το πιο ψηλό επίπεδο και τώρα κάνουν το «άλφα-βήτα». Αυτό, όπως και να το κάνεις, είναι πρόβλημα! Πολύ περισσότερο που αυτό επαληθεύεται και γίνεται περιπλοκότερο τώρα με τις αναδιαρθρώσεις των πανεπιστημίων στη Γαλλία και την επίσημη ομαδοποίηση των πανεπιστημιακών εργαστηρίων<sup>14</sup>.

Σ: Ωστόσο, φαντάζομαι ότι η λέξη κλειδί για να καταλάβουμε τη γαλλική εμπειρία είναι η «έρευνα». Θέλω να πω, για να σχηματοποιήσουμε, στην κατάρτιση εκπαιδευτικών επικεντρωνόμαστε στην προτεραιότητα να εκπαιδεύσουμε επαγγελματίες και...

Μ: Ναι...

Σ: στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης να κάνουμε την έρευνα για να μπορέσουμε να καταλάβουμε...

Μ: Υπάρχει μία αντίληψη ή μία τάση, όπως προτιμούμε κι ας μην πανικοβαλόμαστε από τις λέξεις, ότι η έρευνα είναι ένα μέσο κατάρτισης των εκπαιδευτικών- προήλθε από τον Mialaret και είναι μια άποψη αρκετά γενικευμένη- ...ότι η καλύτερη μύηση στο επάγγελμα, στην κατανόησή του είναι να περνάμε από διαδικασίες έρευνας. Θα δούμε εάν τελικά θα μείνουμε στη δυναμική της πρακτικής άσκησης...

---

<sup>14</sup> Στη Γαλλία εδώ και χρόνια, η προτεραιότητα έχει δοθεί στα προγράμματα σπουδών και στην ένταξη σε πανεπιστημιακά εργαστήρια. Συνεπώς ένα μέλος ΔΕΠ ανήκει σε ένα υπερ-πανεπιστημιακό εργαστήριο και συμμετέχει σε κάποια προγράμματα σπουδών.

### 3. Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Προς έναν απολογισμό;

Σ: Και αν προσπαθούσαμε να διαχωρίσουμε τις επιτυχίες και τις αποτυχίες των Επιστημών της Εκπαίδευσης; Τι θα μπορούσαμε να έχουμε ως επιτυχία; Δεν είμαστε δα εντελώς αποτυχημένοι!

Μ: Όχι, αλλά αυτό που πραγματικά απέτυχε και λυπάμαι πολύ γι αυτό διότι ήταν η ευκαιρία που δόθηκε από τις περιστάσεις της δημιουργίας, αυτό που απέτυχε στη Γαλλία είναι η έλλειψη του επιστημολογικού αναστοχασμού, ενώ ήταν μία από τις λίγες χώρες, λόγω της έλλειψης ξεκάθαρης αποστολής, όπου μπορούσαμε να επικεντρωθούμε στη συγκρότηση ενός σώματος επιστημονικών πεδίων -σε εισαγωγικά, γιατί δε μου αρέσει ο όρος- ένα σώμα που θα προσέγγιζε την εκπαίδευση κατά ιδιαίτερο τρόπο. Οι άνθρωποι είχαν χρόνο. Όπως σου είπα, αυτό δεν έγινε, αυτό απορρίφθηκε. Ενώ στις περισσότερες χώρες υπήρχε πάντα αυτή η δυνατή σχέση με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στη Γαλλία όπου δεν υπήρχε αυτό, οι άνθρωποι μπορούσαν να απασχοληθούν με άλλο πράγμα! Αντίθετα, ο καθένας πήγε στη μικρή γωνιά του για να γίνει μεγάλος ειδικός για την «αυλή του σχολείου»...

Σ: Ωστόσο, είχαμε μια παραγωγή θεωριών, σπουδαίων θεωριών, στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης!

Μ: Στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης;

Σ: Ναι. Ο Charlot και η σχέση στη γνώση...

Μ: Ναι.

Σ: Στη Ναντέρ η δουλειά με τις κοινωνικές αναπαραστάσεις....

M: Ναι. Αλλά χωρίς να δημιουργηθεί ένα σώμα που να συγκροτούσε προσεγγίσεις. Είναι άξονες, θα έλεγα έρευνες, εκφάνσεις έρευνας, πολύ ενδιαφέρουσες πιθανόν, εάν δεν είναι ακριβώς ένας τρόπος να ονοματίσουμε μια πανσπερμία εργασιών. Αλλά, έπειτα, γινόταν από λίγα μόνο άτομα, ενώ θα έπρεπε από μεγάλες ομάδες. Αυτό είναι, επίσης, το πρόβλημα των Επιστημών της Εκπαίδευσης, οι οποίες είχαν ανάγκη από μεγάλες ομάδες και που πάντα είχαν μικρές. Πιστεύω είναι στο Paris 8 που υπάρχουν τα περισσότερα ΔΕΠ, πρέπει να υπάρχουν 11 ή 12 καθηγητές, τακτικοί καθηγητές-διασκορπισμένοι πάντως σε πολλές ομάδες. Η πλειονότητα των ομάδων, βλέπεις, απαρτίζονται από τρεις, τέσσερις καθηγητές –μιλώ για τακτικούς καθηγητές- διότι ακόμα και αν το περιβάλλον των Ανθρωπιστικών Επιστημών θέλει να φαίνεται ακαδημαϊκό, συνεχίζει να τους αποδίδει σημαντική βαρύτητα σε σχέση με τους Επίκουρους Καθηγητές, στον καθορισμό των ομάδων. Έτσι, τελικά, έχουμε μικρές ομάδες και ο καθένας δουλεύει από τη δική του μεριά.

Σ: Αυτό εξαρτάται, επίσης, από την περίοδο...

M: Όμως, εξαρτάται ακόμη από τις διαφορετικές λειτουργίες των ανθρώπων. Αν πάρουμε το παράδειγμα του διδακτορικού, υπάρχουν αυτοί που θέλουν αποκλειστικά ο διδακτορικός φοιτητής να επαναλαμβάνει αυτά που κάνουν, και υπάρχουν και ανόητοι όπως εγώ που προσπαθούν να κάνουν τον διδακτορικό φοιτητή να προχωρήσει όσο πιο πολύ μπορεί. Έχω επιβλέψει περισσότερο από καμία εξηνταριά διδακτορικά...

Σ: Είναι πολλά!

M: Έχω επιβλέψει, αλλά με μία αίσθηση η οποία δε δίνει πραγματικούς μαθητές που στη συνέχεια θα φέρουν την αλήθεια του δασκάλου τους, σε αντίθεση με εκείνους που αναγκάζουν τους φοιτητές τους να αναμασούν τις μικρές τους ιδέες που κάποτε είχαν...

Ο Mialaret, κατά κάποιο τρόπο, είχε κάνει κάπως έτσι -και υπήρξαν μόνο δύο που σεβάστηκαν αυτή τη γραμμή, ο Marcel Postic, η Marguerite Altet- οδηγώντας τους, τους έδινε την ελευθερία τους να δημιουργήσουν προσωπικότητες. Αυτός μου φαίνεται ότι είναι ο ρόλος ενός επιβλέποντος διδακτορικού.

Σ: Για να επιστρέψουμε, προσπαθούμε να βρούμε θετικές περιπτώσεις...

Μ: Ωραία, ένα παράδειγμα: Jacques Ardoino. Η «πολυαναφορικότητα» (multiréférencialité) του Ardoino θα μπορούσε να είχε οδηγήσει σε μια νέα προσέγγιση του πεδίου. Ωστόσο, του άσκησα λίγη κριτική στο βαθμό που μου φαινόταν ότι σεβόταν τα πρωτεία των επιστημονικών πεδίων προέλευσης. Αυτός ο σεβασμός προς τις επιστήμες προέλευσης δε μου φαινόταν να βοηθάει στην ανασύνθεση των προσεγγίσεων για την Εκπαίδευση. Το γνωρίζεις, εγώ τελείωσα την καριέρα μου στη Διοίκηση, στις Επιστήμες της Διοίκησης. Αυτό πραγματικά με ενδιέφερε. Αυτό με ενδιέφερε υπό δύο οπτικές. Η μία έχει σχέση με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών καθώς τίθεται το ερώτημα της μαθητείας διότι στις Επιστήμες της Διοίκησης δουλεύουμε πολύ με τη μαθητεία, με πρακτικές (stages) πολύ σοβαρές, υλοποιώντας ουσιαστικά μια επαγγελματική κατάρτιση. Αυτό με έσπρωξε προς τη σημασία της εκπαίδευσης με μαθητεία, βάζοντας τους φοιτητές μπροστά σε πραγματικές συνθήκες εργασίας με το μειονέκτημα ότι δεν τους άφηνε στιγμή για αναστοχασμό και την τρέλα που αυτό αντιπροσώπευε. Αυτό είναι το ένα, το άλλο επίσης έχει να κάνει με την επιστημολογία: οι άνθρωποι των Επιστημών της Διοίκησης δεν παίζουν τους ψυχολόγους της διοίκησης, τους οικονομολόγους της διοίκησης, τους κοινωνιολόγους της διοίκησης, κλπ! ‘Τσιμπούν’ από το καλάθι των προσφερόμενων υπαρκτών γνώσεων, θεωρητικές ή μεθοδολογικές, από τα άλλα επιστημονικά πεδία που τους φαίνονται χρήσιμες για τις επιστημονικές τους κατασκευές, όπου κι αν βρίσκονται αυτές, ακόμα και χωρίς να



αναφέρονται αναγκαστικά στο αρχικό επιστημονικό πεδίο. Βρίσκω ότι είναι πολύ πιο έξυπνη προσέγγιση από το να παίζεις ότι είσαι μιας εφαρμοσμένης επιστήμης όπως το κάναμε υπερβολικά συχνά στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης.

Σ: Για να συνοψίσουμε, όταν προσπαθούμε να βρούμε τις επιτυχίες μετά από 50 χρόνια ύπαρξης, δεν είναι προφανές...

Μ: Θα έλεγα ότι άλλοι, εκτός από μένα, θα έλεγαν περισσότερα γι' αυτό, αλλά την ίδια στιγμή, ο καθένας βρίσκεται στη δική του μικρή γωνιά. Αυτό είναι ένα από τα προβλήματα και δεν υφίσταται μια δυναμική συλλογική κίνηση. Η Οργάνωση των διδασκόντων και των ερευνητών στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, κάποια στιγμή, το έκανε. Αυτή αντιπροσώπευε πραγματικά μια συλλογική σκέψη, αλλά όπως έχω ήδη πει, το έκανε και με αρνητικό τρόπο, παράλληλα, με μια ανικανότητα κίνησης. Όμως, αυτό αντανακλούσε πιστά το περιβάλλον και δεν ήταν τυχαίο αυτοί που προέδρευαν, τους βρίσκαμε επίσης στο CNU- σα να ήθελαν να κυριαρχήσουν στο πεδίο- και που ήθελαν να κάνουν καριέρα στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Συνεπώς είχαν κάθε συμφέρον να φαίνεται έτσι. Τώρα, είναι λιγότερο έτσι και κατά κάποιο τρόπο είναι πιο θετικό διότι οι τελευταίοι πρόεδροι της οργάνωσης είναι άτομα που δουλεύουν χωρίς να θέλουν να είναι αρχηγοί των πάντων. Κάνω μια παραπομπή στο CNU, το Εθνικό Συμβούλιο Πανεπιστημίων, διότι ρυθμίζει τις προσλήψεις και ορισμένες εξελίξεις. Στην αρχή ήταν αληθινά οι πρύχοντες των Επιστημών της Εκπαίδευσης οι οποίοι ήταν εκλεγμένοι ή διορισμένοι, και λειτουργούσαν ως πρύχοντες, χωρίς να κυριαρχούνται από τα άμεσα συμφέροντά τους υπό την έννοια ότι τα είχαν όλα. Στη συνέχεια, ήταν ένας τρόπος για άσκηση εξουσία, κατά κάποιο τρόπο να «καπετανεύουν» το πεδίο. Τώρα, αυτό είναι ένα μπανάλ στοιχείο σε μια καριέρα: είναι καλό κατά τη διάρκεια της καριέρας να έχει περάσει κάποιος από το CNU, αλλά χωρίς υποχρεωτικά να ακριστωθεί εκεί,

προσπαθώντας βέβαια να είναι σοβαρός στις υποχρεώσεις του, χωρίς ωστόσο να θέλει πολύ να επηρεάσει τον προσανατολισμό του πεδίου... Δεν ξέρω αν αυτό είναι ένα πρόβλημα. Είναι παρόλα αυτά ο ρόλος του CNU να ασχολείται με τους προσανατολισμούς ενός πεδίου, αλλά όταν οι άνθρωποι το κάνουν αποκλειστικά με βάση το άμεσο συμφέρον τους ή την περιορισμένη τους κατανόηση, όπως αυτό συνέβαινε, δεν ήταν πολύ καλό!

Σ: Άρα, για να τελειώνουμε με τον απολογισμό, είναι περισσότερο μέτριο αν όχι αρνητικό.

Μ: Ε καλά, ο αγώνας πρέπει να συνεχιστεί! Αλλά, στο είπα, είναι το πρόβλημα της ηλικίας των ανθρώπων, οι επίκουροι καθηγητές εκλέγονται σε μεγαλύτερη ηλικία από ότι σε άλλα επιστημονικά πεδία. Υπάρχει το πρόβλημα των ESPE, που είναι διακριτά από τα Τμήματα Επιστημών της Εκπαίδευσης, αλλά που επέτρεψαν να εντάξουν ξανά την εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο πανεπιστήμιο. Την ίδια στιγμή, η έρευνα αναπτύσσεται στο εσωτερικό των ESPE, διότι κάποιοι χώνεψαν ότι η έρευνα είναι χρήσιμη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ως μέρος της εκπαίδευσής τους. Ο πραγματικός γόρδιος δεσμός για το μέλλον είναι η ικανότητα των Τμημάτων των Επιστημών της Εκπαίδευσης να συνεργαστούν με τα ESPE... Δεν μπορεί να είναι ευχαριστημένοι με το να παραμένουν στις ποικίλες, αλλά δευτερεύουσες, εκπαιδεύσεις τους, τύπου εκπαίδευση εκπαιδευτών ή ενηλίκων, εμψυχωτών, βοηθών νοσοκόμων, βοηθών της ζωής γενικά...

#### 4. Το μέλλον των Επιστημών της Εκπαίδευσης

Σ: Και ποιο μέλλον;

Μ: Θα συνεχίσουν να υπάρχουν όπως τα λατινικά συνεχίζουν να υπάρχουν.

Σ: ή οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης θα απορροφηθούν από τα ESPE;

Μ: Τα ESPE, ακόμα και αν κάνουν έρευνα, βρίσκονται εκεί για να καταρτίσουν το προσωπικό των σχολείων, κι από την άλλη μεριά, τόσο οι υπεύθυνοι όσο και οι συνάδελφοι των άλλων πεδίων δε θέλουν την εισβολή των Επιστημών της Εκπαίδευσης...

Σ: Ναι, αλλά αυτό είναι συντεχνιακό!

Μ: Μα ναι! Το συντεχνιακό είναι που κυριαρχεί!

Σ: Ωστόσο, η θεσμική θεώρηση συνδέεται επίσης με την κοινωνία. Παλαιότερα, δεν μιλούσαμε τόσο για την παγκοσμιοποίηση, δε μιλούσαμε τόσο για τη δια βίου εκπαίδευση. Το ESPE, όπως έλεγε μόλις τώρα, αν κατάλαβα καλά, επικεντρώνεται στις ανάγκες της Εθνικής Εκπαίδευσης, με άλλα λόγια, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μ: Ναι, αλλά όχι μόνο: για παράδειγμα, σε επίπεδο ερευνών που αναπτύσσουν κάποιοι καθηγητές των ESPE, η αναζήτηση της χρηματοδότησης οδηγεί σε προσαρμογές σε ευρύτερες απαιτήσεις και καθώς το εμπόριο ερευνών είναι διεθνές, αυτό ανοίγει επίσης. Εξάλλου, πρέπει να έχουμε συνείδηση ότι εάν ιδρύσαμε τα ESPE για να εκπαιδεύσουν υπαλλήλους της εθνικής εκπαίδευσης, όλοι τους οι φοιτητές δε θα απορροφηθούν και σε κάθε περίπτωση δεν προσλαμβάνονται με την έξοδο από τα ESPE, πρέπει ακόμα να

πετύχουν στο διαγωνισμό πρόσληψης, άρα είναι ένας άλλος έλεγχος μετά τα ESPE που τους δίνει πρόσβαση στην Εθνική Εκπαίδευση.

Σ: Εγώ αναρωτιέμαι πάντα ποια ιδιαιτερότητα απομένει στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης...

Μ: Σε ένα άλλο επίπεδο, πρέπει να σημειώσουμε ότι τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών των ESPE είναι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και κάποιοι λίγοι της πρωτοβάθμιας. Οι πανεπιστημιακοί είναι μειονότητα!

Σ:.... και που έχουν διδακτορικό ή χωρίς διδακτορικό;

Μ: Όχι υποχρεωτικά. Όμως, υπάρχουν αυτοί που, αν και διαθέτουν, είχαν παραμείνει στη δευτεροβάθμια. Δε γνωρίζω τι ισχύει στην Ελλάδα;

Σ: Όχι, στην Ελλάδα, στο πανεπιστήμιο, δεν μπορούμε να δουλέψουμε χωρίς να έχουμε διδακτορικό.

Μ: Στη Γαλλία, αυτό σκληραίνει πολύ τη λειτουργία. Οι αυταπάτες μου για το γαλλικό πανεπιστήμιο χάθηκαν όταν ανακάλυψα ότι στο πανεπιστήμιο, γενικά, έχεις τόσο αυτό που αποκαλούμε PRAG (καθηγητές *aggregés* της γαλλικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά μπορούν να είναι απλά και μόνο πιστοποιημένοι), δηλαδή αποσπασμένους καθηγητές από τη δευτεροβάθμια, μπορεί και χωρίς διδακτορικό, όσο και εκλεγμένους καθηγητές.

Σ: Α ναι;

Μ: Ναι. Αυτό χαράσσει όποια κι αν είναι η ποιότητά τους. Δεν έχουν ερευνητική αποστολή, κάνουν διδασκαλία όπως οι άλλοι, αλλά το διπλάσιο των ωρών, το οποίο

είναι σε κάθε περίπτωση λιγότερο από αυτό που θα έκαναν στη δευτεροβάθμια και κυρίως, επαναλαμβάνω, δε χρειάζεται να συμμετέχουν σε έρευνες.

Σ: Αυτό είναι καλό για το κράτος. Κάνει οικονομίες...

Μ: Ναι, κι επιπλέον είναι ένα προσωπικό που δε χρειάζεται να προσποιείται ότι κάνει έρευνα...

Σ: Και αυτό είναι για όλες τις επιστήμες ή είναι μόνο...

Μ: Ίσως στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης είναι λιγότερο από αλλού, διότι δεν υπάρχουν καθηγητές της δευτεροβάθμιας στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και η ανάγκη στήριξης μόνο της διδασκαλίας είναι ίσως πιο έντονη σε άλλα πεδία, στην οικονομία, στα μαθηματικά, στα γαλλικά ή δεν ξέρω πού αλλού... Και βέβαια είναι πιο έντονο στα ESPE από τη στιγμή που υποτίθεται ότι εκπαιδεύουν τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μαθημάτων.

Σ: Στην πραγματικότητα, δε βλέπω καθαρά μια προοπτική...

Μ: Οι επιτυχίες είναι χωρίς αμφιβολία λιγότερο ορατές, λιγότερο ολοκληρωμένες στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης απ'ότι σε άλλα πεδία, τα STAPS για παράδειγμα, οι Επιστήμες των Φυσικών και Αθλητικών Δραστηριοτήτων. Τα STAPS γεννήθηκαν μετά τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, αρχικά από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, αλλά βασίζονται πολύ στην ιατρική και τη βιολογία, στους γιατρούς. Έτσι, λοιπόν, πήραν μια επιστημονική φυσιογνωμία και οργάνωσαν και δόμησαν την εκπαίδευσή τους με έναν τρόπο φαινομενικά πολύ επιστημονικό. Έγινε ένας κλάδος πολύ δυνατός όπου υπάρχει μεγάλη ζήτηση, ενώ η φυσική αγωγή δεν ήταν ένας τομέας ιδιαίτερα σεβαστός στην αρχή. Η ψυχολογία, η οποία ιδρύθηκε είκοσι χρόνια πριν τις Επιστήμες της

Εκπαίδευσης, μπήκε βαθειά στα πράγματα ακόμα κι ως καλικάτούρα: κυνηγήσαμε τους κλινικούς και αρχίσαμε να κάνουμε δήθεν μαθηματικά. Η ψυχολογία έγινε ένα επιστημονικό πεδίο πολύ σοβαρό που βασίζεται στις πελατειακές σχέσεις, συμπεριλαμβανομένης της κλινικής πλευράς: τώρα, όταν σπάσεις το μικρό σου δαχτυλάκι έχεις δικαίωμα βοήθειας από μια ψυχολογική δομή! Στις Επιστήμες Διοίκησης και Οικονομίας, υπάρχει ένας πολύ ισχυρός δεσμός με τις επιχειρήσεις, αυτό λειτουργεί διαφορετικά, αλλά από επιστημολογικής άποψης, στο είπα, βρίσκω ότι είναι πιο έξυπνος τρόπος. Στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης έχεις μεμονωμένες περιπτώσεις που παρήγαγαν και παράγουν ενδιαφέροντα πράγματα, αλλά μέσα σε μία λειτουργία λίγο συλλογική και λίγο ευέλικτη. Ξαναβρίσκουμε το πολύ σοβαρό πρόβλημα της λειτουργίας του περιβάλλοντος των διδασκόντων. Δεν ξέρω στην Ελλάδα, αλλά στη Γαλλία, ίσως για λόγους κορπορατισμού, του τρόπου εκλογής, είμαστε ελάχιστα αμφισβητίες, αποδεχόμαστε εύκολα και εμπλεκόμαστε σε αργόσυρτες λειτουργίες.

Τελευταία, ξαναδιάβασα προσεκτικά τις δουλειές του Gaston Mialaret<sup>15</sup>. Διότι ο Gaston Mialaret είχε πολύ καλές ιδέες, συμπεριλαμβανομένου του πώς θα πάμε πέρα από τις αρχικές επιστήμες. Όμως, τελικά, λογοκρινόταν συνεχώς. Μόνο σε κάποια κείμενα στο τέλος της ζωής του εξήγησε καθαρά ότι το γεγονός ότι οι επιστήμες προέλευσης μπορεί να είναι χρήσιμες στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης δεν σημαίνει ότι οι εργασίες στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης εντάσσονται στις αρχικές επιστήμες. Συμβιβαστικός, είχε κυρίως ψάξει να προτείνει λίστες επιστημών, παραδοσιακές και νέες (συμπεριλαμβάνοντας την πειραματική παιδαγωγική, τη σχολική δημογραφία, τη

---

<sup>15</sup> Βλέπε: L. Marmoz dir., *L'éducation en devenir – Gaston Mialaret et l'UNESCO : florilège*, Paris : L'Harmattan, 2016.

συγκριτική εκπαίδευση...), και η σχέση που είχαμε με τον Charlot δεν πήγε τελικά πολύ μακριά. Αμφισβητούμε πολύ λίγο στο εσωτερικό του πεδίου και λειτουργούμε χωρίς κριτική. Αυτό, ωστόσο, είναι επικίνδυνο. Όμως, δεν υπάρχει λόγος για κατάργηση των Επιστημών της Εκπαίδευσης. Τα πράγματα υπάρχουν και αυτό θα συνεχιστεί, ακόμα και αν υπάρχουν από καιρό σε καιρό παράνοιες του τύπου «θα καταργηθούν οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης». Αλλά από τη στιγμή που δεν υπάρχει ένα σημείο αναφοράς σε εθνικό επίπεδο για τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, αυτό είναι πολύ επικίνδυνο... Άλλωστε, δε γνωρίζω αν παρακολούθησες την ίδρυση του Γαλλικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης, το IFE.

Σ: Όχι.

Μ: Ήξερες το INRP, το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας, που υπήρχε και υπό την επίδραση του Mérieu πέρασε στη Λυών.

Σ: Α ναι, το γνωρίζω σίγουρα!

Μ: Για να πεθάνει εκεί... Η μετακίνηση ήταν επική και αυτή της βιβλιοθήκης του δραματική: βρήκαμε συλλογές βιβλίων στο δρόμο... Λοιπόν, το INRP πέρασε στη Λυών πριν αντικατασταθεί από το IFE που ανήκει στην École Normale Supérieure της Λυών.

Σ: Σύμφωνοι.

Μ: Συνεπώς, έχουμε ένα Εθνικό Ινστιτούτο που εξαρτάται από μια École... ακόμα κι αν ο γαλλικός όρος μπορεί να κάνει κάποιον να πιστέψει ότι αυτό το ινστιτούτο κυριαρχεί απολύτως στον τομέα της εκπαίδευσης στη χώρα και να προσελκύει ξένους. Μια υπηρεσία τεκμηρίωσης λειτουργεί εκεί πολύ καλά. Παρουσιάζουν επαφές με

πανεπιστημιακές ερευνητικές ομάδες, όπως την εποχή του INRP, υπό το όνομα μεικτών ενοτήτων έρευνας (UMR) παρόμοιες με τις κατηγορίες του CNRS, αλλά χωρίς την ίδια λειτουργία... Όμως, αυτό δεν μπορεί να εμφανιστεί ως το μεγάλο εθνικό κέντρο έρευνας για την εκπαίδευση, όπως το INSEP (Εθνικό Ινστιτούτο Αθλημάτων και Φυσικής Αγωγής) για τα STAPS ή για το INSERM (Εθνικό Ινστιτούτο Υγείας και Ιατρικής Έρευνας) που παίζει έναν μεγάλο ρόλο για την υγεία. Οι σχέσεις είναι πρώτα απ' όλα προσωπικές. Μια επιπλέον περιπέτεια για τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, αυτό το ινστιτούτο, το οποίο άλλωστε δε διευθύνεται από έναν ειδικό της εκπαιδευτικής έρευνας, έχει καθιερώσει ένα τακτικό σεμινάριο στις «Επιστήμες της Μάθησης», το οποίο δεν είναι απλώς ένα νοηματικό γλίστρημα σε σχέση με τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, αλλά δείχνει μία πρόθεση προώθησης των γνωστικών επιστημών οι οποίες έχουν στόχους και πρακτικές πολύ διαφορετικές.

Μια τελευταία παρατήρηση ακόμα... Η γενική λειτουργία του πανεπιστημίου πιέζει τώρα με τις παλαβές αξιολογήσεις του<sup>16</sup> και με την εξέλιξη των διδακτορικών, στα οποία ελαχιστοποιεί τον ρόλο του επιβλέποντος και προσθέτει γραφειοκρατικού τύπου ελέγχους που τους αποκαλεί ομαδική δουλειά<sup>17</sup>, και προωθεί διδακτορικά όλο και πιο γρήγορα και κατά προτίμηση χρηματοδοτούμενα που προωθούν τις εφαρμογές στη θέση των ανακαλύψεων και των νέων κατανοήσεων. Συνεπώς, μικρότερη ελευθερία στην έρευνα, συνεπώς λιγότερες ιδέες... Και μικρο-δίκτυα που αυτο-συγχάιρονται αγνοώντας τους άλλους... Μια ατμόσφαιρα πνευματικά φτωχοποιημένη που τη βρίσκουμε ξανά κάτω από μία άλλη μορφή στο χώρο των εκδόσεων, όπου η

---

<sup>16</sup> Βλέπε: L. Marmoz & S. Didou-Aupetit coord., *L'évaluation de la recherche universitaire – Contextes et efficacité*, Paris : L'Harmattan, 2015.

<sup>17</sup> Ο νέος τρόπος εκπόνησης διδακτορικού στη Γαλλία παραπέμπει στις αντίστοιχες προβλέψεις του νόμου Διαμαντοπούλου.



δημοσίευση σε ορισμένες συλλογές είναι αποκλειστικά προσβάσιμη σε φίλους και όπου τα περιοδικά –τόρα σχεδόν κάθε Τμήμα έχει κι από ένα- γίνονται ένα απλό εργαλείο τοπικής διάχυσης και εξέλιξης, χωρίς άνοιγμα στο εξωτερικό. Περιχαράξεις που θα έπρεπε να σπάσουν.

Σ: Σύμφωνοι.

Μ: Χρειάζονται κυρίως άνθρωποι που έχουν ιδέες και τις υπερασπίζονται...

*(μετάφραση κι επιμέλεια Ευαγγελάκου Παναγιώτα και Σταμέλος Γιώργος)*

*(φιλολογική στήριξη Γαβριηλίδου Ζωή).*

### **Luis Marmoz**

Ο Λουί Μαρμόζ είναι ομότιμος καθηγητής του Πανεπιστημίου Versailles-St Quentin. Διδάκτορας στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης, Γραμμάτων και Ανθρωπιστικών Επιστημών (Πανεπιστήμιο της Καέν). Επίτιμος καθηγητής στο Ομόσπονδο Πανεπιστήμιο του Rio Grande do Norte (Βραζιλία). Κάτοχος έδρας Ουνέσκο (επιστήμες της εκπαίδευσης για την Κεντρική Αφρική) από το 1997 ως το 2016. Σύμβουλος της Διεύθυνσης ανώτατης εκπαίδευσης, στη συνέχεια του τμήματος Αφρικής της Ουνέσκο από το 2000 ως το 2007. Πρόεδρος επί τιμή της l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE), πρώην πρόεδρος της Assemblée des Responsables de Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs (ARCUFEF), πρώην αντιπρόεδρος της Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education (AECSE). Βασικοί τομείς εργασίας: επιστήμες της εκπαίδευσης και επιστήμες διοίκησης, εκπαιδευτικές και ερευνητικές πολιτικές, συγκριτική εκπαίδευση, αποτελεσματική διδασκαλία, φτωχοποίηση, ανθρώπινοι πόροι, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επιστημολογία (περίπου 200 δημοσιεύσεις). Διευθυντής της σειράς « Educations et sociétés » (L'Harmattan éd.).