

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 2, Αρ. 1 (2006)

Τεύχος 2

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος 2, Νοε 2006

Εκπαιδευτική Πολιτική και Ιστορία. Με αφορμή την έρευνα «Ρόδος – Γιάννενα: αντιδιαμετρικά στο χάρτη. Χαρτογραφώντας και ερμηνεύοντας συγκλίσεις και αποκλίσεις στην ιστορική κουλτούρα εκπαιδευτικών και μαθητών»

Παναγιώτης Κιμουρτζής

doi: [10.12681/revmata.30943](https://doi.org/10.12681/revmata.30943)

Copyright © 2022, Παναγιώτης Κιμουρτζής



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κιμουρτζής Π. (2022). Εκπαιδευτική Πολιτική και Ιστορία. Με αφορμή την έρευνα «Ρόδος – Γιάννενα: αντιδιαμετρικά στο χάρτη. Χαρτογραφώντας και ερμηνεύοντας συγκλίσεις και αποκλίσεις στην ιστορική κουλτούρα εκπαιδευτικών και μαθητών». *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2(1), 12–18. <https://doi.org/10.12681/revmata.30943>

Εκπαιδευτική Πολιτική και Ιστορία.
Με αφορμή την έρευνα «Ρόδος – Γιάννενα: αντιδιαμετρικά στο χάρτη.
Χαρτογραφώντας και ερμηνεύοντας συγκλίσεις
και αποκλίσεις στην ιστορική κουλτούρα εκπαιδευτικών και μαθητών».

Παναγιώτης Κιμουρτζής*

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
p_kimourtzis@mail.gr

Πολλά και καιρία είναι τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν, όταν πρόκειται να προσεγγίσουμε ένα θέμα, υπό τόσο μεγάλους άξονες, όπως η Εκπαιδευτική Πολιτική, η Ιστορία και η Διδακτική της, ο δάσκαλος – ο μαθητής και η συνεργασία τους. Για την πληθώρα αυτή των ερωτημάτων, δεν είναι δυνατό να διατυπώσουμε προτάσεις-απαντήσεις. Πάντως, όλα αυτά τα επιμέρους ερωτήματα, θα πρέπει να ενταχθούν μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο. Αυτό το πλαίσιο θα προσπαθήσω να διαγράψω με όσα θα αναφέρω στη συνέχεια.

Θα ακολουθήσω λοιπόν μία κλιμακούμενη προσέγγιση. Θα αναφερθώ σύντομα στην Εκπαιδευτική Πολιτική, ιδίως στη διαμόρφωσή της, κατά την τελευταία 50ετία. Εν συνέχεια, θα μιλήσω για την διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παίρνοντας σε μεγάλο βαθμό αφορμή από το σημαντικό ερευνητικό αποτέλεσμα που μας φέρνει το βιβλίο που κρατάμε στα χέρια μας. Κατόπιν, θα περιγράψω σύντομα το νέο τύπο δασκάλου/ας που χρειάζεται η σύγχρονη εκπαίδευση, το νέο αυτό μόρφωμα που όσο και αν πιέζεται¹ να διατηρήσει ορισμένα από τα παλαιά εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, αλλάζει δραστικά προς τις κατευθύνσεις που υποδεικνύουν οι νέες γνωστικές κατακτήσεις. Τέλος, θα καταλήξω με μία πρόταση, η οποία χωρίς να αποτελεί πανάκεια, θεωρώ ότι συνθέτει τα στοιχεία του πλαισίου μας² και πάντως κατατίθεται για να υποβληθεί στην βάσανο της συλλογικής επεξεργασίας κατά την συζήτησή μας.

Εκπαιδευτική Πολιτική και αγωγή πολιτών

Αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι διαδικασίες οικονομικής ανασυγκρότησης των κρατών, αλλά και οι μεταξύ τους οικονομικοί ανταγωνισμοί τα ωθούν στη μεταβολή της στάσης τους απέναντι στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται πλέον αποκλειστικά ως θεσμός που συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση και στην ιδεολογική αναπαραγωγή της κοινωνίας, αλλά λογίζεται πλέον και ως σημαντικός παράγοντας για την οικονομία και την ανάπτυξή της. Η «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» στερεώνεται και εμπλουτίζεται διαρκώς. Το συμπέρασμα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου κωδικοποιείται και εξαπλώνεται με τη δύναμη της συμπυκνωμένης του διατύπωσης: οι δαπάνες για την εκπαίδευση είναι οικονομικά αποδοτικές.²

Επομένως, τα παλαιά εκπαιδευτικά συστήματα, αυτές οι οξυγόνιες στην κορυφή τους πυραμίδες, σταδιακά χάνουν την αποδοχή που απολάμβαναν. Η αντιστοίχιση κοινωνικών τάξεων και εκπαιδευτικών βαθμίδων δεν ανταποκρίνεται πλέον στα νέα μεγέθη της παραγωγής, στις νέες μεθόδους της παραγωγής, στις νέες γνωστικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Η αναπαραγωγή της κοινωνικής διάρθρωσης διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος, δε βοηθά πλέον τους παραγωγικούς και αναπτυξιακούς στόχους των οικονομιών. Δρομολογούνται τα νέα εκπαιδευτικά

* Ο Π. Κιμουρτζής είναι (ειλεγμένος) Επίκουρος Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και διδάσκει Εκπαιδευτική Πολιτική.

συστήματα, τα οποία καθόλου δε θα πρέπει να μας περνάει από το μυαλό ότι θεραπεύουν τις κοινωνικές ανισότητες. Απλώς, μειώνουν τις παλαιές, ενώ ταυτοχρόνως δημιουργούν νέες.³ Η οξυγόνια πυραμίδα, γίνεται αμβλυγόνια, το ύψος της μεγαλώνει και μαζί και ο όγκος της. Η μεγαλύτερη συμμετοχή στις υψηλότερες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι το νέο πρόταγμα στις εκπαιδευτικές πολιτικές.

Η εφαρμογή της γενικευμένης παιδείας, ασφαλώς βρίσκει συμμάχους σε όλα τα κοινωνικά στρώματα καθώς βεβαίως αυξάνει τις ευκαιρίες κοινωνικής κινητικότητας. Δίνει επίσης την ευκαιρία στα κράτη που αρχίζουν να την εφαρμόζουν, για φιλο-κοινωνικές διακηρύξεις, στις οποίες η θέση του εκπαιδευμένου ανθρώπου ως καλύτερου παραγωγικού συντελεστή, υπάρχει, αλλά δεν προτάσσεται. Προτάσσεται ο εκπαιδευμένος άνθρωπος ως συνειδητοποιημένος πολίτης· ο άνθρωπος που μπορεί να γίνει κύριος του παρόντος και του μέλλοντός του, διότι πλέον είναι μορφωμένος και ζει σε ένα σύστημα με περισσότερες ευκαιρίες.

Αυτό που χρειάζεται να προσπαθούμε σήμερα, είναι η πλασματική σειρά με την οποία τέθηκαν οι προτεραιότητες της νέας εκπαίδευσης να μετατραπεί σε αληθινή σειρά. Πράγματι, θέλουμε τον άνθρωπο-πολίτη, πράγματι θέλουμε τον κοινωνικά κινητικό άνθρωπο και εν τέλει θέλουμε και τον παραγωγικό άνθρωπο. Για να επιτύχουμε να διαμορφώσουμε τον άνθρωπο-πολίτη, η Ιστορία υπό τις νέες της επιστημονικές κατακτήσεις, είναι απαραίτητη.

Από τα στοιχεία αυτά διέπονται τα εκπαιδευτικά θέματα αυτήν την στιγμή. Από τα δεδομένα αυτά θα διαμορφωθεί και η εκπαίδευση του μέλλοντος. Εκπαίδευση που θα έχει πολλαπλές μορφές, τέτοιες που θα την καθιστούν μία αδιάκοπη και εναλλασσόμενη διαδικασία. Οσοδήποτε ρευστή όμως και αν καθίσταται η δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσοδήποτε εκτεταμένο αίσθημα αποδιοργάνωσης και εξέγερσης και αν προκαλεί, υπάρχουν δύο πράγματα που παραμένουν αναλλοίωτα στον τρόπο μελέτης των εκπαιδευτικών φαινομένων. Τα συνοψίζει ο Pierre Bourdieu, σημειώνοντας ότι «πρέπει να ξανασκεφτούμε τις αρχές πάνω στις οποίες μπορεί να οικοδομηθεί ένα όσο το δυνατόν πιο δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις του παρόντος και, την ίδια στιγμή, ικανό να απαντήσει στις προκλήσεις του μέλλοντος».⁴ Μας προτρέπει κατ' αυτόν τον τρόπο ο Μπουρντιέ, αφενός να αξιοποιούμε την ιστορική μας γνώση για τα διαρκή φαινόμενα που διαμόρφωσαν τις παροντικές συνθήκες στην εκπαίδευση και ταυτοχρόνως να δοκιμάζουμε νέες εκπαιδευτικές πολιτικές, με σκοπό να δημιουργούμε υψηλά γνωστικά αποτελέσματα σε συνδυασμό με εκτεταμένα κοινωνικά αποτελέσματα.

Διδακτική της Ιστορίας και αγωγή πολιτών

Πριν αναρωτηθούμε για το πώς πρέπει να διδάσκεται η Ιστορία στα παιδιά και θέσουμε τα συνακόλουθα ερωτήματα, από πότε και με ποιο τρόπο πρέπει να διδάσκεται, χρειάζεται να αναρωτιόμαστε για κάτι βασικότερο: είναι αναγκαία η Ιστορία για τον άνθρωπο-πολίτη; Επειδή το ερώτημα είναι βλάσφημο για τον ιστορικό, δε σημαίνει ότι δεν πρέπει να το θέτουμε. Άλλωστε, από την πειστικότητα της απάντησής μας, εξαρτάται και η δυνατότητα να τη διατυλώσουμε κατά τρόπο συμπυκνωτικό και επιστημονικά απλουστευτικό, ώστε να γίνεται αποδεκτή ακόμη και από την παιδική ηλικία.

Πολλές απόπειρες έχουν γίνει για να καταγραφούν, σε διάφορα εκπαιδευτικά επίπεδα, οι γνώσεις εκείνες που θεωρούνται αναγκαίες για τον άνθρωπο. Οι γνώσεις δηλαδή που αποτελούν το υπόστρωμα της οποιασδήποτε, μετέπειτα επαγγελματικής και κοινωνικής του δραστηριότητας. Όλες περιλαμβάνουν την Ιστορία. Όμως, για να καταλάβουμε, εκτός από το γιατί κατατάσσεται η Ιστορία στις βασικές γνώσεις, ας διερευνήσουμε σύντομα και πως διασυνδέεται με τις άλλες, εξίσου θεμελιώδεις γνώσεις, μέσα από ένα τέτοιο παράδειγμα. Ο ισπανός φιλόσοφος José Ortega

y Gasset, στο δοκίμιο του *Misión de la Universidad* («Η αποστολή του Πανεπιστημίου») σημειώνει ότι:

(α) Το Πανεπιστήμιο συνιστά, *πρωταρχικά και βασικά*, την ανώτατη εκπαίδευση που θα έπρεπε να λαμβάνει ο μέσος άνθρωπος.

(β) Είναι απαραίτητο να καταστήσει αυτόν τον μέσο άνθρωπο, *πάνω απ' όλα*, ένα καλλιεργημένο άτομο, να τον τοποθετήσει στο ύψος των καιρών του. Γι' αυτό, η *πρωταρχική και κεντρική* λειτουργία του Πανεπιστημίου είναι να διδάξει τους μεγάλους πνευματικούς κλάδους. Αυτοί είναι:

1. Η εικόνα του φυσικού κόσμου (Φυσική).
2. Τα θεμελιώδη στοιχεία της οργανικής ζωής (Βιολογία).
3. Η ιστορική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους (Ιστορία).
4. Η δομή και λειτουργία της κοινωνικής ζωής (Κοινωνιολογία).
5. Η μορφή του σύμπαντος (Φιλοσοφία).⁵

Έστω λοιπόν ότι αποφανθήκαμε πως η Ιστορία είναι απαραίτητη στον άνθρωπο-πολίτη και ότι πρέπει να διδάσκεται. Δεν έχουμε να δημιουργήσουμε το διδακτικό αντικείμενο εξ αρχής, ώστε να του προσδώσουμε τρέχοντα επιστημονικά χαρακτηριστικά, καθώς αυτό προϋπάρχει. Επομένως, χρειάζεται να αποτιμήσουμε (και να αποτιμούμε συνεχώς) τη διαδικασία με την οποία γίνεται η μετάδοση της ιστορικής μεθόδου και της ιστορικής γνώσης. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, η συγκεκριμένη έρευνα που διεξήγαγαν τα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα, Ρόδου και Ιωαννίνων, έρχεται να συμβάλλει κατά τρόπο καίριο. Μελετά και καταγράφει τις ισχυρές επιβιώσεις της παλαιάς μορφής διδασκαλίας της Ιστορίας, αλλά ταυτοχρόνως εντοπίζει και τα ρήγματα που αρχίζει να εμφανίζει αυτός ο τρόπος διδασκαλίας. Ρήγματα που προκαλούνται από πολλές πλευρές, από την προσπάθεια (περιορισμένη πάντως) των παλαιότερων δασκάλων να μνηθούν στις νέες ιστορικές μεθόδους, από τον ζήλο των νεότερων δασκάλων να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, από το νέο τρόπο γνωστικής συγκρότησης του οποίου είναι φορείς οι δάσκαλοι-απόφοιτοι των Παιδαγωγικών πανεπιστημιακών Τμημάτων, από τη νέα δόμηση που έχει πλέον η σκέψη του σύγχρονου παιδιού.

Το βιβλίο αναδεικνύει το προφίλ του σημερινού δασκάλου και το προφίλ του σημερινού μαθητή. Μας πληροφορεί για περιπτώσεις τις οποίες, όσοι εργαζόμαστε κοντά και μέσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, υποψιαζόμασταν, αλλά δεν μπορούσαμε να τις επικαλεστούμε με τη δύναμη και την τεκμηρίωση που παρέχει ο επιστημονικός λόγος του. Μας απελευθερώνει έτσι, δίνοντάς μας τη δυνατότητα να μιλάμε χωρίς ενδοιασμούς για όσα θετικά και για όσα ανεπίλυτα προβλήματα εμπεριέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Όπως κάθε επιστημονικά τεκμηριωμένη ερμηνεία, η έρευνα αυτή λειτουργεί ως ένα μεγάλο βόταλο που πέφτει στην εφησυχασμένη μας εκπαιδευτική καθημερινότητα. Μας επισημαίνει ότι δεν επιτυγχάνουμε, παρά σε περιορισμένο βαθμό, να καλλιεργήσουμε με τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας τις νοητικές δεξιότητες που προϋποθέτει η νέα επιστημονική ιστορική μέθοδος στους σημερινούς μαθητές. Μας δείχνει όμως επίσης, ότι αργοσυντελείται μία μεταβολή προς την κατεύθυνση των νέων επιστημονικών δεδομένων.

Από το σύνολο της έρευνας, προκύπτει η διαπίστωση ότι η σημερινή εκπαιδευτική κατάσταση, αναφορικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας, δεν είναι βεβαίως λαμπρή, αλλά δεν είναι και απογοητευτική. Προκύπτει ακόμη ότι πολλά πρόσθετα πρέπει να γίνουν ακόμη, ώστε να μηδενισθεί η απόσταση μεταξύ της σημερινής κατάστασης και του σύγχρονου επιστημονικού κεκτημένου. Εν τέλει, προκύπτει μία μικτή εικόνα που μας υπενθυμίζει τη ρήση-σύσταση του Πιερ Μπουρντιέ, να αποφεύγουμε «να υιοθετούμε, όταν αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό σύστημα, την εσχολογική ρητορεία περί "κρίσης" ή, ακόμη χειρότερα, το ύψος της προφητικής

καταδίκης, που αναζητά τα εξιλαστήρια θύματά της στο σώμα των εκπαιδευτικών ή στα αντιπροσωπευτικά του όργανα».⁶

Αυτή η ίδια ενδιάμεση εικόνα, απορρέει από την έρευνα και για τους σημερινούς μαθητές. Τα χαρακτηριστικά τους σε αδρές γραμμές είναι «γλωσσομάθεια, χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, δυνατότητες πρόσβασης σε βιβλιοθήκες, αλλά και χαμηλός βαθμός φιλαναγνωσίας, χωρίς ιδιαίτερη κλίση σε ιστορικά ενδιαφέροντα, αγάπη κατά κύριο λόγο για τις κοινωνικές συναναστροφές, δευτερευόντως για τον κινηματογράφο και την ακρόαση μουσικής από το ραδιόφωνο, σπάνιες επισκέψεις στο θέατρο». Από την έρευνα λοιπόν προκύπτει ένας μέσος μαθητής που κάνει ότι είναι αναμενόμενο για την ηλικία του. Όμως, ενώ ότι κάνει, και εννοώ σε ποικιλία δραστηριοτήτων, καλώς το κάνει, εντέλει το κάνει σε αναλογίες τέτοιες που δεν ευνοούν την γοργή μορφωτική και κριτική του ενδυνάμωση. Και ενώ για την μορφωτική ενδυνάμωση πάντοτε υπάρχει δυνατότητα να αναπληρωθεί μέρος από τον χρόνο που χάνεται, για την κριτική ικανότητα τα πράγματα είναι πολύ πιο σοβαρά. Τα παιδιά που θα εμπλακούν στην δίνη των κοινωνικά αποδεκτών, των κομπορρομιστικών απόψεων για όσα μαθαίνουν, έχουν πολύ λίγες πιθανότητες να διαμορφώσουν αυτό που επιζητά ο Edgar Morin, ένα καλοφτιαγμένο κεφάλι.⁷ Δηλαδή ένα κεφάλι που δεν είναι παραγεμισμένο με γνώση, η οποία άλλωστε, όπως υπερθεματίζει ο Morin, δε μας κάνει ούτε καλύτερους, ούτε ευτυχέστερους, αλλά ένα κεφάλι που μπορεί να μας βοηθάει «να επωμιζόμαστε το πεζό και να ζούμε το ποιητικό τμήμα της ζωής μας».

Πάντως, και αυτό νομίζω ότι πρέπει να το αξιοποιήσουμε, έχουμε να κάνουμε με μία θαρραλέα νεότητα. Με μία νεότητα που δε διστάζει να δηλώσει ότι ασχολείται με πράγματα που από τους μεγαλύτερους επισύρουν την απόρριψη, τη χλεύη, πιθανότατα και την τιμωρία (π.χ. η επιλογή τηλεοπτικών εκπομπών).⁸ Έχουμε να κάνουμε με μία νέα γενιά λιγότερο στρατευμένη, αρκετά ανυπάκουη, ίσως όμως ανυπάκουη προς αντι-πολιτισμική κατεύθυνση. Από τη γενεά αυτή, ο κόσμος μας έχει να κερδίσει, εφόσον αξιοποιήσει την ανυπακοή της, αλλά και τη βοηθήσει να προσανατολιστεί σε υψηλότερες αξίες και αγαθά.

Δύο τελευταίες παρατηρήσεις για την έρευνα που έχουμε στα χέρια μας και που μόλις εκδόθηκε. Πρόκειται για μία έρευνα, η οποία, επειδή έχει ως επίκεντρό της τη *Διδασκαλία της Ιστορίας*, συγκεντρώνει μεν στοιχεία και για τα άλλα διδακτικά αντικείμενα, αλλά τα αφήνει ανεπεξέργαστα και ασχολίαστα. Σίγουρα όμως, ο εμβριθής, ο παρατηρητικός έστω αναγνώστης του βιβλίου, ακόμη και εάν είναι π.χ. μαθηματικός ή φυσικός, για να αναφερθώ σιοπίμως στο θεωρούμενο ως άλλο άκρο του διδακτικού φάσματος, σύμφωνα και με τον C.P. Snow και τη θεωρία του για τις δύο επιστημονικές κουλτούρες, έχει πολλά, πάρα πολλά να συμπεράνει (βλέπε π.χ. Πίνακας 32, σ. 160 στο Κόκκινος, Γ. κ.α. 2005).

Τέλος, θεωρώ, και το προτείνω, ότι θα ήταν ιδιαίτερα γόνιμο, να επεκταθεί η ίδια έρευνα στους σημερινούς 4ετείς φοιτητές των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων που πήραν μέρος στην έρευνα. Πρόκειται για προνομιακό υλικό διερεύνησης, διότι πρόκειται για μελέτη της περίπτωσης του χρονικού διάμεσου. Οι τεταρτοετείς φοιτητές, είναι ακόμη «μαθητές», ως ένα βαθμό, αλλά είναι επίσης και στο κατώφλι του επαγγέλματος του δασκάλου, χωρίς μάλιστα να έχουν ακόμη επηρεαστεί δραστικά από τις θεσμικές επιβαρύνσεις του επαγγέλματος. Άρα, έχουν πολλά να μας διαφωτίσουν για τον τρόπο, με τον οποίο θα πρέπει να αναμένουμε ότι θα εξελιχθούν τα διδακτικά πράγματα και να μας βοηθήσουν έτσι να κάνουμε χρονικές προβολές και πιθανότατα διορθώσεις. Άλλωστε, εάν οι μαθητές αποτελούν την κρίσιμη μάζα σε κοινωνικούς όρους, οι φοιτητές-μελλοντικοί δάσκαλοι αποτελούν ακόμη και κρίσιμότερο στοιχείο, καθώς εκτός από κοινωνικά άτομα οι ίδιοι, θα δράσουν με πολλαπλασιαστική δύναμη επιρροής. Βασικές ελπίδες επενδύονται σε αυτούς, όπως δείχνει και το ακόλουθο παράθεμα από κείμενο του Γ. Β. Δερτιλή, που αναφέρεται στις αναγκαίες συνθήκες για την βελτίωση της ιστορικής μας ενσυναίσθησης:

«Αργότερα, σε 2-3 γενιές, ο λόγος των ιστορικών ίσως αποκτήσει μεγαλύτερη εμβέλεια. Αλλά οι προϋποθέσεις είναι πολλές και δύσκολες. Αν βελτιωνόταν πολύ η ιστοριογραφική παραγωγή, αν οι περισσότεροι ιστορικοί και εκπαιδευτικοί, στα πανεπιστήμια και στα σχολεία, άρχιζαν να αμφισβητούν την επίσημη, κρατική Ιστορία και να προβάλλουν τις άλλες, τις πολλαπλές ιστορίες που θα παράγει η επιστημονική κοινότητα, τότε κάτι θα γίνει. Αλλά οι προϋποθέσεις είναι σκληρές: αφ' ενός, υψηλή ποιότητα της ιστοριογραφικής παραγωγής; αφ' ετέρου, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, μια κοινότητα ιστορικών και εκπαιδευτικών με γερή παιδεία και με ακόμη στερεότερη αίσθηση της επιστημονικής δεοντολογίας και του κοινωνικού καθήκοντος».⁹

Ο νέος δάσκαλος

Στην Ελλάδα, βρισκόμαστε σε μία εποχή, κατά την οποία πολλοί, διαφορετικοί τύποι δασκάλου υπηρετούν στα σχολεία. Αποτέλεσμα των μεγάλων αλλαγών που επήλθαν στις σπουδές για το διδακτικό επάγγελμα κατά την τελευταία 25ετία, η ανάμειξη αυτή δημιουργεί και την αντίστοιχη ανομοιογένεια στη σύνθεση του διδακτικού σώματος. Διανύουμε επομένως μία μεταβατική περίοδο, με όλες τις δυσκολίες που αυτό συνεπάγεται. Υπάρχουν λοιπόν δύο ζητήματα. Το πρώτο, είναι να αντιμετωπιστεί στην παρούσα φάση η ποικιλότητα μορφωτικών και κριτικών ικανοτήτων που έχουν οι σημερινοί δάσκαλοι. Το δεύτερο είναι να εκπαιδευτούν νέοι δάσκαλοι, με περισσότερο εκσυγχρονισμένα και ομογενοποιημένα τα επιστημονικά τους εφόδια.

Ο σύγχρονος δάσκαλος θα πρέπει να γίνει ένας επιστήμονας, που εργάζεται μεν στην χαμηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά που αυτό δε θα σημαίνει ότι έχει υποδεέστερη επαφή με την επιστήμη και τη γνώση από τους διδάσκοντες στα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα. Ούτε ότι θα περιμένει να ολοκληρωθεί ο κύκλος της επιστημονικής συζήτησης στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, για να ανοίξει ο κύκλος της συζήτησης στην οποία θα πάρει μέρος και ο ίδιος. Αντιθέτως, τώρα περισσότερο από ποτέ, καλείται να παίρνει θέση στις επιστημονικές εξελίξεις, καθώς αυτές επηρεάζουν ολόένα και περισσότερο το έργο του. Οι εξελίξεις στη βιοτεχνολογία που ήδη επηρεάζουν το σύγχρονο άνθρωπο, θα δημιουργήσουν σε παραλληλία με τον post-human και ένα post-child, που θα έχει νέες δυνατότητες μάθησης. Οι διαδικασίες αυτές, σίγουρα θα αποτελέσουν κεντρικά στοιχεία των εκπαιδευτικών πολιτικών που θα εκπονηθούν στο άμεσο μέλλον. Και εδώ, θα πρέπει να τονίσουμε ότι ο δάσκαλος δεν είναι αποκλειστικώς υπο-κείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και διαμορφωτής της, υπό τις πολλαπλές κοινωνικο-επαγγελματιές του δραστηριοποιήσεις.

Άλλωστε, στο σχολείο του μέλλοντος, ο δάσκαλος θα καλείται να διδάσκει ολόένα και περισσότερο μαθήματα που θα εντάσσουν γρηγορότερα το παιδί στην κοινωνία, με αυξημένα μάλιστα τα κριτικά του αντανακλαστικά. Τα μαθήματα αυτά, θα τροφοδοτούνται από όλο το φάσμα της επιστημονικής γνώσης και η διαμόρφωση αντίληψης για τις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης, αποτελεί καταστατική ανάγκη για κάθε περαιτέρω προβληματισμό πάνω στα σχετικά ζητήματα.

Μία πρόταση

Θα τη διατυπώσω σύντομα. Για να μιλήσουμε επιστημονικά χρειαζόμαστε έννοιες. Όμως, τα παιδιά, τους μαθητές, τους αφήνουμε έξω από την πολύ βασική αυτή προϋπόθεση, για πολλά χρόνια. Ειδικότερα, στο μάθημα της Ιστορίας, για το οποίο βρεθήκαμε σήμερα εδώ και συζητάμε, η πρώτη γνωριμία των παιδιών με αυτό βασίζεται σε μία αντιστροφή της αναγκαίας διαδικασίας. Εξηγούμαι. Τα παιδιά πρώτα μαθαίνουν συμβάντα, γεγονότα, μεγάλες εξελίξεις από την παρουσία του ανθρώπινου είδους πάνω στη γη. Κατόπιν καλούνται –και ενώ έχουν ήδη

αρχίσει να διαμορφώνουν την άποψη για την Ιστορία ότι συγκροτείται από περιγραφή περιόδων και επιλεγμένων στιγμών του παρελθόντος- να κατανοήσουν βασικές έννοιες που συγκροτούν το πλαίσιο κατανόησης της Ιστορίας: παρελθόν, μνήμη, ο χρόνος και η ροή του.

Οι σημερινοί μαθητές, έχουν τη δυνατότητα να έλθουν έγκαιρα σε επαφή με τις έννοιες αυτές και, με κατάλληλα δοσμένα παραδείγματα, να τις κατανοήσουν. Και αυτό μπορεί να γίνει, πριν η κατανόηση των εννοιών αυτών προσημειωθεί από μία στρεβλή κατανόηση του αντικειμένου και των στόχων της ιστορικής επιστήμης. Στην περιορισμένη αναγκαστικά έκταση αυτού του κειμένου δεν θα αναπτύξω την πρόταση αυτήν, που την αντλώ από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Όμως, νομίζω ότι μία συζήτηση με τους μαθητές που αρχίζουν να διδάσκονται την Ιστορία, πάνω στη βάση απλών παραθεμάτων όπως τα ακόλουθα, μπορεί να δώσει πολλά γόνιμα στοιχεία, για να αντιληφθούν την Ιστορία υπό το νέο της επιστημολογικό πλαίσιο: «Δεν πρέπει να βλέπετε τη μνήμη σαν μια αποθήκη, όπου χώνετε τις αναμνήσεις σας και μετά τις ξαναξετρυπώνετε έτσι όπως πρωτοφτιάχτηκαν. [...] Με λίγα λόγια, η ανάμνηση είναι μία ανακατασκευή, ακόμα και βάσει όσων μάθαμε ή είπαμε αργότερα. [...] Το να θυμάται κανείς είναι δουλειά, όχι πολυτέλεια».¹⁰

«Λένε ότι τα γατιά, αν πέσουν απ' το παράθυρο και χτυπήσουν τη μύτη τους, δεν νιώθουν πια τις μυρωδιές και, επειδή ζουν με την όσφρηση, παύουν ν' αναγνωρίζουν τα πράγματα. Είμαι ένας γάτος που κοπάνησε τη μύτη του. Βλέπω τα πράγματα, καταλαβαίνω περί τίνος πρόκειται ναι, εκεί πέρα είναι μαγαζιά, τώρα περνάει ένα ποδήλατο, να και δέντρα, αλλά δεν ... δεν τα νιώθω οικεία, είναι σαν να προσπαθώ να φρεσώ ξένο σακάκι».¹¹

¹ Για την θεωρία των «ομάδων πίεσης» και μία προσπάθεια να αμβλυνθεί η αρνητική φόρτιση που έχει ο όρος, αλλά ταυτοχρόνως να αναδειχθούν πολλές από τις διαστρεβλωτικές επιδράσεις που έχει η δράση των ομάδων αυτών, στην Ελλάδα και διεθνώς, στην λειτουργία των θεσμών: Μαυρογορδάτος, Γιώργος, Θ., *Ομάδες Πίεσης και Δημοκρατία*, Πατάκης, Αθήνα 2001.

² Βεβαίως η παράγραφος αυτή απλοποιεί έντονα τις εξελίξεις γύρω από τη μελέτη της Εκπαίδευσης υπό τον ερευνητικό φακό της Οικονομίας. Πράγματι, τα Οικονομικά της Εκπαίδευσης γνώρισαν μεγάλη ανάπτυξη μεταπολεμικά και εργασίες όπως αυτές (ενδεικτικώς) των W.G. Bowen, Th. Schultz, Fr. Machlup κατά την δεκαετία του 1960, δημιούργησαν έντονες συζητήσεις. Για μία παρουσίαση των προσεγγίσεων της Εκπαίδευσης ως οικονομικού παράγοντα και πολλές σχετικές εννοιολογικές αποσαφηνίσεις, καταστατικό παραμένει στην ελληνική βιβλιογραφία το έργο: Πεσμαζόγλου, Στέφανος, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1848-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ. 19-65. Επίσης, για μία αποτελεσματικά συμπυκνωτική παρουσίαση της «θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου»: Φραγκουδάκη, Άννα, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα 1985, σ. 21-37.

³ «Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να εντάσσεται σε ευρύτερο πρόγραμμα κοινωνικής πολιτικής, δεν μπορεί όμως να το υποκαταστήσει. Η αύξηση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση (ή η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννιά χρόνια ή η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων) δε σημαίνει την αυτόματη άσκηση κοινωνικής πολιτικής ισότητας. Μπορεί απλώς να αναβάλλει χρονικά τη φάση διαφοροποίησης ή να τροποποιήσει τα κριτήρια κοινωνικής επιλογής. Διαφορετικές είναι οι διανεμητικές επιπτώσεις από τη χρηματοδότηση βαθμίδων της εννιάχρονης υποχρεωτικής και διαφορετικές για τις προαιρετικές», Πεσμαζόγλου, Στ., *ό.π.*, σ. 62-63.

⁴ Bourdieu, Pierre, *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος*, Νήσος, Αθήνα 2004, σ. 88-89.

⁵ Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad, Sobre Reforma Universitaria*, Revista de Occidente, Madrid 1930, p. 91-92.

⁶ Bourdieu, Pierre, *ό.π.*, σ. 88.

⁷ Morin, Edgar, *La tête bien faite*, Éditions du Seuil, 1999.

⁸ Κόκκινος, Γ. – Αθανασιάδης, Ηλ. – Βούρη, Σοφία κ.ά., *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Νοόγραμμα, Αθήνα 2005, σ. 148.

⁹ Δερτιλής, Γιώργος, «Συνέντευξη: Ηγεσίες και εξουσία ανακατασκευάζουν την Ιστορία κατά το δοκούν», εφ. *Ελευθεροτυπία - Ένθετο: Βιβλιοθήκη*, τχ. 383 (Παρασκευή 2 Δεκεμβρίου 2005), σ. 20-23.

¹⁰ Eco, Umberto, *Η μυστηριώδης φλόγα της βασίλισσας Λοάνα*, Μετάφραση: Έφη Καλλιφατιδής, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, σ. 37-38.

¹¹ Eco, Umberto, *ό.π.*, σ. 40-41.

Βιβλιογραφία

Bourdieu, Pierre (2004). Για την εκπαίδευση του μέλλοντος, Αθήνα: Νήσος.

Δερτιλής, Γιώργος (2005). «Ηγεσίες και εξουσία ανακατασκευάζουν την Ιστορία κατά το δοκούν», συνέντευξη στην εφ. *Ελευθεροτυπία - ένθετο: «Βιβλιοθήκη»*, τχ. 383 (Παρασκευή 2 Δεκεμβρίου 2005), σσ. 20-23.

Eco, Umberto (2005). Η μυστηριώδης φλόγα της βασίλισσας Λοάνα, μτφρ. Έφη Καλλιφατιδής, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. – Αθανασιάδης, Ηλ. – Βούρη, Σοφία – Γατσωτής, Π. – Τραντάς, Π. – Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*, Αθήνα: Νοόγραμμα.

Μαυρογορδάτος, Γιώργος Θ. (1999). *Ομάδες πίεσης και Δημοκρατία*, Αθήνα: Πατάκης.

Morin, Edgar (1999). *La tête bien faite*, Paris: Éditions du Seuil.

Ortega y Gasset, José (1930). *Misión de la Universidad, Sobre Reforma Universitaria*, Revista de Occidente, Madrid 1930, σσ. 91-92.

Πεσμαζόγλου, Στέφανος (1987). *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα 1848-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα: Θεμέλιο.