

ΟΜΙΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ



Η Κλειώ πάει σχολείο II

Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική

(Πρακτικά διημερίδας, 1-2 Νοεμβρίου 2019)

Επιμέλεια
Τριαντάφυλλος Πετρίδης
Μαρία Φραγκουλάκη

2020

Η Κλειώ πάει σχολείο II

*Η διδασκαλία της ιστορίας
και η δημόσια παιδαγωγική*

© Για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο:
Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, 2020

ISBN: 978-618-84746-3-5

Πρώτη έκδοση: Δεκέμβριος 2020

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Τριαντάφυλλος Πετρίδης
Εικόνα εξωφύλλου: πίνακας του 1897 του ζωγράφου
Edmond Van Hove (1851-1913) με τίτλο: «Historia-Tempus-Legenda»,
Groeningmuseum, Μπρυζ, Βέλγιο

Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα
Δερβενακίων 2, 13232, Πετρούπολη, Αθήνα

<https://aheg.gr/>



Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα
Association of History Education in Greece

Η Κλειώ πάει σχολείο II

Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική

*Πρακτικά Διημερίδας
(1-2 Νοεμβρίου 2019)*

Επιμέλεια: Τριαντάφυλλος Πετρίδης, Μαρία Φραγκουλάκη

ΑΘΗΝΑ 2020

Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα
Association of History Education in Greece

Διοικητικό Συμβούλιο

ΚΙΚΗ ΣΑΚΚΑ

ΙΩΑΝΝΑ ΔΕΚΑΤΡΗ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΤΣΙΑΤΖΗ

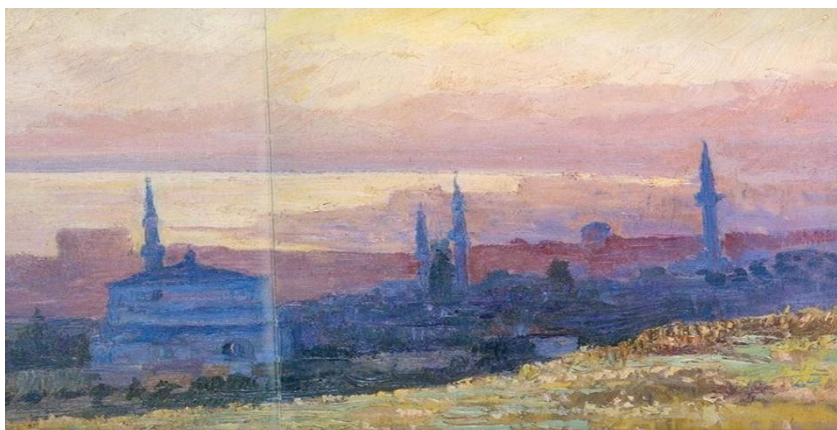
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΠΕΤΡΙΔΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΦΡΑΓΚΟΥΛΑΚΗ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<i>Πρόγραμμα Διημερίδας</i>	11
<i>Πρόλογος</i>	17
<i>Γιώργος Κόκκινος, Εισαγωγή</i>	19
<i>Άγγελος Παληκίδης, Πυρίκαυστος ζώνη : η ιστορία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο</i>	23
<i>Μαρία Ρεπούση, Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά. Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές</i>	37
<i>Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Μάσι ράσι κάσι οίεν φλοίεν κουκουροίεν πατραμητραφρυγακακαούσας περιώρισται»: η αναβίωση του ψευδολογιστατισμού και το πολύπαθο μάθημα της Ιστορίας</i>	65
<i>Πάυλος Μ. Παύλου, Ο αόρατος 'άλλος' και η ανθεκτικότητα του εθνικού αφηγήματος των Ελληνοκυπρίων: Ιστορία και πολιτικοί στόχοι, σχολείο και Τουρκοκύπριοι</i>	85
<i>Roar Madsen, The new Social Studies curriculum in Norway – a farewell to history understood as critical engagement with the past?</i>	101
<i>Μαρία Ζωγραφάκη, «Ξένος εδώ, ξένος εκεί»: στρατηγικές ενσωμάτωσης και διαδικασίες αναστοχασμού σε γυναίκες της μειονότητας της Θράκης, που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε Τουρκικά πανεπιστήμια</i>	141
<i>Στέλλα Καλλέ, Επίμαχα ιστορικά θέματα στα ελληνικά και τουρκικά εγχειρίδια Ιστορίας (1950-1974): Συγκλίσεις και αποκλίσεις</i>	151
<i>Μαρία Καβάλα, Η σημασία της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στην Ελλάδα. Ερωτήματα, προοπτικές</i>	177
<i>Ξένια Ελευθερίου, Η Δημόσια Ιστορία του Ολοκαυτώματος: το παράδειγμα του κυβερνοχώρου</i>	189

Μαρία Μαυρομάτη, <i>«Τους φέρθηκε σαν κύριος»: ιστορικό ηλεκτρονικό παιχνίδι και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης</i>	215
Κωνσταντίνα Παπακώστα, <i>Το φύλο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: έμφυλες διαστάσεις στις αφηγήσεις της εποχής του χαλκού</i>	237
Κατερίνα Προκοπίου, <i>Μάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων. Αρχαϊκή Αθήνα. Από την αριστοκρατία στη δημοκρατία. Τα πρώτα προβλήματα</i>	269
Κυριακή Φαρδή, <i>Ιστορία και Τραύμα στην πρώιμη παιδική ηλικία. Εκπαιδευτικά προγράμματα ενσωμάτωσης παιδιών προσφύγων σε Ελληνικό Νηπιαγωγείο</i>	299
Σωτηρία Καλασαρίδου, <i>Λογοτεχνική εκπαίδευση και Ολοκαύτωμα στο Γυμνάσιο: Η ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία της «προσωπικής» ιστορίας</i>	319



Η Κλειώ πάει σχολείο II *Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*



Δημερίδα του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα
Παρασκευή 1 Νοεμβρίου 2019, 16.00-20.00, Σάββατο 2 Νοεμβρίου 2019, 9.00-13.30
Ξενοδοχείο Mediterranean Palace, Σαλαμίνας 3, Θεσσαλονίκη

Οργανωτική Επιτροπή Δημερίδας

ΙΩΑΝΝΑ ΔΕΚΑΤΡΗ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΤΣΙΑΤΖΗ

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΠΕΤΡΙΔΗΣ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ

ΚΙΚΗ ΣΑΚΚΑ

ΜΑΡΙΑ ΦΡΑΓΚΟΥΛΑΚΗ

Η διημερίδα οργανώθηκε από τον Όμιλο για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, το Αριστοτελείο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

*Η Κλειώ πάει σχολείο II. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια
παιδαγωγική*

**Διημερίδα του ΟΜΙΛΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ
ΕΛΛΑΔΑ**

Ξενοδοχείο Mediterranean Palace
Παρασκευή 1 και Σάββατο 2 Νοεμβρίου 2019

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

Παρασκευή 1 Νοεμβρίου 2019

16:00 Προσέλευση – Εγγραφές

16:30 Παρουσίαση του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην
Ελλάδα

Α΄ Συνεδρία

**Η διδασκαλία της Ιστορίας και η περιπέτεια
των Προγραμμάτων Σπουδών στην Ελλάδα**

Πρόεδρος: Τριαντάφυλλος Πετρίδης

16:50 ΆΓΓΕΛΟΣ ΠΑΛΗΚΙΔΗΣ, *Πυρίκαυστος ζώνη: η ιστορία ανάμεσα στο
Πανεπιστήμιο και το Σχολείο*

17:10 ΜΑΡΙΑ ΡΕΠΟΥΣΗ, *Διδακτική της Ιστορίας: εξελίξεις, τάσεις και
προοπτικές*

17:30 ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ, *«Μάσι ράσι κάσι οίεν φλοίεν
κουκουροίεν πατραμητραφρυγακακαούσας περιώρισται»: η
αναβίωση του ψευδολογισατισμού και το πολύπαθο μάθημα της
Ιστορίας*

17:50 Διάλειμμα

Β' Συνεδρία
Η Ιστορία αλλού: περιπέτειες και αναλογίες
Πρόεδρος: Κική Σακκά

- 18:10** BISTRA STOIMENOVA, *Bulgarian History Education: between Change and Continuity*
- 18:30** ΠΑΥΛΟΣ ΠΑΥΛΟΥ, *Ο αόρατος 'άλλος' και η ανθεκτικότητα του εθνικού αφηγήματος των Ελληνοκυπρίων: Ιστορία και πολιτικοί στόχοι, σχολείο και Τουρκοκύπριοι*
- 18:50** ROAR MADSEN, *Is the contemporary competition state of Norway killing history learning by promoting social acceleration and adapting to different strands of liberalism? An analysis with elements of comparison with other countries*
- 19:10** Συζήτηση

Σάββατο, 2 Νοεμβρίου 2019

Γ' Συνεδρία
Δύσκολα θέματα και σχολείο: πώς τα χειριζόμαστε;
Πρόεδρος: Κατερίνα Προκοπίου

- 09:00** ΜΑΡΙΑ ΖΩΓΡΑΦΑΚΗ, *«Ξένος εδώ, ξένος εκεί»: στρατηγικές ενσωμάτωσης και διαδικασίες αναστοχασμού στις γυναίκες της Μειονότητας της Θράκης οι οποίες ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε Τουρκικά Πανεπιστήμια*
- 09:20** ΣΤΕΛΛΑ ΚΑΜΕ, *Επίμαχα ιστορικά θέματα στα ελληνικά και τουρκικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας (1950-1974): Συγκλίσεις και αποκλίσεις*
- 09:40** ΜΑΡΙΑ ΚΑΒΑΛΑ, *Η σημασία της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στην Ελλάδα: ερωτήματα, προοπτικές*

10:00 Διάλειμμα

Δ' Συνεδρία
Ο δημόσιος χώρος και η ιστορία έξω από το σχολείο
Πρόεδρος: Ιωάννα Δεκατρή

- 10:20** ΞΕΝΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ, *Η Δημόσια Ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*
- 10:40** ΕΣΘΗΡ ΣΟΛΟΜΩΝ, *Από την Αρχαιολογία στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εισάγοντας έννοιες της πολιτιστικής διαχείρισης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*
- 11:00** ΜΑΡΙΑ ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ, *«Τους φέρθηκε σαν κύριος»: ιστορικό ηλεκτρονικό παιχνίδι και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης*

11.20 Διάλειμμα

Ε' Συνεδρία
*Καινοτόμες προσεγγίσεις
σε ένα καθόλου καινοτόμο περιβάλλον*
Πρόεδρος: Μαρία Φραγκουλάκη

- 11:40** ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΠΑΠΑΚΩΣΤΑ, *Το φύλο στα σχολικά βιβλία Ιστορίας: έμφυλες διαστάσεις στις αφηγήσεις για το Αιγαίο της Εποχής του Χαλκού*
- 12:00** ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ, *Μάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων: Αρχαϊκή Αθήνα. Από την αριστοκρατία στη δημοκρατία. Τα πρώτα προβλήματα*
- 12:20** ΚΥΡΙΑΚΗ ΦΑΡΔΗ, *Ιστορία και τραύμα στην πρώιμη παιδική ηλικία: εκπαιδευτικά παραδείγματα ενσωμάτωσης παιδιών προσφύγων σε ελληνικό νηπιαγωγείο*
- 12:40** ΣΩΤΗΡΙΑ ΚΑΛΑΣΑΡΙΔΟΥ, *Λογοτεχνική εκπαίδευση και Ολοκαύτωμα στο Γυμνάσιο: η ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία της μικρο-ιστορίας*
- 13:00** Συζήτηση

ΟΜΙΛΗΤΕΣ/ΟΜΙΛΗΤΡΙΕΣ

ΞΕΝΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ, Υποψήφια διδάκτωρ Διδακτικής της Ιστορίας,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΜΑΡΙΑ ΖΩΓΡΑΦΑΚΗ, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης

ΜΑΡΙΑ ΚΑΒΑΛΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Πολιτικών
Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΣΩΤΗΡΙΑ ΚΑΛΑΣΑΡΙΔΟΥ, Δρ. Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Μεταδιδακτορική
Ερευνήτρια

ΣΤΕΛΛΑ ΚΑΛΛΕ, Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δρ.
Διδακτικής της Ιστορίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

ROAR MADSEN, Associate Professor-Social Science-History,
Department of Teacher Education, NTNU - Norwegian
University of Science and Technology, Trondheim

ΜΑΡΙΑ ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ, Μετα-διδακτορική ερευνήτρια,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης -Τμήμα
Ψηφιακής Ιστορικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ Καθηγητής Διδακτικής Μεθοδολογίας
και Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα
Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
Θεσσαλονίκης

ΆΓΓΕΛΟΣ ΠΑΛΗΚΙΔΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής της
Ιστορίας, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, Δημοκρίτειο
Πανεπιστήμιο Θράκης

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΠΑΠΑΚΩΣΤΑ, Αρχαιολόγος-Εκπαιδευτικός
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΠΑΥΛΟΣ Μ. ΠΑΥΛΟΥ, Ιστορικός, Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός
Συνεργάτης στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου (European
University of Cyprus)

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης

ΜΑΡΙΑ ΡΕΠΟΥΣΗ, Καθηγήτρια Ιστορίας και Ιστορικής Εκπαίδευσης,
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΣΘΗΡ ΣΟΛΟΜΩΝ, Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειολογίας,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

BISTRA STOIMENOVA, Assistant Professor in History Didactics, Sofia
University

ΚΥΡΙΑΚΗ ΦΑΡΔΗ, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δρ.
Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Πρόλογος

Ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΟΙΕΕ) ιδρύθηκε το 2018, ενώ την ίδια χρονιά διοργάνωσε και την πρώτη του εκδήλωση στην Αθήνα με τίτλο «Η Κλειώ πάει σχολείο: η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική», με ακαδημαϊκούς και μάχιμους εκπαιδευτικούς της τάξης, από την Ελλάδα και από άλλες χώρες. Ένα χρόνο αργότερα, το φθινόπωρο του 2019, μια διημερίδα με αντίστοιχο θέμα διοργανώθηκε στη Θεσσαλονίκη. Θέμα της διημερίδας ήταν η σχολική ιστορία και ο τρόπος που αυτή αντιμετωπίζεται, τα προβλήματα και οι προκλήσεις με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη σε ένα ρευστό παρόν, στο οποίο όλο και περισσότερο βρίσκουν πρόσφορο έδαφος θεωρίες συνωμοσίας και ρητορικές μίσους. Ένα περιβάλλον όπου ο εαυτός (εθνικός, έμφυλος, ταξικός, κοινωνικός) τοποθετείται πάντοτε στο επίκεντρο και ο «άλλος» και η «άλλη», όποιοι και όποιες και αν είναι αυτοί και αυτές, αντιμετωπίζονται εχθρικά και επιθετικά, με επιχειρήματα που ερείδονται σε θρύλους και μύθους του παρελθόντος, χωρίς τη διερεύνηση του πώς, του πότε, του γιατί, με άρνηση δηλαδή κάθε ορθολογικής προσέγγισης, που είναι το κύριο εργαλείο της ιστορικής επιστήμης για την κατανόηση του παρελθόντος. Έτσι, η δημόσια παιδαγωγική, όπως αυτή ασκείται από τις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας (αλλά και της αρχαιολογίας) καθίσταται υπολογίσιμη παράμετρος για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των Ελλήνων μαθητών και Ελληνίδων μαθητριών και πολιτών.

Στη διημερίδα που διοργανώθηκε από τον Όμιλο για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, το Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας και το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στις 1 και 2 Νοεμβρίου 2019 στη Θεσσαλονίκη, συμμετείχαν ακαδημαϊκοί και μάχιμοι εκπαιδευτικοί της τάξης, από την Ελλάδα και άλλες χώρες, ενώ οι θεματικές της ήταν οι εξής:

- *Η διδασκαλία της Ιστορίας και η περιπέτεια των Προγραμμάτων Σπουδών στην Ελλάδα*
- *Η Ιστορία αλλού: περιπέτειες και αναλογίες*
- *Δύσκολα θέματα και σχολείο: πώς τα χειριζόμαστε;*

- *Ο δημόσιος χώρος και η ιστορία έξω από το σχολείο*
- *Καινοτόμες προσεγγίσεις σε ένα καθόλου καινοτόμο περιβάλλον*

Ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι καρπός μιας συλλογικής προσπάθειας και της ανησυχίας πολλών εκπαιδευτικών, αντρών και γυναικών, από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες για το ποιον της ιστορικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, τις προκλήσεις με τις οποίες η εκπαίδευση αυτή έρχεται αντιμέτωπη, επιθυμώντας να συμβάλει στην όποια συζήτηση για το παρόν και το μέλλον της. Σε αυτό το πλαίσιο ο Όμιλος θα συνεχίσει τις δημόσιες παρεμβάσεις του με στόχο της ενίσχυση της επιστημονικής προσέγγισης της ιστορίας στο χώρο της εκπαίδευσης, με παιδαγωγική ευαισθησία και επαγγελματισμό. Ελπίδα όλων μας είναι οι επιστημονικές πειθαρχίες της ιστορίας να γίνουν σεβαστές, αποτελώντας τη βάση πάνω στην οποία θα αναπτυχθεί η προσέγγιση της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Γιατί είναι πλέον καιρός η σχολική ιστορία να αποδεσμευθεί από τους θρύλους και τους μύθους που εξακολουθούν να την κατατράχουν, τη *legenda* του πίνακα που κοσμεί το εξώφυλλο της παρούσας έκδοσης. Γιατί η *legenda* δεν είναι ιστορία, αλλά αντικείμενο μελέτης της ιστορίας, κάτι που δημιουργήθηκε σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, και η κατανόηση τόσο της δόμησής της όσο και της λειτουργίας της είναι αυτό που επιτελεί η ιστορική επιστήμη και αξιοποιεί η σχολική ιστορία. Διότι ιστορία και μύθοι μπορεί να συνέπλευσαν στο παρελθόν, αλλά είναι καιρός πια αυτή, παρ' όλες τις φωνασκίες και αντιστάσεις, να περάσει στον 21ο αιώνα· το στόχο αυτό φιλοδοξεί να υπηρετήσει η παρούσα έκδοση με τα πρακτικά της διημερίδας «Η Κλειώ πάει σχολείο: Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική».

ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΠΕΤΡΙΔΗΣ
Αθήνα, Νοέμβριος 2020

Εισαγωγή

Ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι για μένα ένας συλλογικός κριτικός διανοούμενος. Δεν αρκείται ούτε μόνο στην παραγωγή και αναπαραγωγή θεωρίας στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας ούτε μόνο στον επιμορφωτικό ακτιβισμό και στις μαχητικές παρεμβάσεις στη δημόσια σφαίρα. Υπάρχει για να δείχνει ότι θεωρία και μαθησιακές πρακτικές αλληλοτροφοδοτούνται, ότι δεν μπορούμε να προσεγγίσουμε το παρελθόν παρά από την οπτική γωνία που δημιουργούν οι ευαισθησίες που έχει διαμορφώσει και τα ερωτήματα που θέτει το παρόν. Ταυτόχρονα, όμως, οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας και τα πολλαπλά πρίσματα τα οποία διαμορφώνουν οι ελπίδες και οι προσδοκίες, συνάμα όμως και οι αβεβαιότητες και οι φόβοι που γεννά η σχέση του εκάστοτε παρόντος με το μέλλον. Όμως σε πείσμα των εθνικιστικών μύθων κανένα παρόν και κανένα μέλλον δεν είναι κοινό και ενιαίο για όλους, οπότε, κατά λογική ακολουθία, το ίδιο ισχύει και για το παρελθόν. Υπάρχουν, επομένως, πολλαπλά παρελθόντα, καλύτερα πολλαπλές σημάνσεις του παρελθόντος κι ο παράγοντας που μας βοηθά να δραπετεύουμε από τον ιδεολογικά ύποπτο σχετικισμό, ο οποίος, όπως υποψιαζόμαστε, διευκολύνει την ιδεολογικοποίηση και τον ανιστορικό συμψηφισμό (π.χ. ναζισμός = κομμουνισμός), είναι η πίστη στην επιστημονική πειθαρχία και υπευθυνότητα: δηλαδή η δεσμευτική αναφορά στην αξία της αλήθειας, ο σεβασμός των ιστορικών πηγών και η τήρηση της μεθόδου, σε τελική ανάλυση ο σισύφειος αγώνας για να καταστεί υπό όρους δυνατή η ταύτιση του ιστορικού παρελθόντος, όπως το έχουν ανακατασκευάσει οι ιστορικοί στην πλειονότητά τους, με το πραγματικό παρελθόν, όπως αυτό πράγματι συνέβη (για να θυμηθούμε την εννοιολόγηση του Michael Oakshott). Οι ιστορικοί –τουλάχιστον οι αυθεντικοί- πεινούν και διψούν για αλήθεια, όπως ο ποιητής για ουρανό.

Η ιστορική κουλτούρα και η ιστορική εκπαίδευση, η ίδια η πολλαπλή και ανομοιογενής νοηματοδότηση του ιστορικού παρελθόντος και της μνήμης από το κράτος και τους αντιμαχόμενους φορείς της κοινωνίας των πολιτών, είναι το πεδίο της δραστηριοποίησης του Ομίλου. Αυτός λειτουργεί ως καλός αγωγός που επιτρέπει τη ροή πληροφοριών από το πεδίο της έγκυρης, προωθημένης και διεθνοποιημένης ιστοριογραφίας προς τις σχολικές δομές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης. Πληροφορίες που επεξεργάζεται και αναπλασιώνει ώστε να είναι δυνατή η μεταφορά τους στη διανοητική πρακτική του εκπαιδευτικού. Αποδομεί εδραιωμένους ιστορικούς μύθους, που επιπολάζουν σε κάθε εθνικισμό. Ελέγχει την ιδεολογική φόρτιση ανιστορικών αναλογιών. Σχηματίζει πυρήνες γενναιόδωρης και σεμνής επιστημοσύνης σε κάθε μεγάλη πόλη στην προσπάθειά του να σχηματίσει ένα δίκτυο που θα καλύψει όλη την ελληνική επικράτεια. Η επικοινωνία με ανάλογα δίκτυα στον ευρωπαϊκό χώρο είναι καταστατική του αρχή. Συμμετέχει στην παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής για το μάθημα της ιστορίας, ενώ, παράλληλα, δεν αφήνει κενό το πεδίο των μνημονικών τελετουργιών και επιτελέσεων θεωρώντας κρίσιμης σημασίας παράγοντα τη διαχείριση των ιστορικών επετείων. Συνεργάζεται με πανεπιστημιακά και ερευνητικά ιδρύματα διατηρώντας την αυτονομία του. Εμπνέεται από τα λάθη και τις ήττες του γιατί γνωρίζει καλά ότι *ex captivitate salus*.

Κατανοώντας ότι στους δύστηνους καιρούς μας ο κυνισμός, η αδιαφορία, η παραίτηση και η απελπισία βοηθούν μόνο όσους κατέχουν την εξουσία και ότι είναι στάσεις που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των σχέσεων κυριαρχίας και στην εδραίωση της νεοσυντηρητικής ιδεολογίας και των συναφών νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών πολιτικών, ο Όμιλος επενδύει στη δημιουργία ελπίδας. Ενεργοποιεί, στο μέτρο των δυνατοτήτων του, διεργασίες συλλογικής και ατομικής συγκρότησης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας. Μετατρέπεται σε ένα επιμορφωτικό μηχανισμό με αυτό-οργανωτικό και αυτοδιαχειριστικό χαρακτήρα. Αντιστέκεται στην επέλαση του συντηρητικού εκσυγχρονισμού αντιπροβάλλοντας το ιδεώδες του συμμετοχικού πλουραλισμού και της ισότιμης και κοινωνικά δίκαιης πρόσβασης όλων στους διαθέσιμους εκπαιδευτικούς και πνευματικούς πόρους. Συλλέγει επιστημονικό κεφάλαιο που το ανάγει σε κοινωνικοποιημένη τράπεζα γνώσης, εννοιών και δεξιοτήτων αποσκοπώντας στην εφαρμογή πολιτικών δίκαιης αναδιανομής του. Στα κελεύσματα της νεοσυντηρητικής στροφής και στη διάχυτη εργαλειοποίηση της ιστορικής πληροφορίας και γνώσης αντιπροτάσσει την πολυδιάστατη ιστορική κουλτούρα και την κριτική και αναστοχαστική ιστορική σκέψη. Ο Όμιλος δεν εξωραϊζει ούτε εξιδανικεύει με επιλεκτικό και ιδεολογικοποιημένο τρόπο το ιστορικό παρελθόν. Στον αντίποδα, αρνείται και κάθε είδους δαιμονοποίηση. Αποστρέφεται τον ρατσισμό, τον εθνικισμό, τη μισαλλοδοξία και την εχθροπάθεια. Αγαπά την πατρίδα και καμαρώνει για τους εθνικούς, δημοκρατικούς και κοινωνικούς αγώνες του ελληνικού λαού που συχνά υπήρξε πρωτοπόρος. Δεν φοβάται τα ιστορικά ταμπού

ούτε τα τραυματικά και επίμαχα ιστορικά γεγονότα, αυτά που εξακολουθητικά διχάζουν, που γεννούν αντιθετικές αναγνώσεις και ιδιαίτερα αυτά που κάνουν τις κοινωνίες να ενεργοποιούν μηχανισμούς απώθησης, αποσιώπησης, συγκάλυψης. Σε αυτό ακριβώς το πεδίο η παρέμβαση του Ομίλου καθίσταται κρισιμότερη. Ταυτόχρονα, όμως, ο Όμιλος δεν μετατρέπει την ιδέα της συμφιλίωσης σε σημαία ευκαιρίας ούτε υποτάσσει την ιστορική αλήθεια σε πολιτικές σκοπιμότητες του παρόντος. Ο Όμιλος μυεί τους εκπαιδευτικούς σε ένα επαγγελματικό ήθος που τους κάνει να μη νιώθουν πλέον στείροι εντολοδόχοι, «ιμάντες μεταβίβασης» κάθετα διαβιβαζόμενων μηνυμάτων ή πρόθυμοι διεκπεραιωτές ιδεολογημάτων. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τα ηνία του κοινωνικού τους λειτουργήματος και γίνονται κριτικοί παραγωγοί και διαχειριστές πολιτισμικών διεργασιών, «μετασχηματιστικοί διανοούμενοι». Ο Όμιλος σπλίζει τους μαχόμενους εκπαιδευτικούς με πίστη και όραμα, με προθυμία για ατομική και συλλογική δράση. Υπερασπίζει το δικαίωμα για μια ιστορική εκπαίδευση αντάξια των διεθνών επιστημονικών εξελίξεων και των ονείρων μας.

Γιώργος Κόκκινος
Καθηγητής ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Πυρίκαυστος ζώνη¹: η ιστορία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο

Burned zone: History between University and School

History teaching –being by its nature built, formed and developed into the space between scientific knowledge and public representations of the past- is very often a matter of social and ideological dispute and controversy. Especially in Greece, where the formal national narrative –structured and created at the late 19th century- is strongly established in the historical consciousness of the majority if the people since their early childhood, any attempt to be revised, even in pedagogical terms, meets fierce reactions. This paper focuses on the key features of the new History curriculum for the Primary and Secondary Education and deals with its reception by the state stakeholders, the History teachers associations, and the media.

1. Η Ιστορία στο ελληνικό σχολείο: μια ανεργάτιστη διδακτική παράδοση

Είναι πέραν κάθε αμφισβήτησης ότι η σχολική ιστορία στην Ελλάδα αφενός αρνείται εμμονικά να παρακολουθήσει τις διεθνείς επιστημονικές και παιδαγωγικές εξελίξεις στο χώρο της ιστορικής

1 Πύρι-καυστος, -ον, αυτός που έχει καεί στη φωτιά, διάπυρος, πυρακτωμένος·

Ομήρου Ιλιάδα https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddel-scott/search.html?lq=%CF%80%E1%BF%A0%CF%81%CE%AF-%CE%BA%CE%B1%CF%85%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%82 .

Ο όρος «πυρίκαυστος ζώνη» αποδόθηκε στην έκταση του αστικού ιστού της Θεσσαλονίκης που κάηκε στην πυρκαγιά του 1917 και απαντάται στη διοικητική ορολογία της εποχής. Βλ. σχετικά Χ. Παπαστάθης, «Ενα υπόμνημα για την πυρκαγιά της Θεσσαλονίκης στα 1917 και την περιθάλη των θυμάτων», *Μακεδονικά*, 18 (1978).

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/makedonika/article/view/6053>, http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/tools/liddel-scott/search.html?lq=%CF%80%E1%BF%A0%CF%81%CE%AF-%CE%BA%CE%B1%CF%85%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%82 (Ημερομηνία πρόσβασης: 6.2.2020).

εκπαίδευσης και αφετέρου αποφεύγει να αφουγκραστεί τις αγωνίες και τους προβληματισμούς της σύγχρονης κοινωνίας και κυρίως των νέων ανθρώπων. Είναι δε περίπου νομοτελειακά αναμενόμενο ότι κάθε ανανεωτικό εγχείρημα, ανεξάρτητα από το αν θα είναι ρηξικέλευθο ή μετριοπαθές, θα συναντήσει ομοβροντία αντιδράσεων. Εθνικιστικοί κύκλοι, επίσημα εκκλησιαστικά όργανα και παραεκκλησιαστικές οργανώσεις, πολιτικά κόμματα και ιδεολογικές ομάδες από όλο το πολιτικό φάσμα, καθώς και ορατά ή αόρατα ρεύματα στον αχανή χώρο του διαδικτύου που ερμηνεύουν κάθε μεταρρυθμιστικό εγχείρημα ως υπολογισμένο βήμα ενός παγκόσμιου συνωμοτικού κέντρου εξουσίας προς την κατεύθυνση του αφανισμού του ελληνισμού, συνθέτουν την κουστωδία των αντιδρώντων. Δυστυχώς, ανάμεσα σε όσους ασκούν μηδενιστική κριτική εμφανίζονται και ομάδες ή σύλλογοι εκπαιδευτικών.

Προφανώς τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας είναι αυτά που συγκεντρώνουν την ισχυρότερη πολεμική, με χαρακτηριστικότερες τις πιο πρόσφατες «αποσύρσεις» του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Λυκείου της ομάδας Γ. Κόκκινου το 2002 και της ΣΤ΄ Δημοτικού της Μ. Ρεπούση το 2007. Ωστόσο, δε λείπουν, εσχάτως, οι διαμάχες γύρω από τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας (ΠΣΙ), με χαρακτηριστικότερες περιπτώσεις τη «μη-έγκριση» του ΠΣΙ το 2012, και κυρίως τη δημόσια σύγκρουση που σοβούσε επί μήνες την περίοδο 2017-18, όταν δόθηκε στη δημοσιότητα προς διαβούλευση από την αρμόδια επιστημονική επιτροπή ένα σχέδιο ΠΣ. Η κατάσταση αυτή έχει οδηγήσει τις πολιτικές ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας, μηδεμιάς εξαιρουμένης, να παρουσιάζονται ολοένα πιο ενδοτικές σε πιέσεις εξωθεσμικών φορέων και λειτουργικά απρόθυμες να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις, υποκύπτοντας σε μια άκρως παράδοξη αντίληψη περί «πολιτικού κόστους».²

2 Τη διετία 2010-2011 είχε προηγηθεί μια αξιολογή προσπάθεια σύνταξης νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας από μια Επιτροπή Εμπειρογνομόνων του Υπουργείου Παιδείας. Η Επιτροπή παρέδωσε στην τότε Υπουργό Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου το ΠΣΙ. Το πρόγραμμα απορρίφθηκε «σιωπηρά» από το ίδιο το υπουργικό γραφείο, χωρίς να εξηγηθούν ποτέ στους συντάκτες του οι λόγοι της απόρριψης. Βλ. σχετικά: Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Σπουδών-Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, «Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία*, 142 (2012) 47-53. Επίσης, Β. Σακκά - Κ. Μπρεντάνου, «Χρονικό ενός προαναγγελθέντος θανάτου»: Το χαμένο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση του 2011. Μπορεί να αλλάξει η διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο;», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 15-16 (2017-18) 44-74. Για τα χρονικά και τους παράγοντες που ενεπλάκησαν στη

Δε θα επεκταθώ στην περιγραφή και ανάλυση της παθολογίας αυτού του φαινομένου.³ Οφείλω όμως να αναφερθώ στις ευρύτερες συνέπειές του και συγκεκριμένα στις επιπτώσεις του στο κρίσιμο πεδίο της ιστορικής συνείδησης των παιδιών-αυριανών πολιτών.

Αν η ιστορική συνείδηση είναι ο τρόπος με τον οποίο το παρελθόν μάς κάνει να βλέπουμε το παρόν και το μέλλον, η ιστορική εκπαίδευση αποτελεί ζήτημα κατεξοχήν κοινωνικό και πολιτικό. Το θεμελιώδες ερώτημα «τι είδους ιστορική συνείδηση θέλουμε να συγκροτήσουν οι μαθητές μας;» εκ των πραγμάτων υπάγεται στο υπαρξιακό για τις κοινωνίες μας ερώτημα «τι είδους πολίτες θέλουμε να διαμορφώσουμε με την εκπαίδευση;» και εν τέλει «γιατί διδάσκουμε ιστορία;». Αυτό σημαίνει ότι η ιστορική συνείδηση είναι ζήτημα ταυτοτικό και επηρεάζει άμεσα τις στάσεις, τις αξίες και τις κοινωνικές και πολιτικές συμπεριφορές που εκπορεύονται από αυτές.⁴

Η τυπική εθνοκεντρική ιστορία εδώ και σχεδόν ενάμιση αιώνα απαντά στα παραπάνω ερωτήματα με εμμονική συνέπεια: *Θέλουμε η ιστορία αφενός να μας κάνει να νιώθουμε υπερήφανοι για την καταγωγή μας και για τα επιτεύγματα των προγόνων μας και αφετέρου να μας φρονηματίζει προσφέροντας παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή – να διδασκόμαστε από το παρελθόν.*⁵

Αυτό το σχήμα ιστορικής εκπαίδευσης, το οποίο κατά κανόνα αναπαράγει ιδεοληψίες, εργαλειοποιεί ιδεολογικά την ιστορία και

δημόσια διαμάχη γύρω από τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας των ομάδων Γ. Κόκκινου (για την Γ' Λυκείου) και Μ. Ρεπούση (για τη ΣΤ' Δημοτικού) βλ. Χ. Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια 2015, σ. 45-143.

3 Ο Δ. Μαυροσκούφης στο καταληκτικό κεφάλαιο του βιβλίου του *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη 2005, σ. 325-330) περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίστηκαν οι επίσημοι φορείς της ελληνικής εκπαίδευσης την ένταξη των πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας από την πρώτη εισαγωγή τους το 1978 στα σχολικά εγχειρίδια – η θέση των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας είναι ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα για την ουσιαστική μεταρρύθμιση του μαθήματος. Διαβάζοντας αυτό το κείμενο σήμερα, έχει κανείς την αίσθηση ότι δεν άλλαξε τίποτα τις τελευταίες δεκαετίες.

4 Για το ειδικότερο νόημα που αποδίδεται από διάφορες «σχολές» της ιστορικής εκπαίδευσης στην ιστορική συνείδηση βλ. Ρ. Seixas, “Historical Consciousness and Historical Thinking” στο Carretero M., Berger S., Grever M. (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London: Palgrave Macmillan, σ. 59-72.

5 Η. Moniot, *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, Αθήνα: Μεταίχμιο 2002, σ. 25-27. Για την ελληνική περίπτωση βλ. Ά. Φραγκουδάκη – Θ. Δραγώνα, «Τι είν’ η πατρίδα μας;» *εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια 1997.

ταυτόχρονα απο-πολιτικοποιεί ιστορικές συγκρούσεις, όπως είναι π.χ. ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, παραλύει την κριτική σκέψη, δημιουργεί μια υπερτροφική, αυτάρεσκη και επιθετική εθνική ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα απαξιώνει τις άλλες ταυτότητες, βρήκε ατυχώς τον πιο επίσημο εκφραστή του στο πρόσωπο της Υπουργού Παιδείας. Στο πρώτο επετειακό μήνυμά της ως Υπουργού Παιδείας για την 28^η Οκτωβρίου⁶ η Νίκη Κεραμέως αναπαρήγαγε την πιο ακραία εθνικιστική ρητορική των μετεμφυλιακών εγχειριδίων Ιστορίας, διανθισμένη με ψυχία ηθικολογικού φρονηματισμού, ιστορικού θετικισμού και, το χειρότερο, βιολογισμού – ενός επιστημονικοφανούς ρεύματος που απέδιδε στις φυλές και τα έθνη έμφυτες ικανότητες και ηθικές αρετές. Πρόκειται για μια αντίληψη που υπηρέτησε ιδεολογικά την αποικιοκρατία αποθεώνοντας το λευκό άνθρωπο και κορυφώθηκε παίρνοντας την πιο αποκρουστική μορφή της στη ναζιστική φυλετική θεωρία. Στη μεταπολεμική Ευρώπη, τουλάχιστον, τέτοιες θεωρίες έχουν εξοβελιστεί οριστικά από την επιστημονική κοινότητα και τους θεσμικούς φορείς της εκπαίδευσης.⁷

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης η αντίληψη αυτή θέλει το σχολείο να παράγει πολίτες-πατριώτες και προβάλλει το ιστορικό παρελθόν ως εθνική αυταξία, ως μια φαντασική ουτοπία που καλείται είτε να αναπληρώνει την ένδεια του παρόντος είτε να πυροδοτεί το συλλογικό θυμικό κάθε φορά που πιστεύουμε ότι κάποιος άλλος λαός αμφισβητεί, προσβάλλει ή απειλεί την εθνική μας αυτοεικόνα. Ασφαλώς, ο παρελθοντολογικός προσανατολισμός της σχολικής ιστορίας δεν

6 Σημειώνει, μεταξύ άλλων: «**Η έμφυτη τάση** του λαού μας να αντιμετωπίζει θαρραλέα τις δυνάμεις που τον απειλούν συνιστά **επαναλαμβανόμενο μοτίβο στην μακραίωνη ιστορία μας**». Το πλήρες μήνυμα προς εκπαιδευτικούς και μαθητές μπορεί να το βρει κανείς στο δελτίο τύπου του υπουργείου <https://www.minedu.gov.gr/rss/43351-24-10-19-minyma-tis-ypourgoy-paideias-kai-thriskevmaton-gia-ton-eortasmo-tis-epeteiou-tis-28is-oktovriou-2022> (Ημερομηνία πρόσβασης: 6.2.2020)

7 Για τις φυλετικές θεωρίες και τη δεξίωσή τους στην Ελλάδα στον 20^ο κυρίως αιώνα βλ. Έφ. Αβδελά, Δ. Αρβανιτάκης, Ελ.-Αν. Δελβερούδη, Ευγ. Δ. Ματθιόπουλος, Σ. Πετμεζάς, Τ. Σακελλαρόπουλος (επιμ.), *Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά το 19ο και 20ο αιώνα*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης & Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης. Επίσης, Γ. Κόκκινος, *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών*, Αθήνα: Θίνες 2017. Για τη θέση αυτών των ιδεών στα σχολικά εγχειρίδια της μετεμφυλιακής περιόδου βλ. Α. Παληκίδης, «Πόλεμος και πολιτισμός στην ιστορική διαχρονία του έθνους: εθνικά ιδεολογήματα και ιστοριονομικά σχήματα στον λόγο των σχολικών εγχειριδίων της μετεμφυλιακής Ελλάδας» στο Α. Καραφύλλης (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου Εκπαίδευση: κρίσεις και πόλεμοι (Αλεξανδρούπολη 20-22 Απριλίου 2018)*, Αθήνα: Αφοί Τζιόλα (υπό έκδοση εντός του 2020).

περιορίζει τη σκέψη των παιδιών στην ακίνδυνη επικράτεια του συντελεσμένου. Αντίθετα, διαμορφώνει νοητικά σχήματα, μικροθεωρίες, και αξιωματικές παραδοχές που ασκούν δυναμική επίδραση στις δημόσιες συμπεριφορές των πολιτών.⁸

Στην ελληνική σχολική εκπαίδευση ειδικότερα, κυρίως στη δευτεροβάθμια, φαίνεται ότι επικρατεί μια σχιζοφρενική αντίληψη πάνω στα ζητήματα που πραγματευόμαστε, η οποία διακρίνεται σε τρεις αξιακούς προσανατολισμούς:

1. Στο κύριο σώμα των λεγόμενων ανθρωπιστικών μαθημάτων, όπως είναι τα αρχαία ελληνικά, τα νέα ελληνικά (γλώσσα και λογοτεχνία), κυριαρχεί ένας *ανθρωπιστικός ελληνοκεντρισμός*.
2. Σε ανάλογα μαθήματα, αυτά των πολιτικών και κοινωνικών σπουδών (κοινωνιολογία, φιλοσοφία και πολιτική και κοινωνική αγωγή) κυριαρχούν καταστατικά οι αξίες της δημοκρατίας, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρήνης, όπως αυτές διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και θεσμοθετήθηκαν από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Θα μπορούσαμε να τον ονομάσουμε *ευρωπαϊκό ανθρωπισμό*.
3. Ο άλλος πόλος είναι το μάθημα της Ιστορίας. Θα λέγαμε ότι εδώ προβάλλεται ένας *εθνικιστικός ελληνοκεντρισμός*, που υιοθετεί με διάφορους τρόπους και σε καμιά περίπτωση δεν αποκηρύττει καταστατικά την ιστορική βία.

2. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2018-19) ανάμεσα στις συμπληγάδες

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (ΠΣΙ) στέκεται απέναντι στον κόσμο της εθνοφυλετικής ηδυπάθειας, της κατηχητικής παιδαγωγικής και της πολυώνυμης μισαλλοδοξίας. Είναι καρπός μιας σκληρής δουλειάς είκοσι ενός ανθρώπων, που έδωσαν για περισσότερο από δύο χρόνια όλες τους τις δυνάμεις, χωρίς να απαιτήσουν ή να λάβουν οποιαδήποτε αμοιβή.⁹

8 Γ. Κόκκινος – Π. Γατσωτής, «Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα» στο Γ. Κόκκινος – Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ρόδον 2015, σ. 29-30.

9 Τα μέλη της επιτροπής πανεπιστημιακών καθηγητών είναι οι: Πολυμέρης Βόγλης, Κώστας Κασβίκης, Γιώργος Κόκκινος, Χριστίνα Κουλούρη, Άγγελος Παληκίδης και Βασίλης Τσάφος. Οι συνεργάτες εκπαιδευτικοί είναι οι: Μαρία Βλαχάκη, Παναγιώτης Γατσωτής, Σοφία Γελαδάκη, Ιγνάτιος Καράμηνας, Ιωάννης Κασκαμανίδης, Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Γεωργία Κουσερή, Κωνσταντίνος Κωσταβασίλης,

Το ΠΣΙ καλύπτει εννέα σχολικές τάξεις, από την Γ΄ Δημοτικού ως τη Β΄ Λυκείου και έχει καταστεί με τρία ΦΕΚ νόμος του κράτους.¹⁰

Ανεξάρτητα από την τύχη που αυτό θα έχει στην παρούσα πολιτική συγκυρία, το ΠΣΙ πληροί τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για να αποτελέσει μια φιλόδοξη και συνάμα ρεαλιστική τομή στην ελληνική ιστορική εκπαίδευση.

Η θεωρητική και μεθοδολογική βάση πάνω στην οποία στηρίχθηκε το εγχείρημα έχει συγκροτηθεί πάνω σε τέσσερις επιστημολογικούς πυλώνες:

1. Σύγχρονες επιστημολογικές παραδοχές της Ιστορίας και των κοινωνικών επιστημών.¹¹
2. Από την ταξινομία της ιστορικής συνείδησης του Ρίξεν επιλέγει τη γενική μορφή ιστορικής συνείδησης, η οποία παραπέμπει στην πολυδιάστατη, αναστοχαστική και κριτική προσέγγιση του παρελθόντος.¹²

Γεώργιος Μακαρατζής, Γεωργία Παπανδρέου, Εμμανουήλ Περάκης, Τριαντάφυλλος Πετρίδης, Παναγιώτης Πυρπυρής, Βασιλική Σακκά και Θεοδώρα Χασεκίδου-Μάρκου.

- 10 Τα μέρη του ΠΣΙ δημοσιεύθηκαν την Εφημερίδα της Κυβέρνησης με την ακόλουθη σειρά: (α) Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ΦΕΚ 5222Β/21.11.2018, (β) Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γυμνασίου. ΦΕΚ 959Β/21.3.2019 και Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου, ΦΕΚ 2020Β/3.6.2019.

Τα Προγράμματα Σπουδών είναι διαθέσιμα στο <http://www.iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yproxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou> (Ημερομηνία πρόσβασης: 6.2.2020).

- 11 Με πολύ εύληπτο και συνοπτικό τρόπο παρουσιάζει την εξέλιξη του μαθήματος της Ιστορίας ο Ch. Husbands στο καταληκτικό κεφάλαιο του βιβλίου του *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας;* (μτφρ. Απ. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο 2004, σ. 171-179). Για τη διάδραση του μαθήματος της Ιστορίας με τις Κοινωνικές Σπουδές βλ. Keith Barton – Linda Levstik, *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου, Αθήνα: Μεταίχμιο 2008, σ. 17-47. Για το ίδιο ζήτημα, καθώς και για τη σχέση της σχολικής ιστορίας με το ρεύμα της Νέας Ιστορίας βλ. Μ. Ρεπούση, *Μαθήματα ιστορίας, από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*, Αθήνα: Καστανιώτης 2004, σ. 246-257 και Γ. Κόκκινος, *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση ιστορίας, τραύματος και μνήμης*, Αθήνα: Gutenberg 2012, σ. 337-373. Πυκνό αλλά ταυτόχρονα γλαφυρό και περιεκτικό είναι το κείμενο με το οποίο ο Γ. Κόκκινος τοποθετεί την ιστορική εκπαίδευση στο σύγχρονο πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον («Για μια νέα δημόσια εμπειρία», *Διεθνής και Ευρωπαϊκή Πολιτική*, 46-47, Μάρτιος-Οκτώβριος 2019, 261-264).
- 12 J. Ruesen, “Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development” στο: P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press, 2004, σ. 63-85.

3. Σχήμα των έξι εννοιών ιστορικής σκέψης του Seixas.¹³
4. Αρχές και Οδηγίες για τη Διδασκαλία της Ιστορίας του Συμβουλίου της Ευρώπης.¹⁴

Τα κρίσιμα πεδία, τα οποία πυροδοτούν και τις πιο δριμείες αντιδράσεις κύκλων από όλο το πολιτικό φάσμα, αφορούν στη σχέση του ιστορικού μαθήματος με τις συλλογικές ταυτότητες. Από αυτές, θα εστιάσω στον τρόπο με τον οποίο το νέο ΠΣΙ αντιλαμβάνεται παιδαγωγικά την κομβική από πολλές απόψεις σχέση της εθνικής ταυτότητας με τη δημοκρατική συνείδηση.

α. Καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας

Παρά την κινδυνολογία, το ΠΣΙ ούτε απεμπολεί ούτε υποβαθμίζει την εθνική ταυτότητα μεταξύ των κεντρικών σκοπών του μαθήματος. Διαφοροποιείται όμως από την καθεστηκυία αντίληψη σε τρία επίπεδα: (α) η καλλιέργεια εθνικής ταυτότητας παύει να είναι ο μοναδικός και αποκλειστικός στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας, (β) το ΠΣΙ προσεγγίζει τα έθνη όχι ως αέναες υπερχρονικές οντότητες αλλά τα ιστορικοποιεί, ενώ αναγνωρίζει την ετερότητα όχι μόνο εκτός αλλά και εντός του έθνους-κράτους (π.χ. διαφορές και διακρίσεις βάσει φύλου, κοινωνικής τάξης, γλώσσας, εθνοτικής καταγωγής κτλ.) και (γ) επιδιώκει «να καλλιεργήσει μια πλουραλιστική και ανεκτική εθνική ταυτότητα, η οποία θα είναι απαλλαγμένη από μισαλλοδοξία και ξενοφοβία», συνδυάζοντάς την με την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών. Αυτό επιχειρεί να το επιτύχει αφενός φωτίζοντας

13 Peter Seixas, Tom Morton, *The Big Six: Historical Thinking Concepts*, Toronto: Nelson Education, 2013.

14 Βλ. σχετικά Ά. Παληκίδης, «Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκρισή της στις Οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης», Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, Πρακτικά του 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου με θέμα *Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση*-ηλεκτρονική έκδοση (Λευκωσία, 10–11 Οκτωβρίου 2014, Πανεπιστήμιο Κύπρου) <https://sites.google.com/site/praktika13ousynedrioupek/periechomena/istorike-paideia>. Στη σειρά των καταστατικών κειμένων του Συμβουλίου της Ευρώπης πρέπει να προστεθεί και το τελευταίο με τίτλο *Quality history education in the 21st century – Educating for diversity and democracy: teaching history in contemporary Europe. Principles and guidelines*, το οποίο έλαβε την έγκριση της Ολομέλειας του Συμβουλίου τον Οκτώβριο του 2018 και είναι σε ισχύ σήμερα. Το πλήρες κείμενο είναι διαθέσιμο στα αγγλικά και στα γαλλικά εδώ <https://www.coe.int/en/web/history-teaching/culture-of-cooperation> (Ημερομηνία πρόσβασης: 7.2.2020).

τις πολλαπλές ταυτότητες των ανθρώπων που έζησαν στο παρελθόν και αφετέρου αναδεικνύοντας την εξελικτικότητα και την αλληλεπιδραστικότητά τους. Με άλλα λόγια, παρουσιάζει τις ταυτότητες όχι ως εθνικά και φυλετικά τοτέμ, αλλά ως ζωντανές και δυναμικές συλλογικές συνειδήσεις.

β. Καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης

Η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης σε δύο επίπεδα: (α) σε επίπεδο επιτελεστικό της παιδαγωγικής διαδικασίας, κάτι που επιτυγχάνεται μέσα στην τάξη με τον πλουραλισμό των απόψεων, το διάλογο και την αλληλεπίδραση, την αμφισβήτηση της αυθεντίας και την αποκήρυξη της δογματικής μοναδικότητας της ιστορικής αλήθειας και (β) σε επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων δημοκρατικής κουλτούρας: η ενσυναίσθηση, η ανάγκη τεκμηρίωσης, η κατανόηση, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας, το αίσθημα ευθύνης, η ανάλυση και κριτική κατανόηση των διαφορετικών οπτικών απέναντι στο ίδιο γεγονός, η ανακάλυψη της λογικής αλληλουχίας των συμβάντων, η αποδόμηση της ρητορικής της προπαγάνδας, η αξιολόγηση βάσει λογικών κριτηρίων και τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, η κριτική επεξεργασία στερεοτύπων και προκαταλήψεων συνθέτουν έναν κατάλογο δεξιοτήτων, τις οποίες όσο περισσότεροι πολίτες κατέχουν, τόσο πιο βαθιά και ποιοτική μπορεί να γίνει η άσκηση της δημοκρατίας και η συνύπαρξή μας στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του καιρού μας. Πρέπει να σημειωθεί ότι είναι η πρώτη φορά που ένα ελληνικό ΠΣΙ δεξιώνεται και μάλιστα σχεδόν ταυτόχρονα τις κατευθύνσεις που προτείνει το Συμβούλιο της Ευρώπης για τη δημοκρατική κουλτούρα και την ιστορική εκπαίδευση.¹⁵ Είναι σαφές ότι μόνο με τέτοιες ικανότητες θα μπορέσουν οι αυριανοί πολίτες να σταθούν κριτικά απέναντι στις σειρήνες της δημόσιας ιστορίας και την ποικιλώνυμη ρητορική του λαϊκισμού, καθώς και να υψώσουν φραγμούς στην ξеноφοβία, τη μισαλλοδοξία και την εθνική και πολιτισμική περιχαράκωση.

3. Ιστοριογραφικές παραδοχές

Το ΠΣΙ υιοθετεί τις ακόλουθες ιστοριογραφικές παραδοχές που συνδέονται άρρηκτα με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορικής παιδείας:

15 Βλ. υποσημείωση 14.

- Η διαδρομή των ανθρώπινων κοινωνιών στον χρόνο γίνεται αντιληπτή όχι ως μια γραμμική πορεία προς την πρόοδο (όπως εκλαμβάνεται έως τώρα), αλλά ως μια διαδικασία δοκιμασιών, προσαρμογών, ανατροπών, ενίοτε ακόμα και παλινδρομήσεων, αλλά σε κάθε περίπτωση αλληλεπιδράσεων και ωσμώσεων.
- Τονίζεται η συμβολή όλων των κοινωνιών και πολιτισμών του παρελθόντος στη διαμόρφωση του παγκόσμιου πολιτισμού. Κύρια στόχευση αυτής της στρατηγικής επιλογής είναι η άρση της πρωτοκαθεδρίας μιας πολιτισμικής οπτικής για το παρελθόν, η οποία ως τώρα ήταν ελληνοκεντρική και ευρωκεντρική-δυτικοκεντρική.
- Γίνεται σαφές ότι η ιστορική, αρχαιολογική, πολιτισμική και καλλιτεχνική κληρονομιά του ελλαδικού χώρου διαμορφώθηκε με τη συνέργεια και αλληλεπίδραση γηγενών στοιχείων, ξένων κυριαρχιών, πληθυσμιακών μετακινήσεων και πολιτισμικών δανείων και αντιδανείων. Κύριος στόχος αυτής της παραδοχής είναι να γίνει κατανοητό ότι οι συναντήσεις των λαών στην ιστορία όχι μόνο δεν απομειώνουν την αξία των πολιτισμών τους αλλά αντίθετα τους εμπλουτίζουν και τους ενδυναμώνουν. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να αρθεί το αξίωμα των οπαδών του πολιτισμικού εθνικισμού, οι οποίοι ισχυρίζονται ότι ο ελληνικός πολιτισμός ακολούθησε μια αυτόνομη πορεία και ότι έδωσε «τα φώτα του» σε άλλους χωρίς να χρειαστεί να πάρει από αυτούς.
- Η ελληνική ιστορία εντάσσεται στο πλαίσιο της βαλκανικής, μεσογειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας και, κατά συνέπεια, προσεγγίζεται ως τμήμα ευρύτερων και πολυπλοκότερων ιστορικών συνθηκών και διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα στη γεωγραφική κλίμακα της Μεσογείου, των Βαλκανίων, της Ευρώπης και ολόκληρου του κόσμου. Με απλά λόγια, τονίζεται emphaticά ότι δεν είμαστε το κέντρο του κόσμου.
- Αίρεται η πρωτοκαθεδρία της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας (κυρίως όταν αυτή προσεγγίζεται με συμβατικό τρόπο), ενώ επιδιώκεται η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για πεδία, όπως η κοινωνική, η οικονομική και η πολιτισμική ιστορία, η δημογραφία, η ιστορία των θεσμών και των ιδεών, η ιστορία της τέχνης, η ιστορία του περιβάλλοντος και του κλίματος, η ιστορία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων, της διατροφής και των ασθενειών κ.ά. Υπολογίζεται ότι σήμερα το 80% της ιστορικής ύλης στα σχολικά βιβλία της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας είναι πολιτικο-στρατιωτική ιστορία, γεγονός που τοποθετεί την Ελλάδα στην κατηγορία των χωρών με τα πιο

εθνοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα.¹⁶

- Εντάσσονται στη σχολική μάθηση νεότερα πεδία της ιστορικής επιστήμης, όπως η μικροϊστορία και η προφορική ιστορία, τα οποία επικοινωνούν με την ανθρωπολογική προβληματική της μνήμης. Αυτό έχει τρεις κρίσιμες συνειδησιακές προεκτάσεις: (α) οι μαθητές κατανοούν ότι η ιστορία τους αφορά προσωπικά, καθώς έχει επηρεάσει και εξακολουθεί να επηρεάζει με πολλούς τρόπους τη ζωή, την ταυτότητα και τη μνήμη των οικογενειών και του τόπου τους, (β) οι εκπαιδευτικοί ασχολούμενοι όχι μόνο με τις μεγάλες πολιτικές προσωπικότητες αλλά και με τα ιστορικά υποκείμενα και τους «ανώνυμους» της ιστορίας, αισθάνονται ότι συμβάλλουν ουσιαστικά στον εκδημοκρατισμό της αντίληψης μας για το ιστορικό παρελθόν και (γ) δίνοντας διδακτικό χρόνο στις περιόδους ειρήνης και στα πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα, αποδομούν την αντίληψη ότι η ιστορία δεν είναι παρά μια μακρά ακολουθία πολέμων και αίματος.

4. Μεθοδολογικές αρχές –Διδακτική της Ιστορίας

Μέχρι σήμερα στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια κυριαρχεί η σχιζοφρενική αντίληψη ότι στο Δημοτικό Σχολείο τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν ένα ηρωικό εθνικό αφήγημα και να μαθαίνουν εθνικούς μύθους, ενώ σταδιακά στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες να έρχονται σε επαφή με τις πιο ρεαλιστικές πλευρές του ιστορικού παρελθόντος, οι οποίες, ωστόσο, δε θα αμφισβητούν ή δε θα αποδομούν το σκληρό πυρήνα της εθνικής ιστορικής συνείδησης. Αντίθετα, το νέο ΠΣΙ από τη Γ' Δημοτικού έως τη Β' Λυκείου, διαπνέεται από μια ενιαία αντίληψη: ότι η ιστορική σκέψη και συνείδηση πρέπει να είναι ο σταθερός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες και ηλικίες, ενώ αυτό που θα διαφοροποιείται είναι οι μέθοδοι, η απαιτητικότητα και η συνθετότητα των επιμέρους στόχων, της γλώσσας και των δραστηριοτήτων.

Από την άποψη της προσέγγισης των περιεχομένων, συνδυάζεται η

16 Ο αυστριακός καθηγητής Alois Ecker συντόνισε μια μεγάλη έρευνα με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία σε 33 ευρωπαϊκές χώρες. Η έρευνα διεξήχθη μεταξύ 2010-13 και τα αποτελέσματά της άρχισαν να δημοσιεύονται το 2014. Σε αυτή την έρευνα δεν συμμετείχε η Ελλάδα. Μεταξύ άλλων, καταφάνηκε ότι τα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα εξακολουθούν μέχρι σήμερα να κατέχουν υψηλή θέση στην ιστορική εκπαίδευση πολλών κρατών της Ευρώπης. Βλ. αναλυτικά <https://m.scirp.org/papers/87005> (Ημερομηνία πρόσβασης: 7.2.2020).

χρονολογική με τη θεματική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων. Η **βασική αφήγηση** οργανώνεται χρονολογικά και πολυδιάστατα και περιλαμβάνει όλες τις χρήσιμες ιστορικές πληροφορίες (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, γεγονότα, αίτια και αποτελέσματα) συγκροτώντας έτσι τη βασική δηλωτική γνώση, ενώ εξειδικεύεται με **θεματικούς φακέλους**. Οι θεματικοί φάκελοι είναι πλήρη εκπαιδευτικά πακέτα που έχουν τη μορφή ανοικτών διδακτικών σεναρίων που εκκινούν με ιστορικά ερωτήματα και αναπτύσσονται με τη μορφή διερευνητικής μάθησης. Σε κάθε περίπτωση, επιδιώκεται η σε βάθος μελέτη ιστορικών ζητημάτων συμβατών με την ηλικία, την ψυχοσύνθεση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η διασύνδεσή τους με το παρόν.

Επιδιώκεται, επίσης, η εξοικείωση των μαθητών με την ιστοριογραφική προβληματική, με την επεξεργασία των διαφορετικών ερμηνειών για τα ιστορικά γεγονότα ή και με την επισήμανση των κενών στην ιστορική γνώση –ότι δηλαδή δεν μπορούμε να ξέρουμε τα πάντα για το παρελθόν και ότι η γνώση μας γι' αυτό εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα και την εγκυρότητα των ιστορικών πηγών. Οι, κατά κάποιον τρόπο, προσομοιώσεις της ιστορικής έρευνας γίνονται έτσι προνομιακά πεδία καλλιέργειας διαδικαστικής γνώσης.

Ως προς τις μορφές και τα εργαλεία ιστορικής μάθησης, πρέπει να σημειωθεί το εξής: Παρά την αδιαμφισβήτητη γλωσσική φύση της ιστορίας ως επιστήμης και ως μαθήματος, το ΠΣΙ ενθαρρύνει την καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις κτλ.), τόσο σε επίπεδο μάθησης όσο και αξιολόγησης, υποστηρίζοντας σθεναρά την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες.

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται στο ΠΣΙ η χρονική αντίληψη των παιδιών και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παρελθόν και το σήμερα. Οι μαθητές δεν ξεκινούν τη μελέτη της ιστορίας από το ανοίκειο και πολύ μακρινό παρελθόν, αλλά εξοικειώνονται σε ένα πρώτο στάδιο με την προσωπική τους ιστορία, την ιστορία της οικογένειας, του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. Έτσι, στη Γ' Δημοτικού τα παιδιά μελετούν την Οικογενειακή Ιστορία τους («Οι μικρές ιστορίες συναντούν τη μεγάλη ιστορία») και στην Δ' Δημοτικού ασχολούνται με την Τοπική Ιστορία.

Εδώ έχει γίνει ένας αναγκαίος συμβιβασμός: Στις τρεις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού καλύπτονται οι τρεις μεγάλες ιστορικές εποχές (αρχαιότητα – μεσαιώνας – νεότερη εποχή), οι οποίες ακολουθώντας το εμπειδωμένο σπειροειδές μοντέλο επαναλαμβάνονται για άλλη μία φορά

(και όχι για δύο, όπως συνέβαινε μέχρι τώρα) στις τέσσερις επόμενες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α΄ Γυμνασίου – Α΄ Λυκείου). Αυτή η επιλογή εξασφαλίζει τον ζωτικό χώρο να αφιερωθεί στην ιστορία του 20^{ού} αιώνα μια ολόκληρη τάξη, η Α΄ Λυκείου, στην οποία τα παιδιά είναι πλέον αρκετά ώριμα. Επίσης, η απελευθέρωση του Λυκείου από την επανάληψη ενός ακόμη ιστορικού κύκλου δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί η Β΄ Λυκείου σε θεματικές προσεγγίσεις, που καλύπτουν ή διαπερνούν όλο το ιστορικό φάσμα. Τα ιστορικά θέματα που έχουν συμπεριληφθεί στην ύλη αυτής της τάξης είναι τα ακόλουθα:

1. Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος μεταξύ Ανατολής και Δύσης
2. Η Ακρόπολη της Αθήνας: χρήσεις και σημασίες ενός μνημείου στο χρόνο
3. Πόλεμοι στο όνομα του Θεού. Σταυροφορίες
4. Πόλεις σε μετάβαση (Βενετοκρατία, Οθωμανική Περίοδος, Ελληνικό Κράτος)
5. Η Ελληνική Επανάσταση
6. Η δημόσια υγεία στην Ευρώπη (19^{ος} - 20^{ος} αι.)
7. Η Ελλάδα των μεταναστών και των προσφύγων (19^{ος} – 20^{ος} αι.)
8. Ο ναζισμός και τα θύματά του
9. Η νεολαία στη δεκαετία του 1960

Η οπτική, βέβαια, και η παιδαγωγική προσέγγιση του παρελθόντος στις δύο σχολικές βαθμίδες δεν είναι ίδια. Στο Δημοτικό δίνεται έμφαση στο πολιτισμικό αποτύπωμα των κοινωνιών, δηλαδή στα στοιχεία που κληροδότησαν στο σύγχρονο κόσμο και γενικά στην παρουσία τους στις σύγχρονες κουλτούρες, τόσο στις υλικές όσο και στις άυλες πλευρές τους.¹⁷ Η μελέτη του παρελθόντος γίνεται με βάση το μοτίβο «τι έχει μείνει ίδιο» και «τι αλλάζει στο χρόνο» και στηρίζεται στη αντιπαραβολή των νοοτροπιών και συμπεριφορών του τότε και του σήμερα.

5. Αντί επιλόγου

Το ΠΣΙ είναι σήμερα νόμος του ελληνικού κράτους. Ακόμη κι αν παραμείνει σε ισχύ, αυτό δεν αρκεί όμως για να εφαρμοστεί και, πολύ περισσότερο, για να πετύχει. Η έλλειψη ουσιαστικής και εμπράγματης στήριξης του έργου της Επιτροπής από την προηγούμενη πολιτική και παιδαγωγική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και οι παλινωδίες της

17 Ενδεικτικά, μνημονεύω τους τίτλους των κεφαλαίων της Ε΄ Δημοτικού: *Ο ρωμαϊκός κόσμος, ο κόσμος του Βυζαντίου, ο αραβοϊσλαμικός κόσμος, ο μεσαιωνικός κόσμος της Δυτικής Ευρώπης, ανακαλύπτοντας παλιούς και νέους κόσμους: Αναγέννηση και εξερευνήσεις, ο οθωμανικός κόσμος, η Μεσόγειος των πολιτισμών.*

τωρινής, καθιστούν από πολλές απόψεις επισφαλές το εγχείρημα, αν λάβουμε μάλιστα υπόψη ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι προσκολλημένοι στο σχολικό εγχειρίδιο και δε διαθέτουν την παιδαγωγική κουλτούρα να οργανώνουν τη διδασκαλία τους με βασικό εργαλείο το ΠΣΙ. Άλλωστε, η κατάσταση που έχει διαμορφωθεί «βολεύει» πολλούς, αφού δε χρειάζεται να είναι κανείς ιστορικός ούτε καν φιλόλογος για να διδάξει ιστορία.

Επιγραμματικά, το νέο ΠΣΙ για να εφαρμοστεί πρέπει να πληρούνται οι ακόλουθες στοιχειώδεις προϋποθέσεις:

1. Συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, δημιουργία θεματικών φακέλων και υποστηρικτικού υλικού.
2. Οι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν πρέπει να έχουν εξειδίκευση στην ιστορία και τη διδακτική της, ενώ η ανάθεση του μαθήματος πρέπει να γίνεται με κριτήριο την ειδικότητα και τις σπουδές (κυρίως τις μεταπτυχιακές). Προφανώς θα πρέπει να παρέχεται ουσιαστική επιμόρφωση με πιστοποίηση στο πλαίσιο συγκροτημένων προγραμμάτων που θα περιλαμβάνουν και πρακτική άσκηση. Τίποτα δεν είναι δυνατό, ωστόσο, να λειτουργήσει αποτελεσματικά, αν δεν σχεδιαστεί μεσοπρόθεσμα η ανανέωση και η σταδιακή αναδιευθέτηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς είναι πιθανό ότι ακόμη και οι παλαιοί απόφοιτοι ιστορικών τμημάτων δε θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν.
3. Σύσταση στα σχολεία εργαστηρίων ιστορίας.
4. Δημιουργία ενός ευέλικτου ωρολόγιου προγράμματος, που θα δίνει ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να οργανώνουν και να πραγματοποιούν π.χ. επισκέψεις σε μνημεία και μουσεία της περιοχής του σχολείου.
5. Επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τουλάχιστον ως τη Β΄ Λυκείου. Οι αδράνιες της πολιτικής και εκπαιδευτικής ηγεσίας της προηγούμενης κυβέρνησης, είχαν ως αποτέλεσμα τα παιδιά σήμερα να αποφοιτούν από το Γυμνάσιο και το Λύκειο χωρίς να κάνουν ιστορία του 20^{ού} αιώνα. Συνέβη δηλαδή το ακριβώς αντίθετο από αυτό που σχεδίασε η επιστημονική επιτροπή του ΠΣΙ.

Παρά τη σχεδόν εχθρική περιρρέουσα ατμόσφαιρα, τις συντηρητικές αναδιπλώσεις, τις φοβικές αντιδράσεις και την εθνικιστική ρητορική πρώην και νυν υπουργών παιδείας καθώς και τη μακρά παράδοση των μαινώσεων που έχουν βιώσει όλοι όσοι αφιέρωσαν τη ζωή τους στην ανανέωση της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ίσως σήμερα έχουμε περισσότερους λόγους να είμαστε αισιόδοξοι. Κι αυτό για τέσσερις κυρίως λόγους. Πρώτον, υπάρχουν πλέον αρκετοί Έλληνες επιστήμονες

που συμμετέχουν ουσιαστικά και δυναμικά στις διεθνείς εταιρείες για την ιστορική εκπαίδευση και εξασφαλίζουν για την ελληνική ερευνητική κοινότητα μια ισότιμη θέση στον παγκόσμιο επιστημονικό χάρτη. Δεύτερον, το 2016 φιλοξενήσαμε στην Αλεξανδρούπολη το περιφερειακό σεμινάριο του Συμβουλίου της Ευρώπης με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από έντεκα χώρες και με αξιοσημείωτη συμβολή πολλών Ελλήνων. Δεν πρέπει να υποτιμηθεί και η συνεργασία μας στη σύνταξη του πιο πρόσφατου κειμένου *Αρχών και Οδηγιών για τη Διδασκαλία της Ιστορίας* (2018), το οποίο έχει υπογραφεί και απευθύνεται στα 47 κράτη-μέλη του. Τρίτον, έχουν αναβαθμιστεί και διευρύνονται ολοένα στην Ελλάδα οι σπουδές και η έρευνα πάνω στην ιστορική εκπαίδευση με προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, διδακτορικές διατριβές, εκδόσεις, συνέδρια και σεμινάρια. Και τέταρτον και σημαντικότερο, η ίδρυση του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα, του πρώτου στην Ελλάδα συλλόγου εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί έναν σημαντικό σταθμό. Δεν πρέπει να υποτιμηθεί το γεγονός ότι ο Όμιλος είναι ο πρώτος σύλλογος στην Ελλάδα που γίνεται μέλος και συνεργάζεται με διεθνείς ενώσεις εκπαιδευτικών ιστορίας, όπως η EUROCLIO. Μάλιστα, την ίδια στιγμή που άλλοι εγχώριοι σύλλογοι φυλλορροούν βιώνοντας την απαξίωση από τους μάχιμους εκπαιδευτικούς της τάξης, ο Όμιλος παρουσιάζει ήδη μια διαρκώς αυξανόμενη απήχηση, όπως μαρτυρούν οι εξαιρετικές εκδηλώσεις του και η αθρόα συμμετοχή εκπαιδευτικών σε αυτές.

Όταν γινόταν η εισήγηση αυτή στις αρχές Νοεμβρίου του 2019 στην εκδήλωση του Ομίλου στη Θεσσαλονίκη, το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας ήταν ακόμη σε ισχύ και αποτελούσε ένα καταστατικό κείμενο και, από μία άποψη, ένα μανιφέστο της σύγχρονης Διδακτικής της Ιστορίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Λίγο πριν την έκδοση του στα πρακτικά, τον Σεπτέμβριο του 2020 ανακοινώθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής η κατάργησή του και η επάνοδος στη ζοφερή «κανονικότητα». Έτσι, για μια ακόμη φορά ένα μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στη σχολική Ιστορία πέρασε από την παιδαγωγική της Ιστορίας στην Ιστορία της Εκπαίδευσης.

ΜΑΡΙΑ ΡΕΠΟΥΣΗ

Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές

History Didactics: developments, trends, perspectives

The presentation aims to trace the great lines of the development of Didactics of History as a discipline based on its own empirical and theoretical research. We will refer first to the origins of the discipline, we will second shed light to the different perspectives of didactics of history and we will finally present the main trends for its future

Πρόλογος

Σκοπός αυτού του κειμένου είναι να δώσει μια συνοπτική εικόνα των εξελίξεων που σημειώθηκαν στο πεδίο της διδακτικής της ιστορίας από το τέλος περίπου της δεκαετίας του 1960 και εξής. Για να το πράξει, επιλέγει την κεντρική, για τη σκοποθεσία του μαθήματος της ιστορίας, έννοια της *ιστορικής σκέψης* που αντικαθιστά στα χρόνια αυτά, τόσο στον ακαδημαϊκό διάλογο όσο και σε πολλά προγράμματα ιστορίας στο δυτικό κόσμο, αυτήν της *εθνικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας* που αποτελούσε το σκοπό της σχολικής ιστορίας έως τη δεκαετία του 1960. Τί σημαίνει όμως για τους μαθητές και τις μαθήτριες *Σκέπτομαι ιστορικά*; Εμπεριέχει παντού όπου υιοθετείται τα ίδια σημαινόμενα; Και πώς αξιολογείται η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης; Πώς διαπιστώνει κανείς την πρόοδό της; Αυτά είναι τα ερωτήματα που οργανώνουν το παρόν κείμενο. Προσεγγίζονται και γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν μέσα από τις επεξεργασίες που συντελούνται στα διαφορετικά κέντρα της διδακτικής της ιστορίας που συγκροτούνται στο συγχρονικό μας κόσμο.

Πέρασαν 50 περίπου χρόνια από τότε που η διδακτική της ιστορίας - ως αντικείμενο προσανατολισμένο αρχικά στη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο- κάνει δειλά την εμφάνισή της στον αστερισμό των διδακτικών, των διεπιστημονικών εκείνων αντικειμένων που φιλοδοξούν να κάνουν πειθαρχία -discipline- τη διδασκαλία των μαθημάτων που διδάσκονται στα σχολεία. Είναι η εποχή της δημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης και ενός βαθιού παιδαγωγικού μετασχηματισμού στο πλαίσιο του οποίου σημειώνεται η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση, η στροφή στο υποκείμενο της μάθησης και στις μεθόδους ενεργητικής και κριτικής μάθησης καθώς και η άνθηση μιας πληθυντικής, πολύγλωσσης και πολυαναφορικής παιδαγωγικής (Pourtois & Desmet, 2002) που θρυμματίζει την ενιαία διδακτική σε διδακτικές. Οι νέες αυτές διδακτικές δεν αρκούνται στην αναζήτηση νέων μέσων για να διδάξουν ένα αμετάβλητο διδακτικό αντικείμενο αλλά προτείνουν τον αναστοχασμό του και της αντίστοιχης διδακτικής πράξης. Καθιστούν με άλλα λόγια το διδακτικό αντικείμενο σε ερευνητικό τους αντικείμενο, το προβληματοποιούν και το ανασυνθέτουν. Είναι ταυτόχρονα η εποχή που κυριαρχείται από αντιρατσιστικά, φεμινιστικά, μεταποικιακά μηνύματα και θεωρίες κοινωνικής δικαιοσύνης που αμφισβητούν την κυρίαρχη δυτική κουλτούρα και τους κρατικούς θεσμούς που την διαιώνίζουν όπως είναι το σχολείο. Το μάθημα της ιστορίας, λόγω του κεντρικού ρόλου για τη διαμόρφωση της πολιτειακής, εθνικής και έμφυλης ταυτότητας, βρίσκεται στην κορυφή της αμφισβήτησης. Εγκαλείται για πολλά: για το ρατσισμό, το σεξισμό, τον εθνικισμό που κυοφορεί, για το βαρετό παιδαγωγικό περιβάλλον που δημιουργεί αλλά και για την αναντιστοιχία του με τις ιστοριογραφικές εξελίξεις (Ρεπούση, 2004:237-269). Στις ΗΠΑ, η εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με τα δεδομένα ερευνών που αποδεικνύουν τη ρατσιστική λογική που διέπει τα αμερικανικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας¹ (California State Department of Education, 1964). Θα ακολουθήσουν μελέτες για τα έμφυλα στερεότυπα (Trecker, 1971) που θα εμπεδώσουν την αντίληψη για το βαθιά συντηρητικό ιδεολογικό φορτίο της σχολικής ιστορίας. Συνοδεύονται από διαμαρτυρίες Αφροαμερικανών και μειονοτήτων που θα απαιτήσουν μια ιστορική εκπαίδευση που σέβεται την πολιτισμική ετερότητα (Nash, 2000:87). Στον Καναδά, η σχολική ιστορία μπαίνει στο στόχαστρο του Εθνικού

¹ Η μελέτη έγινε από επιτροπή έξι ιστορικών του πανεπιστημίου του Μπέρκλεϋ για λογαριασμό της πολιτείας της Καλιφόρνιας.

Προγράμματος Ιστορίας (1968) και καταγγέλλεται ως μια γραμμική στεγνή και αδιάλειπτης προόδου βαρετή μεροληπτική αφήγηση. (Hodgetts, 1968 στο St. Lévesque & P. Clark, 2018: 126). Στη γηραιά ήπειρο αντίστοιχα, η σχολική ιστορία συγκεντρώνει εκσυγχρονιστικά πυρά στο πλαίσιο των διεργασιών για τη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης και την ανανέωση των διδακτικών αντικειμένων. Στο Ενωμένο Βασίλειο, τον κώδωνα του κινδύνου έχε κρούσει το άρθρο της Mary Price με τίτλο: Η Ιστορία σε κίνδυνο (Price, 1968). Ακολούθησε η δημοσίευση της έρευνας του Martin Booth στην οποία τα παιδιά κατέτασσαν την ιστορία στη χαμηλότερη θέση από πλευρά ενδιαφέροντος και χρησιμότητας (Sheldon, 2010:10). Στη Γερμανία, η κριτική στη σχολική ιστορία οδηγεί σε κρίση νομιμότητας του μαθήματος στο σχολείο (Rusen, 1987:279) ενώ σοκ προκαλούν τα αποτελέσματα της έρευνας του Bobman σε 3000 μαθητές που καλούνται να γράψουν ένα κείμενο με θέμα: «Τί έχω ακούσει για τον Αδόλφο Χίτλερ» καθώς φέρνουν στην επιφάνεια τον ιστορικό αναλφαβητισμό των παιδιών (Clark & Grever, 2018: 187). Στη Γαλλία, η παρουσία της ιστορίας στα σχολικά προγράμματα απειλείται σοβαρά. Θεωρείται το μάθημα που εγκλωβίζει τα παιδιά στην απομνημόνευση καθώς αφομοίωσε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες χωρίς να μεταβάλει τη δομή του (Monestier, 1967: 573-575, Citron, 1967). Και όλα αυτά συμβαίνουν την εποχή που οι ιστορικοί στοχάζονται την επιστήμη τους με νέους όρους και οι ιστορικές σπουδές και η ιστοριογραφία ανανεώνονται και μετασχηματίζονται (Ιγκερς. 1991). Είναι η κρίση της σχολικής ιστορίας, υποστηρίζει ο Jorn Rusen, που θα οδηγήσει σε αλλαγή παραδείγματος το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο (Rusen, 1987).

Η διδακτική της ιστορίας εκβάλλει από την κρίση νομιμότητας της σχολικής ιστορίας που εκδηλώνεται στο δυτικό κόσμο σ' ένα γενικότερο περιβάλλον αμφισβήτησης, ταυτόχρονα κοινωνικό και επιστημολογικό. Αφορά στο σύνολο των όψεων που την απαρτίζουν: την κοινωνική της λειτουργία, το περιεχόμενό της, τις μεθόδους και τα εργαλεία της, τα μηνύματά της, τις σιωπές της (Ρεπούση, 2000:321-324). Το μήνυμα είναι σαφές και πολυεστιακό: Η σχολική ιστορία οφείλει ν' αλλάξει για να διασωθεί ως γνωστικό αντικείμενο στο σύγχρονο σχολείο. Οφείλει να αλλάξει σκοπό, περιεχόμενο, μεθόδους και εργαλεία, να υπηρετήσει νέες κοινωνικές λειτουργίες που είναι συμβατές με τη διαμόρφωση μιας δημοκρατικής κριτικής πολιτειότητας και μέσα από τις αλλαγές να κατοχυρώσει τη θέση της στο σύγχρονο σχολείο. Η διδακτική της ιστορίας θα γίνει η κινητήρια δύναμή της, ο μοχλός των αλλαγών καθώς θα ωριμάζει ως επιστημονικό αντικείμενο και θα υποστηρίζει το

μετασηματισμό της σχολικής ιστορίας μέσα από θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες.

Έκτοτε, η διδακτική της ιστορίας αν και αφενός καθυστερεί να υιοθετήσει τον τίτλο της διδακτικής² και αφετέρου αμφιταλαντεύεται ανάμεσα σε διαφορετικές σημαίνουσες εκδοχές -didactics of history, history education, history teaching and learning- έχει διανύσει πέντε δεκαετίες και έχει συσσωρεύσει ένα εντυπωσιακό κεφάλαιο θεωρητικής και εμπειρικής γνώσης. Θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τη διαδρομή αυτή εστιάζοντας σε ένα από τα τρία θεμελιακά ερωτήματα που πολιορκούν το πεδίο και ταυτόχρονα το συγκροτούν και το ανασυγκροτούν: το σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης, με άλλα λόγια γιατί διδάσκουμε ή οφείλουμε να διδάσκουμε ιστορία. Το ερώτημα αυτό όπως και τα υπόλοιπα συγκροτητικού χαρακτήρα ερωτήματα που αφορούν στο περιεχόμενο, στο τί οφείλουμε να διδάσκουμε, και στις μεθόδους, στο πώς πρέπει να διδάσκουμε ιστορία³, είναι αυτονόητο, ότι επιδέχεται πολλές και διαφορετικές, ακόμα και αντίθετες μεταξύ τους ανά περίπτωση απαντήσεις οι οποίες ακολουθώντας συνολικές κοινωνικές, ιδεολογικές και γνωσιολογικές αλλαγές και προσαρμοζόμενες στο ευρύτερο περιβάλλον το οποίο τις προκάλεσε, συνιστούν ένα ενδιαφέρον σώμα μαρτυριών για τη μελέτη όχι μόνον της ιστορικής εκπαίδευσης αλλά και της συλλογικής μνήμης και της ιστορικής κουλτούρας. Αν θελήσουμε να το αποκρυπτογραφήσουμε, και ανατρέξουμε στο περίφημο πια συγκείμενο, θα διαπιστώσουμε ότι το ερώτημα του σκοπού της ιστορικής εκπαίδευσης τίθεται επιτακτικά σε περιόδους που οι ισχύουσες απαντήσεις παύουν πλέον να είναι συνεκτικές και πειστικές για την κοινωνία και την εκπαίδευση. Η δεκαετία του 1960 και του 1970 ήταν μια ανάλογη περίοδο στη διάρκεια της

² Η διδακτική της ιστορίας εμφανίζεται ως όρος στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 υποστηρίζει ο Audigier (Audigier, 2001:15). Η εκτίμηση αυτή ενδέχεται να αφορά περισσότερο τη γαλλόφωνη βιβλιογραφία. Στη Γερμανία, όπως φαίνεται από το κείμενο του Rusen (1987) για τη διδακτική της ιστορίας στη Δυτική Γερμανία, η χρήση του όρου είναι προγενέστερη χωρίς να ορίζεται με σαφήνεια ο χρόνος. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία είναι έτσι κι αλλιώς σπάνια η χρήση του όρου. Πριν κυριαρχήσει ο όρος History Education, η επικρατέστερη χρήση ήταν Teaching and Learning History.

³ Τα τρία αυτά, φαινομενικά απλά, ερωτήματα –γιατί, τι και πώς –των οποίων η προέλευση είναι πολυεστιακή, -κοινωνική, ιδεολογική, επιστημονική- συνιστούν την μόνιμη αφετηρία για τη δημιουργία της επιστημολογικής βάσης του διδακτικού αντικειμένου ‘ιστορία’, την ατραπό της ανανέωσής του και ταυτόχρονα διαμάχες και συμβολικούς πολέμους. Για μια συνολική εικόνα των πολέμων αυτών σε όλον τον κόσμο βλ. Cajani et al.(2019)

οποίας αμφισβητήθηκε με επιτυχία ο εθνικοποιητικός ρόλος της ιστορίας στο σχολείο και το διδακτικό αντικείμενο κατάφερε να αναπνεύσει από την εθνική και εθνικιστική στενή φορεσιά του και να δοκιμάσει και άλλα κοστούμια.

Η ηγεμονεύουσα απάντηση που ήρθε σταδιακά να αντικαταστήσει τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας ως σκοπό της ιστορίας στο σχολείο είναι η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης σε συνδυασμό με μια κριτική και δημοκρατική πολιτειότητα που στηρίζει την κοινωνική δικαιοσύνη. Η έννοια της ιστορικής σκέψης γίνεται έτσι η κεντρική εννοιολογική κατασκευή της διδακτικής της ιστορίας, η έννοια κλειδί στην οποία θα κουμπώσουν οι υπόλοιπες σημαντικές θεωρητικές επεξεργασίες που εξελίσσουν δυναμικά το πεδίο κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και εξής. Ιστορική κατανόηση, ιστορική λογική, ιστορική συνείδηση, ιστορική ενσυναίσθηση, ιστορική εμπρόθετη λειτουργία⁴, ιστορική επιχειρηματολογία, ιστορικός γραμματισμός, ιστορική πολυπρισματική θεώρηση, ιστορική κουλτούρα.

Η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης ως σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης εξελίσσεται δυναμικά ως ο κοινός τόπος της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας της διδακτικής της ιστορίας που παρά τις διαφορετικές επιστημολογικές παραδόσεις και πρακτικές, παρά τις επικαλύψεις από τόπο σε τόπο έχει φθάσει σε κοινές παραδοχές. Η εννοιολογική αυτή κατασκευή, της ιστορικής σκέψης, εξελίσσεται τόσο δυναμικά που επιδρά και στις εμπορικές χρήσεις. Πολλά από τα σύγχρονα video games διαφημίζονται στο όνομα της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης (Kapell & Elliott στο Lévesque & Clark, 2018: 119). Ωστόσο στο εσωτερικό αυτού του οριζόντιου ακαδημαϊκού δικτύου διαμορφώνονται σταδιακά κέντρα -για να μην πω σχολές- ιστορικής εκπαίδευσης που ανάλογα με τα κοινωνικά συμφραζόμενα και τις κυρίαρχες επιστημολογικές παραδοχές εννοιολογούν με διαφορετικό τρόπο την ιστορική σκέψη και διαμορφώνουν διαφορετικές ερευνητικές προτιμήσεις και στρατηγικές. Δεν πρόκειται για διαφορετικά παιδαγωγικά παραδείγματα. Συγκροτούν όμως διαφορετικά επιστημολογικά καθεστώτα διδακτικής της ιστορίας που ακολουθούν κάποιες φορές παράλληλες διαδρομές κυρίως όταν δεν καταφέρνουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους παρά μόνον μέσα από εξαιρέσεις, όπως είναι για παράδειγμα το γαλλόφωνο με το αντίστοιχο αγγλόφωνο. Στη

⁴ Μεταφράζω έτσι τον όρο historical agency διότι θεωρώ ότι η ιστορική υποκειμενικότητα δεν τον εκφράζει ακριβώς

διάκριση που προτείνεται παρακάτω βασικό στοιχείο είναι η γλώσσα και όχι το εθνικό πλαίσιο ανάπτυξης. Η επιλογή της γλώσσας και όχι της χώρας αναφοράς προκύπτει από την -the state of the art- μελέτη μας. Διαπιστώσαμε για παράδειγμα ότι στο δίγλωσσο Καναδά δημιουργούνται προνομιακές σχέσεις επικοινωνίας του γαλλόφωνου Καναδά με τη Γαλλία ενώ του αγγλόφωνου με τις ΗΠΑ και την Αγγλία. Το ίδιο και με τη γαλλόφωνη Ελβετία. Είδαμε επίσης ότι η Ισπανία δικτυώνεται προνομιακά με τη ισπανόφωνη Λατινική Αμερική προφανώς λόγω της κοινής γλώσσας. Στο εσωτερικό του καθενός από αυτά τα κέντρα υπάρχουν αναμφίβολα εθνικά, κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένες επιστημολογικές πραγματικότητες που κατά την άποψή μου διευρύνουν την αναφορικότητά τους χωρίς να αμφισβητούν την ενότητά τους. Σε κάθε περίπτωση η προτεινόμενη κατηγοριοποίηση συνιστά μια υποκειμενική κατασκευή, έναν οδικό χάρτη, που μας επιτρέπει να οργανώσουμε την παρακολούθηση των εξελίξεων στο πεδίο της διδακτικής της ιστορίας. Για την οικονομία του κειμένου αλλά και για λόγους που οφείλονται στην αδυναμία της γράφουσας στα ισπανόφωνα κείμενα λόγω γλώσσας, θα αδικήσουμε το ισπανόφωνο κέντρο της διδακτικής της ιστορίας αν και τις δυο τελευταίες δεκαετίες αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς. Θα αρκεστούμε να αναφερθούμε στον κορυφαίο εκπρόσωπό της τον Maria Carretero και στη συμβολή του στη συσχέτιση της ιστορικής εκπαίδευσης με την εθνικό εναγκαλισμό του και γενικότερα την ιστορική κουλτούρα (Carretero et al. 2017).

1. Το αγγλόφωνο κέντρο της διδακτικής της ιστορίας

Πρόκειται για το πιο ισχυρό, διεθνούς εμβέλειας, κέντρο διδακτικής της ιστορίας. Ο πρώτος του πυρήνας εντοπίζεται στην Αγγλία όταν ήδη από τη δεκαετία του 1960 καταγράφονται οι πρώτες απόπειρες για την αποκρυπτογράφηση της ιστορικής γνώσης και σκέψης. Ο Christian Laville αποδίδει την εκκίνηση αυτή στη μεταφορά των θεωριών του Piaget στην ιστορική εκπαίδευση από το βρετανό ψυχολόγο Peel και τον μαθητή του Hallam. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές όπως και άλλοι σε όλον τον αγγλόφωνο κόσμο, στις ΗΠΑ, στην Αυστραλία, στον Καναδά θεώρησαν ότι είχαν επιτέλους ένα καταξιωμένο στη διεθνή κοινότητα σχήμα για να μετρήσουν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης στα παιδιά. Η επαλήθευση (Hallam, 1967, 1972) ή ακόμα και η διάψευση των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης του Piaget (Booth, 1987) στις επιστήμες του ανθρώπου και συγκεκριμένα στην ιστορία μέσω εμπειρικών ερευνών είναι για τον Laville το κίνητρο για τις πρώτες αγγλικές εμπειρικές έρευνες αναφορικά με την ιστορική σκέψη (Laville, 2001:70). Ωστόσο

πριν τις εμπειρικές είχαν προηγηθεί θεωρητικές απόπειρες για να προσδιοριστεί η ιστορική γνώση και σκέψη.

Το γενέθλιο σύγγραμμα θεωρώ ότι είναι το βιβλίο του Burston: *Principles of History Teaching* που εκδίδεται στο Λονδίνο το 1963 (Burston, 1963), όπου ο συγγραφέας αποπειράται να συνδέσει τη διδασκαλία της ιστορίας με την επιστήμη αναφοράς της, την ιστορία, και να αποκαταστήσει τις διαταραγμένες τους σχέσεις. Ο Burston⁵ υποστηρίζει ότι κανένα ερώτημα με αναφορά τη διδασκαλία της ιστορίας: περιεχόμενο, ερμηνευτικά σχήματα, μέθοδοι δεν μπορεί να απαντηθεί ανεξάρτητα από τη φύση της ιστορίας ως πειθαρχίας (σ. 18-19). Από κοντά, η προσέγγιση του Hirst (Hirst, 1965) που θα ασχοληθεί με τη φύση της γνώσης και θα θεμελιώσει την ιστορική γνώση ως μια βασική αλλά διακριτή μορφή γνώσης με δική της λογική, εννοιολογική και μεθοδολογική βάση, ερμηνευτικά πλαίσια και εργαλεία. Ο Hirst θα ασκήσει μεγάλη επιρροή για την ανανέωση της σχολικής ιστορίας αρχικά στη Μεγάλη Βρετανία και στη συνέχεια σε όλο τον κόσμο που βρισκόταν σε επαφή μαζί της, διαμορφώνοντας την αρχή ενός διεθνούς ακαδημαϊκού δικτύου που έμελλε να διευρυνθεί και να ενισχυθεί τις επόμενες δεκαετίες. Οι θεωρητικές αυτές συμβολές αν και αρνούνται τη διχοτομία: μέθοδοι ή περιεχόμενο υποστηρίζουν σύσσωμες ότι η ένταξη της ιστορικής μεθόδου στη διδασκαλία της ιστορίας είναι το στοιχείο που θα κάνει τη διαφορά για τη μάθηση της ιστορίας. Ο τρόπος που οι ιστορικοί κάνουν τη δουλειά τους προσαρμοσμένος για το σχολείο προβάλλεται ως το απαραίτητο πλαίσιο για την προσέγγιση του περιεχομένου. Συγκροτείται έτσι μια σημαντική εναλλακτική συλλογιστική για την ανανέωση της σχολικής ιστορίας στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης που διαμορφώνει πολίτες αυτόνομους και κριτικούς. Πρόκειται για τη γνωστή μας *Νέα Ιστορία*, μια συνολική συνεκτική πρόταση που περιλαμβάνει απαντήσεις στο τρίπτυχο της ιστορικής εκπαίδευσης: *γιατί* διδάσκουμε ιστορία, *τί* οφείλουμε να διδάσκουμε και *πως*. Στηριγμένος στη θέση του Hirst για την ιστορία ως βασική και διακριτή από τις υπόλοιπες μορφές γνώσης ο Rogers επεξεργάζεται το νέο διδακτικό παράδειγμα για τη σχολική ιστορία, σε ένα μικρό αλλά εμβληματικό βιβλίο της Ιστορικής Ένωσης (Rogers, 1972 & 1978) της περίφημης *historical association* που υποστηρίζει εκδοτικά το εγχείρημα της *Νέας Ιστορίας*. Το νέο παράδειγμα είχε την τύχη να

⁵ Επικεφαλής τότε στο Τμήμα Ιστορίας, του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, μέλος της δραστήριας Ιστορικής Ένωσης και μετέπειτα πρόεδρος της ισχυρής επιτροπής της για τη Διδασκαλία της Ιστορίας

υιοθετηθεί από το Συμβούλιο των Σχολείων του πανεπιστημίου του Leeds (The Schools History 13-16 Project) και να εφαρμοστεί στα περισσότερα δευτεροβάθμια σχολεία αντικαθιστώντας το παραδοσιακό χρονολογικό γεγονοτολογικό πρόγραμμα ιστορίας. Η εφαρμογή του προγράμματος έδωσε επίσης πολύ σημαντικά δεδομένα για τον τρόπο που οι έφηβοι μπορούν ν' αναπτύξουν την ιστορική σκέψη προσεγγίζοντας τη γλώσσα και τις μεθοδολογικές έννοιες της ιστορίας, τις περίφημες δευτέρου βαθμού έννοιες -second order concepts- που είναι σύμφωνα με τους Άγγλους ερευνητές τα νοητικά κλειδιά της ιστορικής σκέψης (Shemilt, 1980, 1983).

Με σημείο αναφοράς δυο πανεπιστημιακά ιδρύματα, το London Institute of Education και εμβληματική μορφή τον Peter Lee και τους συνεργάτες του Alaric Keith Dickinson και Rosalyn Ashby καθώς και το Πανεπιστήμιο του Leeds με τον David Sylvester, οι Άγγλοι ερευνητές της διδακτικής της ιστορίας θα πραγματοποιήσουν στη διάρκεια της δεκαετίας του 1975-1985 σημαντικές εμπειρικές έρευνες για να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των εφήβων (Dickinson & Lee 1978, 1984; Ashby & Lee, 1987). Στο τέλος της δεκαετίας του 1980, οι δυο ομάδες του Λονδίνου και του Λιντς θα ενώσουν τις δυνάμεις τους σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα με στόχο την επεξεργασία ενός προγράμματος ιστορίας (Cambridge History Project) για εφήβους ηλικίας 16-19 χρόνων εστιασμένο στις διαδικαστικές/μεθοδολογικές ιστορικές έννοιες της *ιστορικής πηγής, της ιστορικής εξήγησης και της ιστορικής αφήγησης*. Ταυτόχρονα σχεδόν μια νέα δευτέρου βαθμού έννοια μπαίνει δυναμικά στο προσκήνιο της έρευνας. Πρόκειται για την *ιστορική ενσυναίσθηση* (Lee, 1983) που έμελλε να προκαλέσει αρκετές διαφωνίες και αντεγκλήσεις στο εσωτερικό της επιστημονικής κοινότητας της διδακτικής της ιστορίας (Knight, 1989:41-53). Η εννοιολογική αυτή κατασκευή της ενσυναίσθησης συμπεριλήφθηκε σε ένα κουαρτέτο διαδικαστικών/μεθοδολογικών εννοιών -ιστορική πηγή, αφήγηση, αιτιότητα, ενσυναίσθηση- στο πλαίσιο του προγράμματος: Έννοιες της Ιστορίας και Προσεγγίσεις της Διδασκαλίας για παιδιά 7-14 χρόνων (Concepts of History and Teaching Approaches 7-14) που έγινε γνωστό ως CHATA από τα αρχικά του αγγλικού τίτλου του. Τρακόσια είκοσι παιδιά, επιλεγμένα από διαφορετικά αγροτικά και αστικά περιβάλλοντα κλήθηκαν να απαντήσουν γραπτά σε παρόμοιες ερωτήσεις για τρία διαφορετικά ιστορικά θέματα, ενώ συνεντεύξεις οργανώθηκαν για όλα τα παιδιά ηλικίας 7 και 8 χρόνων (Lee & Ashby, 2001). Τα δεδομένα του προγράμματος τροφοδότησαν για πολλά χρόνια την αγγλόφωνη ερευνητική κοινότητα και δρομολόγησαν νέα ερευνητικά εγχειρήματα.

Το επόμενο αποφασιστικό βήμα για την εννοιολόγηση της ιστορικής σκέψης καθώς και για την αξιολόγηση της διαμόρφωσής της έρχεται από την άλλη πλευρά του ατλαντικού ωκεανού, τη Βόρεια Αμερική και συγκεκριμένα τις ΗΠΑ και τον Καναδά. Όπως θα ομολογήσουν οι τρεις πρωτεργάτες του: ο Peter Stearns, ο ιστορικός που τον κέρδισε η ιστορική εκπαίδευση, ο Peter Seixas και ο γνωστικός ψυχολόγος Sam Wineburg, στην εισαγωγή του κοινού τους βιβλίου -Γνωρίζοντας, Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας Ιστορία- οι εξελίξεις της διδακτικής της ιστορίας στο Ενωμένο Βασίλειο και συγκεκριμένα το Schools Council History Project έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την εκκίνηση ανάλογων εγχειρημάτων στη Βόρεια Αμερική (Stearns, Seixas & Wineburg, 2000: 5).

Στις ΗΠΑ, το 1996, το δραστήριο Εθνικό Κέντρο για την Ιστορία στο Σχολείο που εδρεύει στο πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας [UCLA] αναπτύσσει πέντε πρότυπα ιστορικής σκέψης [Historical Thinking Standards]: (α) τη χρονολογική σκέψη, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η διάκριση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, η κατάτμηση του παρελθοντικού χρόνου σε έτη, δεκαετίες και αιώνες, η περιοδολόγηση του παρελθόντος, η τοποθέτηση των ιστορικών συμβάντων και φαινομένων στη σωστή σειρά, η δημιουργία ιστοριογραμμών, η κατανόηση της έννοιας της ιστορικής συνέχειας και της ιστορικής αλλαγής, (β) την ιστορική κατανόηση η οποία εννοείται ως κατανόηση των πράξεων των ανθρώπων στο χρονικό τους πλαίσιο στη βάση των συνθηκών που ίσχυαν και όχι με κριτήρια που ισχύουν στο συγχρονικό κόσμο καθώς και τη διάκριση ανάμεσα στο ιστορικό γεγονός και στην ιστορική ερμηνεία, (γ) την ιστορική ανάλυση και ερμηνεία μέσα από τη μελέτη εναλλακτικών και αντιμαχόμενων αφηγήσεων, τη σύγκριση και την ανάλυσή τους καθώς και τη διατύπωση υποθέσεων για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που επηρέασαν τη δράση των ανθρώπων στο παρελθόν, (δ) την ιστορική έρευνα που αφορά στον προσδιορισμό του ιστορικού προβλήματος, στην αναζήτηση των ιστορικών πηγών, στη μελέτη τους και στη συνειδητοποίηση της ερμηνευτικής δυναμικής της ιστορίας και (ε) την ανάλυση ιστορικών θεμάτων και λήψη αποφάσεων η οποία περιλαμβάνει την πρόταση εναλλακτικών τρόπων δράσης των ανθρώπων στο παρελθόν, εναλλακτικές λύσεις στα ιστορικά προβλήματα που αντιμετώπισαν και αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή των προτεινόμενων λύσεων (National Council for History Standards, 1996). Περαιτέρω επεξεργασίες κατατίθενται από μια μεγάλη ομάδα ερευνητών με σημείο αναφοράς το Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ και το έργο του Sam Wineburg. Ο Wineburg προσδιορίζει τρεις διδακτικές στρατηγικές για τη

διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης σε εφήβους: (α) την εξέταση της πηγής για τη διερεύνηση των ιδεών του/της δημιουργού της (sourcing) (β) την τοποθέτηση της πηγής στο ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε (contextualization) και (γ) τη σύγκριση της με άλλες παρεμφερείς στο περιεχόμενο πηγές (corroboration) (Wineburg, 1991). Το πιο σημαντικό της συμβολής του είναι ωστόσο η αποκωδικοποίηση της ιστορικής σκέψης ως μη φυσικής σκέψης. Υποστηρίζει ότι η ιστορική σκέψη δεν συναρτάται από την νοητική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, δεν έρχεται δηλαδή με το χρόνο. Είναι ταυτόχρονα μια μορφή σκέψης που είναι αντίθετη με τους συνηθισμένους φυσικούς τρόπους σκέψης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες σκέπτονται με βάση τις εγκατεστημένες νοητικές συνήθειες (habits of mind) οι οποίες μεθοδεύουν την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματα των υποκειμένων. Διαμορφωμένες στο παρόν, οι εμπειρίες αυτές οδηγούν στον παροντισμό, στην κατάσταση δηλαδή να κρίνουμε τις πράξεις και τις σκέψεις των ανθρώπων με πλαίσιο αναφοράς το παρόν και όχι το παρελθόν, κατάσταση που είναι αντίθετη στην διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης. Αυτός είναι ο λόγος που είναι πολύ πιο εύκολο να μάθει κανείς ονόματα και ημερομηνίες και όχι να καλλιεργήσει εκείνες τις νοητικές δομές που είναι απαραίτητες για την ιστορική σκέψη και κατανόηση (Wineburg, 2001). Η διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης στο σχολείο είναι, υποστηρίζει, μια σύνθετη, προκλητική, πολυεπίπεδη και αμφιλεγόμενη διεργασία. Είναι παρόλα αυτά ένας εφικτός στόχος για την εκπαίδευση αρκεί να έχουμε συνείδηση της ιδιαίτερης δομής της και να μπορούμε να την αξιολογήσουμε. Ο Wineburg θα καταδείξει συνεπώς τη δυσκολία του εγχειρήματος της ιστορικής σκέψης μέσα από το μάθημα της ιστορίας αναδεικνύοντας τη πολύπλοκη φύση της και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν μαθητές και μαθήτριες καθώς καλούνται να οικειοποιηθούν σύνθετες διαδικασίες και ευρετικές που χρησιμοποιούν οι ιστορικοί προκειμένου να αναλύσουν ιστορικές πηγές. Ο προκλητικός τίτλος που θα δώσει μια δεκαετία αργότερα στο βιβλίο -που έμελλε να γίνει βασική αναφορά στο χώρο της διδακτικής της ιστορίας- είναι χαρακτηριστικός της αντίληψής του για το χαρακτήρα της ιστορικής σκέψης: Ιστορική Σκέψη και άλλες αφύσικες πράξεις (Wineburg, 2001).

Στον Καναδά, στο Πανεπιστήμιο British Columbia, ο Peter Seixas και η ομάδα του δημιουργούν ένα εργαστήριο σκέψης στην υπηρεσία της ιστορικής εκπαίδευσης και επεξεργάζονται ανάμεσα σε άλλα την έννοια της ιστορικής σκέψης καθώς και την αξιολόγηση της διαμόρφωσής της. Αναφορικά με την εννοιολόγηση της ιστορικής σκέψης -τί ακριβώς

σημαίνει για τους μαθητές και τις μαθήτριες *σκέπτομαι ιστορικά*, ο Seixas θα καταλήξει σε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό αλλά και πρακτικό σχήμα αφενός προσδιορισμού της ιστορικής σκέψης και αφετέρου αξιολόγησής της. Πρόκειται για τα έξι Σημεία Αναφοράς -Δείκτες της Ιστορικής Σκέψης (Benchmarks of Historical Thinking, 2006) που ακριβώς επειδή συμπεριλαμβάνουν αφενός όλη την ερευνητική εμπειρία των προηγούμενων χρόνων και αφετέρου την κοινωνική, εκπαιδευτική και επιστημολογική ευαισθησία για το μάθημα της ιστορίας γίνονται στο εξής το θεμέλιο για τις έρευνες που θα ακολουθήσουν για την ιστορική σκέψη. Ο Seixas (2009) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης συνδέεται με την πραγμάτευση των παρακάτω προβλημάτων:

1. το πρόβλημα της ιστορικής σημασίας: τί είναι σημαντικό να μαθαίνουμε και γιατί;
2. το πρόβλημα της τεκμηρίωσης: πώς γνωρίζουμε όσα γνωρίσουμε και πως μπορούμε να αξιοποιούμε τις πηγές για να υποστηρίξουμε τους ισχυρισμούς μας για το παρελθόν;
3. το πρόβλημα της συνέχειας και της αλλαγής: πώς οι ιστορικές αλλαγές εναλλάσσονται με τις συνέχειες;
4. Το πρόβλημα των αιτιών και των συνεπειών: ποιες είναι οι αιτίες που οδήγησαν σε κάποιο συγκεκριμένο συμβάν και ποιες είναι οι συνέπειες που έμειναν ή εξαφανίστηκαν με το πέρασμα του χρόνου;
5. Το πρόβλημα της ιστορικής οπτικής: πώς ήταν να ζει κανείς σε χρόνους τόσο διαφορετικούς από τους δικούς μας; Μπορούμε σ' αλήθεια να καταλάβουμε;
6. Το πρόβλημα της ηθικής διάστασης της ιστορίας: πώς μπορούμε σήμερα να κρίνουμε τις πράξεις που έλαβαν χώρα σε διαφορετικές από τις δικές μας περιστάσεις; Πότε και πώς εγκλήματα και θυσίες στο παρελθόν επηρεάζουν το σήμερα; Και ποιες υποχρεώσεις έχουμε σήμερα σε σχέση μ' αυτές τις συνέπειες.

Ο Seixas και οι συνεργάτες του σε σειρά δημοσιεύσεων θα επανέλθουν στους παραπάνω δείκτες είτε για να τους διευκρινίσουν, είτε για να προσθέσουν ιδιότητες. Στο διάλογο αυτό συμμετέχουν ερευνητές της διδακτικής της ιστορίας σε όλο τον αγγλόφωνο χώρο και οι έρευνές τους αφενός εμπλουτίζουν θεωρητικά τα προϋπάρχοντα σχήματα της ιστορικής σκέψης και αφετέρου είτε προσφέρουν νέους δείκτες είτε συνοψίζουν διαφορετικά τους υπάρχοντες. Το 2012, οι Peter Seixas και Tom Morton (2013), θα διευρύνουν το σχήμα της ιστορικής σκέψης υποστηρίζοντας ότι η ιστορική σκέψη έχει να κάνει με την ικανότητα να επεξεργάζεσαι κριτικά σύνθετες και συχνά αντιτιθέμενες ιστορικές ερμηνείες και να μπορείς όχι μόνο να διακρίνεις αλλά και να

συμφιλιώνεις τις αξίες του παρελθόντος με αυτές του παρόντος. Στο πλαίσιο των εξελίξεων αναφορικά με τους γραμματισμούς, μια συμπληρωματική της ιστορικής σκέψης έννοια εμφανίζεται για να περιγράψει την ικανότητα να κατανοείς την πολυπρισματικότητα, να αναπτύσσεις ερευνητικές δεξιότητες και να επιχειρηματολογείς. Είναι η έννοια του *ιστορικού γραμματισμού* που εμφανίστηκε για πρώτη φορά στις ΗΠΑ το 1987 στο πλαίσιο του έργου της Brandley Commission on History in Schools που είχε αναλάβει να επεξεργαστεί προτάσεις για την αντιμετώπιση την κρίσης της σχολικής ιστορίας (Gagnon 1989). Η χρήση του όρου όμως ήταν τότε συμβατική και δεν επικοινωνούσε με τις θεωρίες του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών που αναπτύσσονται την δεκαετία του 1990. Αυτή τη φορά, ο ιστορικός γραμματισμός μπαίνει δυναμικά στη συζήτηση για να υποδηλώσει ένα σύστημα επικοινωνίας που θεωρείται απαραίτητο στο σύγχρονο κόσμο και απορρέει από την ιστορική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό ισορροπείται εκ νέου η παλιά διχοτομία δεξιότητες ή περιεχόμενο (Clark & Grever, 2018: 186). Αυτή είναι όμως μια άλλη συζήτηση που απαιτεί μια νέα δημοσίευση

Στον αγγλόφωνο χώρο δεν είναι λίγες επίσης οι προσεγγίσεις που συνδέουν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης με την εθνικότητα, την κουλτούρα και το φύλο. Κορυφαία θεωρείται η συμβολή των Keith Barton και Linda Levstik οι οποίοι τοποθετούν την ιστορική σκέψη στο θεωρητικό πλαίσιο της *διαμεσολαβημένης δράσης* που επιτρέπει να πραγματεύεται κανείς «όλο το φάσμα των πρακτικών, των περιβαλλόντων, των σκοπών και των εργαλείων που επηρεάζουν τη διαμορφούμενη κατανόηση του παρελθόντος από τη μεριά των μαθητών». (Barton & Lecstik, 2007: 12). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η αξιολόγηση της ιστορικής εκπαίδευσης οφείλει να γίνεται στη βάση της προετοιμασίας των παιδιών για τη συμμετοχή τους σε μια πλουραλιστική συμμετοχική δημοκρατία, για το συλλογικό αγαθό όπως το ονομάζουν και εγγράφουν την διαμόρφωση ιστορικής σκέψης σ' αυτήν την προοπτική (Barton & Lecstik, 2003).

2. Το γερμανόφωνο κέντρο διδακτικής της ιστορίας

Είναι ένα διαρκώς αναπτυσσόμενο κέντρο διδακτικής της ιστορίας που χάρις στις θεωρητικές του επεξεργασίες και στη θεσμική του υπόσταση διευρύνει τον κύκλο της επιρροής του και αποκτά ερείσματα στη διεθνή κοινότητα έχοντας προνομιακή επικοινωνία με τον ευρωπαϊκό βορρά, ο οποίος και θα συμπεριληφθεί στο κεφάλαιο αυτό χωρίς να σημαίνει ότι οι επιρροές που δέχεται και οι επικοινωνίες που έχει είναι αποκλειστικά

γερμανικές. Αντίθετα, τα τελευταία χρόνια, κυρίως η Ολλανδία ανοίγεται όλο και περισσότερο τόσο στον αγγλόφωνο όσο και ισπανόφωνο χώρο. Η βασική γερμανικής έμπνευσης επεξεργασία που έτυχε διεθνούς αναγνώρισης είναι αυτή της *ιστορικής συνείδησης*⁶ που ακολουθώντας μια επιστημολογική παράδοση που ανάγεται όχι μόνον στη φιλοσοφία της ιστορίας αλλά και στη ψυχολογία, την εθνολογία και την κοινωνιολογία (Kolbl & Konrad, 2015:17) εισάγεται στην ιστορική εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1970 και εξής και είναι παρούσα στα προγράμματα σπουδών ιστορίας στη Γερμανία στα περισσότερα από τα 16 ομόσπονδα γερμανικά κρατίδια αλλά και στη Σουηδία από τη δεκαετία του 1990 και λίγο αργότερα και στην Ολλανδία (Clark & Grever, 2018: 177). Προσδιορίζεται ως μια κατηγορία που ενώνει τους τρεις χρόνους της ιστορίας: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, ως μια εσωτερική συνάφεια της νοηματοδότησης του παρελθόντος, της κατανόησης του παρόντος και της προσδοκίας του μέλλοντος (Jeismann, 1988). Σημείο κλειδί για την κατανόησή της καθώς και για τις διαφοροποιήσεις της από άλλες θεωρητικές κατασκευές είναι η στενή σύνδεση της ιστορικής εκπαίδευσης με την πρακτική ζωή. Πρωτοπόροι της είναι οι Rolf Schorken (1972) και Karl-Ernt Jeismann (1977) που επεξεργάστηκαν την προ υπάρχουσα εννοιολογική αυτή κατασκευή για λογαριασμό της εκπαίδευσης. Ο Jeismann την προσδιόρισε ως τη σχέση ανάμεσα στην ερμηνεία μας για το παρελθόν, την κατανόηση του παρόντος και την προσδοκία μας για το μέλλον. Στο σχετικό διάλογο για την αποκωδικοποίηση της *ιστορικής συνείδησης*, συμμετέχει και ο Bodo von Borries με την παρουσίαση της πυραμίδας του για τα επίπεδα της ιστορικής συνείδησης (1983). Ο Borries διέκρινε τέσσερις τύπους ιστορικής συνείδησης: την *ασυνείδητη παρουσία* της ιστορίας, τη *διάχυτη συναλλαγή* μαζί της, τη *ρητή διαπραγμάτευση* και τέλος την *ενεργητική αντίληψη* (Borries στο Erdmann, 2007: 29). Ακολούθησε ο Hans-Jurgen Pandel το 1987 που εννοιολόγησε την ιστορική συνείδηση ως μια νοητική δομή, τη συνέδεσε και αυτός με την κοινωνία και την οργάνωσε σε επτά αλληλοσχετιζόμενες διαφορετικές υποκατηγορίες (Kolbl & Konrad, 2015:19). Οι τρεις πρώτες: *χρόνος*, *πραγματικότητα* και

⁶ Δεν είναι η μόνη. Στη γερμανική σχολή της διδακτικής της ιστορίας και συγκεκριμένα στον Klaus Bergmann οφείλουμε και την έννοια της *πολυπρισματικότητας*. (Bergmann, 2000) την οποία αν και θεωρούμε πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης δεν μπορούμε εδώ να αναλύσουμε. Για την πολυπρισματικότητα και τη σχέση της με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης βλ τη διδακτορική διατριβή του Γιώργου Μακαρατζής (2017).

ιστορικότητα θεωρήθηκαν κεντρικές για την ιστορία και οι υπόλοιπες τέσσερις σημαντικές για την κοινωνική λειτουργία της ιστορίας: ταυτότητα, πολιτική, οικονομία-κοινωνία και ηθική⁷. Για τον Pandel, η ιστορική συνείδηση αναλύεται στη συνείδηση των παραπάνω κατηγοριών: *συνείδηση του χρόνου* (διάκριση ανάμεσα στο χθες, στο σήμερα και στο αύριο, τοποθέτηση των γεγονότων και φαινομένων στο χρόνο, διάκριση ανάμεσα στο φυσικό και στον ιστορικό χρόνο), *συνείδηση της ιστορικής πραγματικότητας* (διάκριση ανάμεσα στο αληθές και στο ψευδές), *συνείδηση της ιστορικότητας των φαινομένων* με έμφαση τη συνείδηση της αλλαγής μέσα στο χρόνο, *συνείδηση της ταυτότητας* (αντίληψη του ανήκειν των ανθρώπων σε συγκεκριμένες κοινωνικές, εθνικές και πολιτισμικές ομάδες και των αισθημάτων που προκύπτουν από ην ιδιότητα αυτή), *συνείδηση της πολιτικής* (συνείδηση του τρόπου οργάνωσης των κοινωνιών και του συσχετισμού των δυνάμεων που τις καθορίζουν), *συνείδηση της οικονομίας-κοινωνίας* (ικανότητα πρόσληψης και ανάλυσης των κοινωνικών ανισοτήτων), *συνείδηση της ηθικής διάστασης των πράξεων των ανθρώπων* (και ανάλυση με κριτήρια που απορρέουν από τους ηθικούς κώδικες κάθε εποχής). Οι επεξεργασίες του Pandel λειτούργησαν καθοριστικά για το σχεδιασμό εμπειρικών ερευνών παρακολούθησης της ανάπτυξης ιστορικής συνείδησης σε παιδιά και εφήβους. Με άλλα λόγια, οι ερευνητές γνώριζαν ακριβώς τί έπρεπε να παρακολουθήσουν και να μετρήσουν. Το σχήμα του Pandel αναβαθμίστηκε από τον Jorn Ruseen που το έκανε σημείο αναφοράς της ιστορικής εκπαίδευσης διεθνώς⁸. Για τον Ruseen, η ιστορική συνείδηση είναι μια γενική κατηγορία που δεν σχετίζεται μόνον με τη διδασκαλία και τη μάθηση στην ιστορία αλλά

⁷ Σε κάθε μία από τις παραπάνω κατηγορίες ο Pandel ενέγραψε δείκτες. Για το χρόνο για παράδειγμα υιοθέτησε τη διάκριση: χθες, σήμερα αύριο. Για την πραγματικότητα τη διάκριση: πραγματικό και μυθοπλασία, για την ιστορικότητα: στατικό και υποκείμενο σε αλλαγές, για την ταυτότητα: εμείς και οι άλλοι, για την πολιτική: από τα πάνω και από τα κάτω για να οριστεί η προέλευση των πολιτικών εξελίξεων, για την οικονομία-κοινωνία: πτωχοί και πλούσιοι, για την ηθική: σωστό και λάθος.

⁸ Οι επεξεργασίες του Ruseen για την ιστορική συνείδηση είναι γνωστές στην ελληνική επιστημονική κοινότητα της διδακτικής της ιστορίας όχι μόνον από τη ξενόγλωσση αλλά και από την ελληνόφωνη βιβλιογραφία. Η πρώτη που ασχολήθηκε συστηματικά ήταν η Ιωάννα Ηλιοπούλου στη διδακτορική της διατριβή (Ηλιοπούλου, 2002). Βλ. επίσης τη δημοσίευση της με τίτλο στο «Η θεωρία του Jörn Ruseen για την ιστορική συνείδηση», στο: Κόκκινος, Γιώργος – Νάκου, Ειρήνη (επιμέλεια) (2006), Επίσης με το θέμα έχει ασχοληθεί ο Γιάννης Παπαϊωάννου στη διδακτορική του έρευνα (Παπαϊωάννου 2011).

καλύπτει όλες τις μορφές της σκέψης για το παρελθόν. Η *ιστορική συνείδηση* διαμεσολαβεί με άλλα λόγια τη σχέση μας με το παρελθόν καθώς είναι μέσα από την ιστορική συνείδηση, υποστηρίζει ο Rusen, που το άτομο έρχεται σε επαφή με το παρελθόν και το ερμηνεύει ως ιστορία (Rusen, 1987:284). Δεν έχει να κάνει όμως κυρίως ή μόνο με το παρελθόν. Συμπεριλαμβάνει όλες τις διανοητικές διεργασίες μέσα από τις οποίες αφενός χρησιμοποιείται το παρελθόν ως μέσο προσανατολισμού στο παρόν και στο μέλλον και αφετέρου ερμηνεύεται προκειμένου να κατανοηθεί το παρόν και να θεμελιωθούν οι προσδοκίες για το μέλλον (Rusen, 2005). Για την κατανόηση της έννοιας αυτής, ο Rusen προτείνει ένα πολυεπίπεδο σχήμα διαστάσεων και διακρίσεων: (α) διαφορετικά επίπεδα συνείδησης και επίγνωσης, (β) διαφορετικές διαστάσεις (πολιτικές, γνωστικές, ρητορικές και αισθητικές, (γ) διαφορετικοί τρόποι συνάρθρωσης από τους συνηθισμένους στους πιο σύνθετους, (δ) διαφορετικούς νοηματικούς τόπους και (ε) τέσσερις τύπους ιστορικής συνείδησης που εκφράζουν τους αντίστοιχους τρόπους ιστορικής νοηματοδότησης: α) *τον παραδοσιακό* στον οποίο δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στο παρελθόν και στην ιστορία και όπου το παρελθόν αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο συμβάντων και ερμηνειών που έχουν αυτόματα νόημα και λειτουργούν κανονιστικά για το παρόν,, β) *τον παραδειγματικό*, στον οποίο αναζητούνται τα παραδειγματικά ιστορικά φαινόμενα που διαμορφώνουν υπερχρονικούς κανόνες και καθολικού χαρακτήρα νομοτέλειες που ισχύουν και στο παρόν και για το μέλλον, γ) *τον κριτικό* στον οποίο αμφισβητείται ο παραδειγματικός χαρακτήρας της ιστορίας και οι κυρίαρχες αξίες και δημιουργείται χώρος για αντίπαλες αφηγήσεις, και δ) *τον γενετικό* στον οποίο το καθοριστικό είναι το αναπόφευκτο της αλλαγής η οποία από μόνη της παράγει ιστορικό νόημα. (Rusen, 2001).

Στη βάση αυτής της θεωρητικής κατασκευής εκπονήθηκαν τα τελευταία 25 χρόνια μεγάλης εμβέλειας ερευνητικά προγράμματα για τη διακρίβωση της ιστορικής συνείδησης των νέων και τη σχέση της με τις πολιτικές τους αντιλήψεις και στάσεις. Η πιο γνωστή είναι η φιλόδοξη έρευνα των Magne Angvik και Bodo von Borries, *European Youth and History* που ξεκίνησε το 1991 με κοινό 32.000 έφηβους σε ευρωπαϊκές χώρες, το Ισραήλ και την Παλαιστίνη. (Magne Angvik και Bodo von Borries, 1997). Μια σειρά από μικρότερες έρευνες καθώς και διδακτορικές έρευνες εμπνεύστηκαν από την *ιστορική συνείδηση* προκειμένου να μελετήσουν τη σχέση ανάμεσα στη νοηματοδότηση του παρελθόντος από τα παιδιά και τους νέους και τις στάσεις τους στο παρόν ή και τις προσδοκίες τους για το μέλλον (Clark & Grever, όπ. π.,

184-185). Η διερεύνηση της παιδαγωγικής της διάστασης και η συσχέτισή της με τη μάθηση στην ιστορία ήρθε τελευταία. Η στροφή αυτή που συνδυάστηκε με εμπειρικές έρευνες προκειμένου να εκτιμηθεί συγκεκριμένα ως κατηγορία ανάλυσης της σκέψης σηματοδότησε και την προσπάθεια μετάφρασης της σε ένα σύνολο ικανοτήτων που επιδιώκονται μέσα από την ιστορική εκπαίδευση. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας η *ιστορική συνείδηση* απέκτησε πολλούς και αντιφατικούς μερικές φορές ορισμούς (Korber, 2015) και άλλες φορές προσομοιώθηκε με την *ιστορική σκέψη*. Αυτή ήταν η λογική σχεδιασμού του ερευνητικού προγράμματος: Ιστορική Σκέψη-Ικανότητες στην Ιστορία (Historical Thinking-Competencies in History) που αποσκοπούσε στην αξιολόγηση της ιστορικής συνείδησης. Η ιστορική συνείδηση αποκωδικοποιήθηκε εδώ σε τέσσερις ικανότητες/δεξιότητες: (α) την ικανότητα να θέτω ερωτήματα και να ερευνώ το παρελθόν, (β) τη μεθοδολογική ικανότητα, (γ) την ικανότητα προσανατολισμού στο χρόνο και (δ) την ικανότητα να αξιοποιώ τις έννοιες της ιστορικής πρακτικής. Για κάθε μία από αυτές της ικανότητες προσδιορίστηκαν τρία επίπεδα: αρχικό, ενδιάμεσο και προχωρημένο.

Πολλά ωστόσο παρέμεναν τα ερωτήματα. Επρόκειτο για μια ατομική σχέση προσανατολισμού στους τρεις χρόνους της ιστορίας ή για μια συλλογική υπόθεση; Και αν η έννοια αναφερόταν σε συλλογικές διεργασίες διαμόρφωσης της σχέσης με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον ποια ήταν η διαφορά της με την *ιστορική κουλτούρα*; (Korber, 2015:19). Και αν η ιστορική συνείδηση δεν μπορούσε να αξιολογηθεί παρά μόνον μέσα από τις ικανότητες της ιστορικής σκέψης, ποιος ήταν ο ιδιαίτερος λόγος για την ανάδειξή της αφενός σε βασική αναλυτική κατηγορία και αφετέρου σε σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης; Ο ίδιος ο Rusen υποστήριζε ότι οι τέσσερις τύποι ιστορικής συνείδησης μπορούν να συνυπάρχουν (2004). Αυτή ήταν η πρώτη γραμμή αναστοχασμού για την χρησιμότητα της ιστορικής συνείδησης ως στόχο της ιστορικής εκπαίδευσης. Εμπειρικές έρευνες θα επαληθεύσουν την ασάφεια και την επικάλυψη των τεσσάρων τύπων. Ήδη η Catherine Duquette (2015) στην ενδιαφέρουσα έρευνά της αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τη διαμόρφωση αναστοχαστικής ιστορικής συνείδησης θα συμπτύξει τα επίπεδα σε δυο: το μη αναστοχαστικό και το αναστοχαστικό.

Όπως σε κάθε ζωντανή επιστημονική κοινότητα έτσι και στη Διδακτική της Ιστορίας/Ιστορική εκπαίδευση η *ιστορική συνείδηση* τόσο ως αναλυτική κατηγορία όσο και ως στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης δεν άργησε να ερωτηθεί κριτικά και στη Γερμανία και στο διεθνή χώρο

(Thorp, 2017), από διαφορετικές οπτικές γωνίες: την αναποτελεσματικότητά της στη διδακτική πράξη, την ασάφειά της, τις χρήσεις της από ετερόκλητες πολιτικές δυνάμεις (Korber, 2015: 3/56). Θα σταθώ μόνο σε μια αφετηρία προβληματισμού. Στη Γερμανία, με αυξανόμενο αριθμό μαθητών και μαθητριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και τάξεις ετερογενείς πόσο χρήσιμη ήταν μια θεωρητική κατασκευή που δεν έπαιρνε υπόψη της αυτήν την πραγματικότητα και δεν αναρωτιόταν τί σημαίνει ιστορία για τα άτομα και τις κοινότητες με διαφορετική κληρονομιά; Και πού ήταν η θέση της φυλής, της κοινωνικής τάξης και του φύλου στα σχήματα της ιστορικής συνείδησης που είχαν προταθεί; (McCall, 2005). Δεν θα έπρεπε να επικαιροποιηθεί έτσι ώστε να εντάξει την επίγνωση της ποικιλομορφίας και την προσέγγιση του διαφορετικού; (Barricelli & Sauer, 2009). Στο πλαίσιο αυτό, της προβληματοποίησης της έννοιας της ιστορικής συνείδησης έτσι ώστε να εντάξει την διαφορετικότητα και την ποικιλομορφία καθώς και να προκρίνει τον προβληματισμό για τις κοινωνικές αδικίες στη βάση της φυλής και του φύλου, σημειώνονται εννοιολογικοί μετασχηματισμοί της *ιστορικής συνείδησης*. Για παράδειγμα ο Martin Lucke, προτείνει τη διεύρυνση του σχήματος του Pandel που είδαμε παραπάνω με δυο νέες υποκατηγορίες: τη *συνείδηση των κατηγοριών* και τη *συνείδηση των επιπέδων*. Ως κατηγορίες εννοεί τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το φύλο χωρίς να αποκλείει τη θρησκευτική πίστη και το σεξουαλικό προσανατολισμό με στόχο την αφύπνιση των μαθητών και μαθητριών για τις κοινωνικές αδικίες που στηρίζονται στις παραπάνω κατηγορίες. Ως επίπεδα εννοεί τους δομικούς συσχετισμούς της δύναμης, τις συμβολικές μορφές των αναπαραστάσεων και τις ταυτοτικές κατασκευές που διαμορφώνουν τις κοινωνικές ανισότητες (Kolbl & Konrad, 2015: 22). Οι παραπάνω προσεγγίσεις επηρεασμένες από τα *Diversity Studies* θέτουν στην *ιστορική συνείδηση* την πρόκληση ενός κόσμου γεμάτου ανισότητες που οφείλει να ενταχθεί στην ιστορική συνείδηση των παιδιών και εφήβων. Δεν έχουν ωστόσο οδηγήσει ακόμα σε μεγάλα ερευνητικά προγράμματα για την αξιολόγηση της ιστορικής συνείδησης στη βάση της ταξικής, φυλετικής και έμφυλης ποικιλομορφίας και της διαθεματικότητας/διατομεακότητας (intersectionality).

Η χρήση της έννοιας της *ιστορικής συνείδησης* στην προοπτική της ευρωπαϊκής ενοποίησης θα προσθέσει επικρίσεις αναφορικά με την εργαλειοποίησή της στο βωμό ενός πολιτικού και οικονομικού στόχου ανεξάρτητα με το αν συμφωνούμε ή διαφωνούμε με αυτόν. Ο ίδιος ο Rusen θα την παρομοιάσει με το ευρώ, θα την ονομάσει *πολιτισμικό*

νόμισμα και θα υποστηρίξει την αναγκαιότητά της στην κατεύθυνση της περαιτέρω ευρωπαϊκής ενοποίησης (Rusen, 2000). Μήπως όμως μ' αυτόν τον τρόπο επαναλαμβάνουμε με νέους όρους τον εγκλωβισμό της ιστορικής εκπαίδευσης όχι στο βωμό του έθνους-κράτους αυτή τη φορά αλλά σ' αυτόν της ενιαίας Ευρώπης;

3. Το γαλλόφωνο κέντρο διδακτικής της ιστορίας⁹

Το 1994, ο πατέρας της γαλλικής σχολής της διδακτικής της ιστορίας Henri Moniot συνόψιζε ως εξής τις γαλλόφωνες έρευνες για τη σχολική ιστορία: Η πρώτη κατηγορία ήταν περισσότερο η ιστοριογραφία της διδασκαλίας της ιστορίας με έμφαση τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια. Η δεύτερη, βασικά περιγραφική ήταν προσανατολισμένη στις πρακτικές και στις βασικές ιδέες που χαρακτήριζαν τη διδασκαλία της ιστορίας χωρίς αυτές να έχουν προκύψει από την έρευνα. Η τρίτη ήταν προσανατολισμένη στην ανάλυση των πειραματικών εκείνων πρακτικών που είχαν εισαχθεί στο σχολείο προκειμένου να αξιολογηθούν. Η τέταρτη ήταν στραμμένη στα διδακτικά προβλήματα εστιάζοντας (α) στη μάθηση, (β) στη διδασκαλία, (γ) στα περιεχόμενα και (δ) στο σχολικό θεσμό. Η πέμπτη πιο θεωρητική ήταν αφιερωμένη στην επεξεργασία ενός προϊόντος που στηρίζεται σε αναλύσεις, εμπειρίες, υποθέσεις εργασίας, συλλογισμούς και αξιολογήσεις (Moniot, 2006).

⁹ Η γαλλόφωνη σχολή της διδακτικής της ιστορίας είναι πολυκεντρική. Εκτός από τη Γαλλία περιλαμβάνει τη γαλλόφωνη Ελβετία, το γαλλόφωνο Βέλγιο, το Κεμπέκ και το Μαρόκο καθώς και έρευνες που διεξάγονται στον υπόλοιπο κόσμο και δημοσιεύονται στη γαλλική γλώσσα αλλά όλο και λιγότευουν. Στο μητροπολιτικό της κέντρο τη Γαλλία, η διδακτική της ιστορίας δεν έχει καταφέρει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των ιστορικών και παραμένει αρκετά περιθωριοποιημένη και θεσμικά και επιστημονικά. Συγκεντρώνεται θεσμικά γύρω από το Εθνικό Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το INRP, το πανεπιστήμιο Paris VII και τα πανεπιστημιακά ινστιτούτα επιμόρφωσης των δασκάλων και των καθηγητών, τις IUFM. Επιστημονικά όλο και μεγαλύτερη προσέλευση και επιρροή έχουν οι συναντήσεις του INRP για τη διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας και της εκπαίδευσης του πολίτη που συνιστούν στη Γαλλία μια ενότητα. Ειδικό περιοδικό για τη διδακτική της ιστορίας δεν υπάρχει. Την έλλειψή του στη Γαλλία αναπληρώνει το περιοδικό της Ένωσης καθηγητών Ιστορίας και Γεωγραφίας *Historiens et Géographes* και τα περιοδικά για την εκπαίδευση, όπως είναι η *Revue Française de Pédagogie*. Στο γαλλόφωνο χώρο ωστόσο τη μεγαλύτερη επιρροή ασκεί το *Cartable de Clío* που εκδίδεται στην Ελβετία και έχει αναδειχθεί σε πόλο ανταλλαγής θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών για τη σχολική ιστορία

Η παραπάνω συνόψιση δείχνει ήδη την απόσταση ανάμεσα στους ερευνητικούς προσανατολισμούς του αγγλόφωνου ή του γερμανόφωνου χώρου με τις γαλλόφωνες έρευνες της διδακτικής της ιστορίας.

Θα περάσουν αρκετά χρόνια για να εντάξει ο γαλλόφωνος χώρος στους προβληματισμούς της το ζητούμενο της ιστορικής σκέψης και αυτό θα γίνει με τους δικούς της όρους και κυρίως από το γαλλόφωνο Καναδά. Το 2002, οι Robert Martineau και Chantal Déry θα δημοσιεύσουν τη μελέτη τους για τις διδακτικές πρακτικές που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ιστορικής σχέσης. Το πρώτο επίπεδο το περιγράφουν ως μια διδακτική κατάσταση που εισαγάγει τα παιδιά στην κριτική σκέψη αλλά χωρίς ερώτημα/πρόβλημα και συλλογισμούς ιστορικού χαρακτήρα. Το δεύτερο είναι αυτό στο οποίο οι ικανότητες της ιστορικής σκέψης μεταφράζονται σε διανοητικές ασκήσεις που ταιριάζουν με την εργασία του ιστορικού αλλά εξακολουθεί να απουσιάζει ο συλλογισμός και το πρόβλημα προς επίλυση. Το τρίτο επίπεδο εμπεριέχει διεργασίες ιστορικού συλλογισμού που αποσκοπούν να κάνουν τα παιδιά ικανά να επιλύσουν ιστορικά προβλήματα ακολουθώντας τη διαδρομή της ιστορικής σκέψης: από το πρόβλημα στο ερώτημα, στις υποθέσεις εργασίας, στη συλλογή των δεδομένων μέσα από τις πηγές που έχουν γίνει αντικείμενο κριτικής ανάγνωσης, στην επεξεργασία τους και στο συμπέρασμα. Στο πλαίσιο αυτού του τρίτου επιπέδου, οι Martineau και Déry διακρίνουν τρεις προσεγγίσεις που κατά την άποψή τους προσιδιάζουν με τον ιστορικό συλλογισμό στο μάθημα της ιστορίας: (α) την υποθετικο-παραγωγική προσέγγιση που εκδηλώνεται με τον προσδιορισμό του ιστορικού προβλήματος, τον κεντρικό ρόλο της υπόθεσης εργασίας, την αξιοποίηση ιστορικών πηγών και την τελική σύνθεση, (β) την επιχειρηματολογική προσέγγιση που δανειζεται από το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής τον διαλογικό συλλογισμό για να διαμορφώσει συμμετοχικούς κριτικούς πολίτες, (γ) την ενσυναισθηματική προσέγγιση που στοχεύει να εντάξει τα παιδιά σε αναστοχαστικές διεργασίες για τα ιστορικά υποκείμενα προκειμένου να είναι ικανά να διακρίνουν την οπτική γωνία της δράσης τους όχι μόνον των βασιλιάδων και των πολιτικών προσωπικοτήτων αλλά και των απλών ανθρώπων και (δ) την αφηγηματική προσέγγιση όπου τα παιδιά συλλογίζονται για το παρελθόν δημιουργώντας μια αφήγηση που είναι και το όχημα για τη διαμόρφωση στον ιστορικό τρόπο σκέψης ((Martineau & Dery, 2002).

Στο σχήμα αυτό, διαπιστώνεται μια σχετική συνάφεια με τους προβληματισμούς που αναπτύσσονται εκτός γαλλόφωνου χώρου. Δεν φαίνεται ωστόσο να έχει αξιόλογη ερευνητική συνέχεια ούτε θεωρητική

ούτε εμπειρική. Εξάιρεση συνιστά η έρευνα του Μαροκινού Mostafa Hassani Idrissi¹⁰ που θα επιδιώξει να σχεδιάσει και να αξιολογήσει διδακτικές προτάσεις που αποσκοπούν στη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης. Ο Hassani Idrissi ορίζει πέντε πυλώνες της ιστορικής σκέψης: (α) την *προβληματική*, που αφορά στην ικανότητα του παιδιού να μετατρέπει ένα μαθησιακό αντικείμενο σε ιστορικό πρόβλημα πλαισιώνοντάς το στο χρόνο, στο χώρο και στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτού του πυλώνα που βασίζεται στην *παιδαγωγική του προβλήματος* ή της *κατάστασης-προβλήματος* έτσι όπως αυτή αναπτύχθηκε από τους Dalongeville (Dalongeville 2000), Guyon (Guyon 1998) και Martineau (Martineau 1999) διακρίνει τις εξής διεργασίες: να διατυπώνει κανείς το ιστορικό πρόβλημα προς επίλυση, να διαμορφώνει επιμέρους ερωτήματα και να κάνει υποθέσεις εργασίας. (β) την *ευρετική ή τεκμηρίωση*, την ικανότητα του παιδιού ν' αναζητά ιστορικές πηγές κατάλληλες να φωτίσουν το ιστορικό πρόβλημα που έχει διατυπωθεί, (γ) την *ταυτοποίηση των πηγών*, την ικανότητα της επιλογής, της αναγνώρισης της ταυτότητας και της κριτικής ανάγνωσης της πηγής, (δ) την *εξήγηση*, την ικανότητα του παιδιού να αναζητά την αιτιότητα του συγκεκριμένου ιστορικού φαινομένου/προβλήματος και να ιεραρχεί τους λόγους που οδήγησαν σ' αυτό και (ε) τη *σύνθεση*, την ικανότητα σύνθεσης μιας συνολικής κατά το δυνατόν απάντησης στο αρχικό ιστορικό πρόβλημα. Τους πέντε αυτούς πυλώνες υποστηρίζουν τρεις προσεγγίσεις: η κριτική *ενσυναισθηματική*, η *επιχειρηματολογική* και η *αφηγηματική*. Για τον ερευνητή, όλες οι παραπάνω διεργασίες είναι ημιτελείς χωρίς τη διεργασία της *εννοιολόγησης*, που προσδιορίζεται πολλαπλά. Είναι αφενός η ικανότητα δημιουργίας διασυνδέσεων ανάμεσα σε διαφορετικά φαινόμενα. Είναι αφετέρου η ικανότητα της κατηγοριοποίησης και μέσω αυτής της απόδοσης νοήματος σε κάτι συγκεκριμένο που συνέβη στο παρελθόν μέσα από την ένταξή του σε ένα νοητικό δίκτυο (Cariou, 2012). Είναι τέλος η ικανότητα κατανόησης των ιστορικών εννοιών. Η γαλλική σχολή της διδακτικής της ιστορίας θα ασχοληθεί πρωτίστως με την *αιτιότητα* ως αναζήτηση και κατανόηση των αιτιών που οδηγούν στα ιστορικά φαινόμενα (INRP 1998). Την συνδέουν απόλυτα με την ιστορική εξήγηση (Tutiaux-Guillon & Mousseau 1998).

¹⁰ Το βιβλίο του Mostafa Hassani Idrissi για την ιστορική σκέψη έχει παρουσιάσει στο ελληνικό κοινό ο Γιώργος Κόκκινος, το 2012. Διαθέσιμο στο <http://giorgoskokkinos.blogspot.com/2012/08/mostafa-hassani-idrissi-1-henri-moniot.html>

Την αντιλαμβάνονται όχι ως μια στιγμή στη διδασκαλία και στη μάθηση αλλά ως μια διεργασία που διαπερνά οριζόντια την ιστορική εκπαίδευση από τη στιγμή της δημιουργίας των σχολικών γνώσεων έως την οικειοποίησή τους και την αναδόμησή τους από την πλευρά των μαθητών. Είναι για τον γαλλόφωνο χώρο «ο τρόπος για να δώσει κανείς νόημα στην κοινωνική ζωή, να ξεδιπλώσει τα χαρακτηριστικά της, τις μορφές, τις πρακτικές, τις ιδέες...να τα συνδέσει όλα αυτά, να τα αναδημιουργήσει για να σκεφθεί τον κόσμο, την ιδιωτική και συλλογική ζωή (Audigier, 1998:12). Για να το πετύχουν τα υποκείμενα της μάθησης κινητοποιούν, κάνουν χρήση της αναλογικής σκέψης, της φυσικής εκείνης σκέψης μέσα από την οποία έχουν μάθει να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιούνται δυο αναλυτικές κατηγορίες του χώρου της κοινωνικής ψυχολογίας οι οποίες θα αποτελέσουν και την ιδιαίτερη συμβολή του γαλλόφωνου κέντρου στη διδακτική της ιστορίας: η πρώτη, την αναγγείλαμε ήδη είναι αυτή της αναλογικής φυσικής σκέψης, η δεύτερη οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Η κοινή τους βάση είναι η συνάρτηση της κατανόησης στην ιστορία με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθησιακών υποκειμένων. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για παράδειγμα εννοούνται ως ένα σύστημα ερμηνείας που ρυθμίζει τη σχέση μας με τον κόσμο, που μεταβάλλει τη επιστημονική γνώση σε κοινή γνώση και αντίστροφα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες στην ιστορία όπως και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα διαθέτουν ένα "κεφάλαιο εγκατεστημένων γνώσεων, πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών, κανόνων..." (Mouliot, 1993: 86), συμπεριφορών, στάσεων, δεξιοτήτων, μια γνωστική βάση, οπτική, ακουστική, εννοιολογική που τους επιτρέπει να διαβάζουν τον κόσμο γύρω τους και να αναλύουν, επιλέγουν, οργανώνουν τη νεοεισερχόμενη πληροφορία. Η σχολική ιστορική γνώση, αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης μέσα στη σχολική τάξη, εξαρτάται συνεπώς από την προϋπάρχουσα δομή (Guyon, 1993:144) και προσλαμβάνεται σε σχέση με τις αναπαραστάσεις που τα παιδιά έχουν για αντίστοιχες καταστάσεις (Lautier, 1997:9). Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής, οι ερευνητές στρέφονται αφενός στην ανάλυση των γνώσεων που είναι εγκατεστημένες στη σκέψη της οποίας η διαμόρφωση είναι κοινωνική και εξαρτημένη από την ταυτότητα, τη μνήμη και τις αξίες και αφετέρου στη διάδραση της φυσικής αυτής σκέψης με την ιστορική σκέψη. Στηριγμένοι σε επεξεργασίες γνωστικών ψυχολόγων, οι γαλλόφωνοι ερευνητές κυρίως στη μητροπολιτική Γαλλία θα υποστηρίξουν τη σημασία του αναλογικού επιχειρήματος στη διαδικασία της οικοδόμησης των σχολικών ιστορικών γνώσεων (Lautier, 1997:97) αν και γνωρίζουν πόσο επιφυλακτικοί είναι οι ιστορικοί στις

συγκρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές εποχές και διακριτά συμφραζόμενα. Η βασική τους αναφορά είναι η προσέγγιση του Passeron (Passeron 1991) για τη φυσική σκέψη και τους συλλογισμούς που επιτελούνται στο πλαίσιο μιας κοινωνικής σκέψης. Για τον Passeron αυτό που κάνει την ιστορία επιστήμη δεν είναι ούτε ο φορμαλισμός της ούτε η μεθοδολογία της αλλά ο μεθοδολογικός έλεγχος των συγκριτικών συλλογισμών (147). Στηριγμένοι όχι μόνον στον Passeron αλλά και στον Veigne (1978) που υποστηρίζει τη χρήση αναλογιών στην ιστορική αφήγηση, προτείνουν την αξιοποίησή τους στο μάθημα της ιστορίας. Θεωρούν ότι η ιστορική σκέψη συνιστά ένα κράμα κοινωνικών αναπαραστάσεων, προσωπικών γνώσεων και αξιών καθώς και επικυρωμένων ιστορικών γνώσεων (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Το ζητούμενο γι' αυτούς είναι η ελεγχόμενη χρήση της φυσικής σκέψης και του αναλογικού συλλογισμού για τη μάθηση στην ιστορία. Επιζητούν να αξιοποιήσουν αρχικά και να ελέγξουν στη συνέχεια προς όφελος της ιστορικής σκέψης τον καθημερινό τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκεπτόμαστε τον κόσμο γύρω μας. Στρέφουν την έρευνά τους (Cavoura, 2003; Cariou, 2004) στις δραστηριότητες εννοιολόγησης ή/και οικοδόμησης της ιστορικής γνώσης. Υποστηρίζουν ότι οι δραστηριότητες αυτές εμφανίζονται στους αναλογικούς συλλογισμούς που γίνονται από τα παιδιά όταν σκέπτονται μια άγνωστη γι' αυτά κατάσταση του παρελθόντος μέσω μιας ήδη γνωστής τους κατάστασης είτε του παρόντος είτε του παρελθόντος. Ο Cariou συγκεκριμένα θα συλλέξει όλες τις αναλογίες που κάνουν τα παιδιά και θα τις αναλύσει στο φως των θεωριών του Βυγκόσκι για τη μάθηση και τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων του Μοσκοβισί για να σχεδιάσει μια διδακτική παρέμβαση που επιτρέπει τον έλεγχο των αναλογικών συλλογισμών και την αντικατάσταση των μη ελεγχόμενων αναλογικών συλλογισμών από ελεγχόμενους που προσιδιάζουν στην ιστορική σκέψη. Η βάση παραμένει ωστόσο η φυσική σκέψη και οι αναλογίες που συντελούνται στη διαδικασία της μάθησης στην ιστορία. Για να σκεφθεί κανείς ιστορικά, υποστηρίζουν, χρειάζεται να ενσωματώσει στη φυσική σκέψη επιστημολογικές τομές όπως είναι η κριτική των πηγών, ο έλεγχος των συγκριτικών συλλογισμών και του επιπέδου των γενικεύσεων, η ικανότητα της περιοδολόγησης, η διάκριση ανάμεσα στον υποκειμενικό και στον ιστορικό χρόνο, ο διαχωρισμός της ιστορίας από τις χρήσεις της.

Πρόκειται για μια διαφορετική διδακτική στρατηγική ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και οικοδόμησης των ιστορικών γνώσεων που επικοινωνεί περισσότερο με την επιστημολογία των ιστορικών σπουδών

και είναι βαθιά επηρεασμένη από τη διδακτική άλλων διδακτικών αντικειμένων.

Επιμύθιο

Στο κείμενο αυτό προσπάθησα να δώσω τις γενικές γραμμές που οργανώνουν την έρευνα της διδακτικής της ιστορίας στα τρία μητροπολιτικά της κέντρα και ταυτόχρονα να φωτίσω το ζητούμενο της *ιστορικής σκέψης* που ελπίζω να γίνει ο σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης και στην Ελλάδα που παραμένει ακόμη εγκλωβισμένη σε στόχους *εθνικής συνείδησης* και *εθνικής ταυτότητας*. Αφήνω εκτός την έννοια της *εθνικής συνείδησης* διότι τη θεωρώ μια άδεια κατηγορία. Πολλοί από μας τους λίγους και τις λίγες που ασχολούμαστε με τη Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα έχουμε υποστηρίξει πόσο επιστημολογικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά η σκοποθεσία της *εθνικής ταυτότητας* με αυτήν της *ιστορικής σκέψης* είναι ασύμβατη¹¹. Επιστημολογικά διότι στην πράξη η μία αναιρεί την άλλη. Η εθνική ελληνική ταυτότητα όσο κριτική και αν γίνει δεν θα πάψει να διαμορφώνει εθνοκεντρικά περιεχόμενα που δεν μπορούν να τεθούν στη βάση της ιστορικής σκέψης. Καταρρέουν. Κοινωνικά και παιδαγωγικά διότι εξαιρεί τα παιδιά που δεν είναι Έλληνες το γένος και διαμορφώνει πολίτες β' κατηγορίας. Το σημερινό ελληνικό σχολείο είναι πολυεθνικό και οφείλει να στοχεύει στην ελληνική πολιτειακή ταυτότητα προετοιμάζοντας τα παιδιά με διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές καταγωγές να γίνουν πολίτες του ελληνικού κράτους. Η διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας μέσα στο σχολείο τα περιθωριοποιεί και οξύνει τις κοινωνικές ανισότητες που τα αφορούν. Ο δρόμος είναι μακρύς και δύσκολος καθώς στην Ελλάδα η σχολική ιστορία είναι στο στόχαστρο πολλών εθνικιστικών επιθέσεων που εμποδίζουν την ανανέωσή της. Οι επιθέσεις αυτές είναι επίσης πολιτικά πολυεστιακές, κοινωνικά δημοφιλείς και με σοβαρά ερείσματα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό τις καθιστά ιδιαίτερα επιτυχημένες και διδακτικές για τα πολιτικά σχήματα που ενδεχομένως θα είχαν την επιθυμία να πάρουν στο παρόν και στο μέλλον πρωτοβουλίες για την αλλαγή του παιδαγωγικού ιστορικού παραδείγματος.

¹¹ Βλ. χαρακτηριστικά 2 πρόσφατα κείμενά μου με αφορμή τις δηλώσεις της υπουργού παιδείας κας Κεραμέως για το μάθημα της ιστορίας. Το πρώτο με τίτλο: Έλληνες Πολίτες Έλληνες το γένος, Πελοπόννησος, 14.4.2019. Το δεύτερο: Από την εθνική στην ιστορική συνείδηση και σκέψη, Εφημερίδα των Συντακτών, 14.4.2019. Μπορούν να ανακτηθούν στο <http://repousi.gr/articles>

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές & διδακτικές διαστάσεις*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Ιωάννινα.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2006). «Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση». Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίγκερς, Γκ. (1991). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. Αθήνα: Γνώση.
- Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας: μια έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη.
- Παπαϊωάννου, Γ. (2011). *Ποιοτική και ποσοτική έρευνα με στόχο τη χαρτογράφηση της ιστορικής συνείδησης και των κοινωνικών αναπαραστάσεων (για το έθνος και την ετερότητα) των μαθητών /τριών του Λυκείου στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος της Βουλής των Ελλήνων «Βουλή των Ελλήνων» 1995-2005*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ρόδος.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. *Τα ιστορικά* 33: 319-378
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Angvik, M. & von Borries, B. (Eds). (1997). *Youth and History: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hanburg: Korber-Stiftung
- Ashby, R. & Lee, P. J. (1987). Children Concepts of Empathy and Understanding in History. Στο C. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*. Λονδίνο: Falmer Press
- Audigier, F. (1998). Présentation des recherches. *Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales. Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Παρίσι: Institut National de Recherche Pédagogique, 11-30
- Barricelli, M., & Sauer, M. (2009). Current issues in German Research on Historical Understanding. Στο M. Martens et al. (Eds.), *Interpersonal Understanding in historical Context* (pp. 61-79). Rotterdam: Sense Publishers.
- Barton, K. & Levstik, L. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education* 67(6). 358-361.

- Barton, K. & Levstik, L. (2007). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό καλό*. Μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Benchmarks of Historical Thinking (2006). A Framework for Assessment in Canada. Centre for the Study of Historical Consciousness. University of British Columbia. Ανακτήθηκε στο <http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>
- Booth, M. (1987). Teaching 'Ages and Concepts; A Critique of the Piagean Approach to History Teaching. Στο C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Λονδίνο: Falmer Press, 22-38
- Burston, W. H. (1963). *Principles of History Teaching*, Λονδίνο: Methuen & CO LTD.
- Cajani, L., Lassig, S. & Repoussi, M. (Eds.). (2019). *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*. London: Palgrave Macmillan
- California State Department of Education (1964), *The Negro in American History Textbooks, A report of a study in American History Textbooks used in Grades Five and in the High Schools of California's Public Schools*, Καλιφόρνια: California State Department of Education.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie* 147, 57-67.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire*. Παρίσι: PUR
- Peck, C. & Seixas P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education* 31(4) 1017–18. 15.
- Carretero, M. (2017). *The Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, London: Palgrave/Macmillan
- Cavoura, Th. (2003). Pensée analogique et conceptualisation en histoire. M-Ch. Banquès et al. (Eds). *Pistes Didactiques et chemins d' historiens. Textes offertes à Henri Moniot* (pp. 341-356). Paris: L' Harmattan,
- Citron, S. (1968). Pour l'aggiornamento de l'histoire et de la géographie. *Historiens et Géographes* 206: 84-90.
- Clark, A. & Grever, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. Στο S. A. Metzger & L. Mc Harris (Eds.), *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning* (pp.177-203). Hoboken: Wiley Blackwell.
- Dalongeville A. & Huber, M.(2000). *Se former par les situations-problèmes. Des destabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale.
- Dalongeville A., *Enseigner l'histoire à l'école*, Hachette, Παρίσι 1995
- Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (1978). Understanding and Research. Στο A.K. Dickinson & P. Lee (Eds). *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120). Λονδίνο: Heinemann Educational Books.
- Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (1984). Making sense of History. Στο A.K. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (Eds). *Learning History* (pp.117-153). London: Heinemann Educational.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. Στο K. Ercikan and P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. NY: Poutledge, 51- 63.

- Erdmann, E. (2007). History Didactics. *Quality of Human Resources Education*, 1-24. Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2010 από <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C11/E1-12-90.pdf>
- Gagnon, P. & Brandley Commission on History in Schools. (Eds.). (1989). *Historical Literacy, The case for history in American education*, Νέα Υόρκη και Λονδίνο: Macmillan Publishing Compagny
- Guyon, S. (1998). *L'enseignement de la problématique au lycée. Contribution à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Παρίσι: INRP, 305-351
- Guyon, S. Mousseau M-J & Tutiaux-Guillon N. (1993). *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Παρίσι: INRP,
- Hallam, R. N. (1967). Piaget and Thinking in History. Στο M. Balard (Ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History* (162-178). Λονδίνο: Tremple Smith.
- Hallam, R. N. (1972). Thinking and Learning in History. *Teaching history* 2, 8: 337-346.
- Hassani Idrissi , M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmattan
- Hirst, P. (1965). Liberal Education and the nature of Knowledge. Στο R. D. Archambault (ed.), *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 113-138
- INRP, *Contributions à l'étude de la causalité et des productions des élèves dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Paris: INRP
- Jeismann, K-E. (1988). Historical Consciousness as the central category of History Didactics. Στο G. Schneider (ed.), *Historical Consciousness and Historico-Political Learning*, Centarus: Pfaffenweiler, 1-24
- Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum, *Oxford Review of Education* 15(1). 41-53
- Kolbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany. Concept. Implementation, and assessment. Στο K. Ercikan and P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 17-28). NY: Poutledge,
- Korber, A. (2015). Historical Consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics. Deutsches Institut für Internationale Padagogische Fors chung. Ανακτήθηκε από ResearchGate, https://www.researchgate.net/publication/282946741_Historical_consciousness_historical_competencies_and_beyond_Some_conceptual_development_within_German_history_didactics_10/1/2010
- Lautier, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion
- Lautier, N. & Allieu-Mary N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue Française de pédagogie* 162, 95-131

- Laville, Ch. (2001). La recherche empirique en éducation historique. Mise en perspective et orientations actuelles. *Perspectives Documentaires en Éducation* 53, 69-82
- Lee P. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory* 22(4), 19-49
- Lee, P. & Ashby R. (2001). Empathy, Perspective Taking and rational Understanding. Στο O.L. Davis & al.(eds.) *Historical Empathy and Perspectives Taking in the Social Studies*. Νέα Υόρκη: Rowman & Littlefield Publishers
- Lévesque, St. & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. Στο S. A. Metzger & L. Mc Harris (Eds.), *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley Blackwell, 119-148.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800
- Manfra, M. & Bolick Ch. (2017). (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.
- Martineau, R. & Déry Ch.(2002). Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire: à la recherche des modèles transposés de raisonnement historique. *Le Cartable de Clio* 2, 114-131
- Metzger, S. A. & Harris, L. Mc. (2018).(Eds.), *The Wiley Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley Blackwell.
- Monestier, L.(1967). Le sauvetage de l'histoire. *Historiens et Géographes* 203 : 573-575
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*, Παρίσι : Nathan και μτφρ. Έφη Κάννερ, *Η διδακτική της ιστορίας*, , Αθήνα : Μεταίχμιο, 2000
- Moniot, H. (1994). Enseignement de l'histoire et apprentissages conceptuels. Στο F. Audigier (Éd.), *Enseigner l'histoire et la géographie : un métier en constante rénovation : mélanges offerts à Victor et Lucille Marbeau*. Paris: AFDG, 19-24.
- Moniot, H. (2006). La didactique qu'est-ce que c'est ?. *Historiens et Géographes* 394, 191-194
- Nash G., Crabtree Ch. & Dunn R., *History on trial. Cultural Wars and the teaching of the past*, Νέα Υόρκη 2000
- National Council for History Standards (1996). *National Standards for World History*. Los Angeles: National Center for History in Schools
- National Education Association, *Report of the Committee on Secondary Social Studies*, Washington DC
- Passeron J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Paris: Nathan.
- Pourtois, J-P. & Desmet, H. (2002), *L'éducation Postmoderne*, Paris: PUF.
- Price, M. (1968). History in danger. *History* 53:179, 342-347
- Rogers, P. J. (1978). *The New History: Theory into Practice*, London: Historical Association 44.
- Rusen, J. (1987). The didactics of History in West Germany: Towards a new self-awareness of historical studies. *History and Theory* 26 (3): 275-286.

- Rusen, J. (2000). "Cultural Currency": The Nature of Historical Consciousness in Europe. Στο Sh. Macdonald (Ed.), *Approaches to European Historical Consciousness: Reflections and Provocations*. Essen: Korber-Stiftung, 75-85
- Rusen, J. (2001). What is Historical Consciousness? – A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks. Vancouver: Academic Press
- Rusen, J. (2005). Preface. Στο J. Straub (Ed.), *Narrative Identity and historical consciousness*, New York: Berghah Books, vii-xii.
- Seixas P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education
- Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History* 137, 26-30
- Sheldon, N. (2010). Jeannette Coltham's, John Fines' and Peter Rogers' Historical Association pamphlets: their relevance to the development of ideas about History teaching today. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research* 9(1), 9-13
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation Study*. Edinbourg: Holmes McDougall
- Shemilt, D. (1983). The Devil's Locomotive. *History and Theory* 22 (4).1-18
- Stearns, P. Seixas, P & Wineburg S. (Eds.). (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, New York & London: New York University Press
- Thorp, R. (2017). Deconstructing Karlsson, Part 1: Historical Consciousness. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness , historical cultures and history education* 4(2), 1-10.
- Trecker, J.(1971). Women in United States History High School Textbooks. *Social Education* 35 (1971), 248-335
- Tutiaux-Guillon, N. & Mousseau M-J. (1998). Dans la classe L' influence du modèle pédagogique sur l'explicatif. Στο INRP, *Contributions à l' étude de la causalité et des productions des élèves dans l' enseignement de l' histoire et de la géographie*. Paris: INRP, 33-69
- Veyne, P. (1978). *Comment on écrit l'histoire*, Paris: Éditions du Seuil.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology* 83(1), 73-87
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural acts*. Philadelphia: Temple University Press.

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ. ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ

*«Μάσι ράσι κάσι οίεν φλοίεν κουκουροίεν
πατραμητραφρυγακακαούσας περιώρισται»: η αναβίωση του
ψευδολογισατισμού και το πολύπαθο μάθημα της Ιστορίας*

**The Revival of pseudo-scholasticism and the “desperate” subject
of history: Back to the future**

With this announcement, on the occasion of the recent statements by the Minister of Education on the role of the history education in primary and secondary schools, a brief review of the history education and of its impasses is attempted. References to reform efforts (curriculum development, writing textbooks, teacher training programs, etc.) outline the unsolved problem of the “desperate” subject of history and highlight the diffidence and the tergiversation of educational policies. These are exactly the causes, along with the poor teacher training, they have thrown the school history in the labyrinth of the nationalistic ideology and of the educational disrepute, dominated by scientific nonsense and by all kinds of supposedly experts, who bring to the forefront the 19th-century pseudo-scholasticism and who act, with a lot of complacency, as guardians of the new national pride.

1. Εισαγωγή

Κάποιες φορές έχω την εντύπωση πως βρίσκομαι σ’ ένα ζωολογικό κήπο με κάθε λογής ζώα και πτηνά, με κυρίαρχο όμως είδος αυτό που περιγράφει ο Ψυχάρης: «Ένας δάσκαλος ακούει άλλο δάσκαλο που βγάζει λόγο και ρητορεύει: Μάσι ράσι κάσι οίεν φλοίεν κουκουροίεν πατραμητραφρυγακακαούσας περιώρισται. Αρπάζει το περιώρισται ο δάσκαλος (τ’ άλλα ο δύστυχος δεν μπόρεσε να τα καταλάβει). «Μπα», λέει μέσα του. Αφτός που μιλεί ξέρει το λοιπό που ο παιθητικός παρακείμενος είναι περιώρισται! Χαίρεται. Έπειτα γυρίζει και σου λέει: Ο τάδε γράφει καλά!». ¹ Στο απόσπασμα αυτό ο Ψυχάρης εύστοχα

¹ Ψυχάρης, *Το ταξίδι μου*, Αθήνα: Ερμής, 1971, σ. 192.

επισημαίνει την επιρροή που ασκεί η επίσημη γλώσσα στους αμαθείς και τους ημιμαθείς, οι οποίοι υποτίθεται ότι κατανοούν το νόημα, παρά το γεγονός ότι αυτό στην ουσία καταργείται. Το ακατανόητο γίνεται έτσι άξιο θαυμασμού.

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με το πολύπαθο μάθημα της ιστορίας.² Αφορμή γι' αυτόν τον παραλληλισμό μου έδωσαν οι πρόσφατες δηλώσεις της υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων σε πανελλαδικής εμβέλειας ραδιοφωνικό σταθμό σχετικά με τις αλλαγές που σχεδιάζει η κυβέρνηση στην εκπαίδευση, υποστηρίζοντας ειδικότερα για την ιστορία ότι «*κάτι που απασχολεί πολύ είναι τα μαθήματα της Ιστορίας. Για εμάς η Ιστορία δεν πρέπει να έχει κοινωνιολογικό χαρακτήρα, πρέπει να έχει έναν χαρακτήρα διαμόρφωσης της εθνικής συνείδησης. Στόχος είναι να αλλάξουν σε βάθος χρόνου τα προγράμματα σπουδών*».³ Συναφές ήταν και το μήνυμά της για την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου 1940, όπου η υπουργός αναφέρει μεταξύ άλλων και τα ακόλουθα: «*Η 28^η Οκτωβρίου 1940 [...] αναδεικνύει τη σημασία της εκπαίδευσης στην προσπάθεια να διατηρήσουμε την εθνική μας μνήμη, καθώς και να καλλιεργήσουμε μια πιο διαδραστική σχέση με το παρελθόν μας. Η αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας και η γνωριμία με την ιστορική μας ταυτότητα, η δυνατότητα εντοπισμού και αξιολόγησης αξιόπιστων ιστορικών πηγών, αποτελούν γνώσεις και δεξιότητες που οφείλει να καλλιεργήσει στους μαθητές ένα σύγχρονο σχολείο*».⁴ Οι παραπάνω θέσεις της υπουργού προκάλεσαν την αντίδραση, μεταξύ άλλων, και βουλευτών της αξιωματικής αντιπολίτευσης, που κατείχαν υπουργικούς θώκους στην προηγούμενη κυβέρνηση.⁵ Πιο εύστοχη, κατά τη γνώμη μου, ήταν η αντίδραση του Ευκλείδη Τσακαλώτου, ο οποίος δήλωσε ότι η υπουργός Παιδείας «*κάνει τον αγώνα για τον διαφωτισμό ξανά επίκαιρο*» και συνέκρινε τις εξαγγελίες της για το μάθημα της ιστορίας με τον εργαλειακό τρόπο που διδασκόταν η ιστορία στις αρχές του 20ού αιώνα. Κατέληξε, μάλιστα, ότι

² Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, *Η σχολική ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, 1997.

³ Συνέντευξη της υπουργού στο ραδιόφωνο του Alpha στις 5.9.2019.

⁴ βλ. ΥΠΑΙΘ, «Μήνυμα της Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων για τον εορτασμό της επετείου της 28ης Οκτωβρίου», 24.10.2019, <https://www.minedu.gov.gr/news> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.20).

⁵ βλ. λ.χ. «Η Κεραμέως, ο Γαβρόγλου και το DNA των Ελλήνων», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 27.10.2019· Χρύσα Βαϊνανίδη, «Ν. Φίλης για τις νέες δηλώσεις της Ν. Κεραμέως: Επαναφορά αυταρχικών και αντιδημοκρατικών ρυθμίσεων», *Η Αυγή*, 20.9.2019.

θα της χαρίσει το “1066 and All That”, ένα χιουμοριστικό βιβλίο που γράφτηκε το 1930 και διακωμωδούσε τον οπισθοδρομικό τρόπο με τον οποίο διδασκόταν τότε η ιστορία στη Μ. Βρετανία.⁶

Το μάθημα της ιστορίας, βέβαια, έχει γνωρίσει στην Ελλάδα πολλές περιπέτειες ήδη πολύ πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.⁷ Η Έφη Γαζή, αναφερόμενη στα επεισόδια τα οποία στην Ιστορία της Εκπαίδευσης είναι γνωστά ως Μαρασλειακά, σημειώνει: «σύμφωνα με τους επικριτές της, η Ιμβριώτη δίδασκε την ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης του 1821 με έναν «περίεργο» τρόπο. Αντί να υπογραμμίζει την εποποιία του έθνους και να αναδεικνύει την αρραγή ενότητα της εθνικής κοινότητας, η Ιμβριώτη συζητούσε την Επανάσταση του 1821 στο πλαίσιο της ανάπτυξης των εθνικών ιδεολογιών κατά τον 19ο αιώνα, ενώ παράλληλα εστίαζε στην κοινωνική δυναμική της επαναστατικής διαδικασίας και εντόπιζε τις απαρχές της συγκρότησης της εθνικής ιδεολογίας στην άνοδο ελληνόφωνων αστικών στρωμάτων στην Οθωμανική Αυτοκρατορία».⁸ Από τότε μέχρι και τις μέρες μας το μάθημα της ιστορίας φαίνεται να ασφυκτιά μέσα σ’ ένα περιχαρακωμένο πλαίσιο, που, τουλάχιστον για την περίοδο της πολιτικής ομαλότητας μετά τη Μεταπολίτευση, ορίζεται τότε από το «έτος της ελληνικής παράδοσης» (Ι. Βαρβιτσιώτης, 1978), τότε από το «πνεύμα της λαϊκής αντίστασης» (ΠΙ, 1984-1985), τότε από τα «γνήσια στοιχεία της χριστιανικής παράδοσης» (Α. Κακλαμάνης, 1985) και τότε από την «ελληνορθοδοξία» (Α. Τρίτσης, 1986-1987). Μοναδική ίσως εξαίρεση αποτελούν κάποιες απόπειρες μεθοδολογικού εκσυγχρονισμού του μαθήματος κατά την τελευταία εικοσαετία, που όμως κατά κανόνα υποχωρούν μπροστά στον ρομαντικό εθνικισμό, ο οποίος δείχνει να παραμένει ουσιαστικά ακλόνητος.⁹ Φαίνεται πως οι ψευδολογιότατοι «ειδικοί» του 19^{ου} αιώνα, που αγνοούσαν το «ζων

⁶ «Τσακαλώτος για Κεραμέως: Φλεγματικό σχόλιο για την υπουργό Παιδείας», *Το Βήμα*, 6.9.2019. Πρόκειται για το βιβλίο W. C. Sellar & R. J. Yeatman, *1066 and All That: A Memorable History of England, comprising all the parts you can remember, including 103 Good Things, 5 Bad Kings and 2 Genuine Dates*. London: Methuen & Co. Ltd, 1930, το οποίο μπορεί να βρει κανείς στο διαδίκτυο.

⁷ Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015.

⁸ Έφη Γαζή, «Ο ευνοχισμός της Ιστορίας», *Το Βήμα*, 16.6.2002. Αναλυτικά για τα Μαρασλειακά βλ. Μαρία Ρεπούση, *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις, 2012.

⁹ Βλ. ενδεικτικά Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 26 (1997) 37-59.

έθνος» επαγγελλόμενοι λύσεις «κλασικές», προτείνοντας, όπως περιγράφει σκωπτικά ο Επτανήσιος λόγιος και μαθηματικός Αντώνιος Φατσέας, το “*garphanus*” και τις «μελόπητες» για την αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων των Νεοελλήνων, συνεχίζουν να έχουν τον πρώτο λόγο.¹⁰

Όλα αυτά, βέβαια, θέτουν στο περιθώριο τα ουσιώδη: α) τι είναι η ιστορία και β) πώς μαθαίνουν οι μαθητές;

Για το πρώτο ερώτημα θα περιοριστώ στις επισημάνσεις γνωστών επιστημόνων. Ο Arthur Charman λ.χ. υπογραμμίζει ότι, για να καλλιεργηθεί η ικανότητα των μαθητών για την ιστορική κατανόηση και να αναπτυχθεί η ιστορική σκέψη τους, είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο παράγονται οι ιστορικές ερμηνείες.¹¹ Οι Peter Lee και Denis Shemilt υποστηρίζουν ότι, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, οι ιστορικές ερμηνείες, ακόμη κι αν δεν είναι απόλυτα τεκμηριωμένες, είναι προτιμότερες από μια στεγνή αφήγηση.¹² Η Jocelyn Létourneau και ο Arthur Charman, απαντώντας στο γενικό εύρημα ότι οι μαθητές έχουν ελάχιστες ιστορικές γνώσεις, εκτιμούν ότι οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας και οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να γνωρίζουν το πώς αντιλαμβάνονται το παρελθόν οι μαθητές και από ποιες πηγές προέρχονται οι όποιες ιστορικές γνώσεις τους παρά να διαπιστώνουν τι ξέρουν και τι όχι.¹³ Άλλωστε, όπως τονίζει και ο David Christian, αντιδρώντας στον απλοϊκό τρόπο με τον οποίο συχνά γίνεται αντιληπτό το παρελθόν και διδάσκεται το μάθημα της ιστορίας, η ιστορία είναι «ένα ατελείωτο βαλς του χάους και της πολυπλοκότητας» και γί

¹⁰ Αξίζει να διαβαστεί και σήμερα το έργο του Αντώνιου Φατσέα, *Σκέψεις επί της Δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδύσεως των Νέων Ελλήνων. Προς τον Υπουργόν της Δημοσίας Εκπαιδύσεως*. Αθήνησι: Τύποις Νικολάου Αγγελίδου, 1856.

¹¹ Arthur Charman, “Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts”. In: Lukas Perikleous & Denis Shemilt (Eds), *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Nicosia: AHDR 2011, σ. 170-214· και του ίδιου, “Historical Interpretations”. In: Ian Davis [Ed.], *Debates in History Teaching*, 2nd edition. London & New York: Routledge 2017, σ. 100-112.

¹² Peter Lee & Denis Shemilt, “Is any explanation better than none?”, *Teaching History* 137 (2009) 42-49.

¹³ Jocelyn Létourneau & Arthur Charman, “Is a little knowledge a dangerous thing? Students, national narratives and history education”, UCL – Institute of Education, IOE London Blog, 2015, <https://ioelondonblog.wordpress.com/2015/11/26> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

αυτό «η τάξη και το χάος διαμορφώνουν όλες τις προσπάθειές μας να κατανοήσουμε τον κόσμο μας».¹⁴

Ως προς το δεύτερο ερώτημα θα παραπέμψω καταρχάς σε πρόσφατο άρθρο μου σχετικό με τις προϋποθέσεις της μάθησης κατά το, έτσι κι αλλιώς, σύνθετο φαινόμενο της διδασκαλίας.¹⁵ Στη συνέχεια, θα μείνω λίγο σ' ένα από τα δημοφιλέστερα άρθρα του Sam Wineburg, ο οποίος σχετικά με το ζήτημα αναφέρει τα εξής:¹⁶

Το 1917, έτος εισόδου των ΗΠΑ στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ο J. Carleton Bell, καθηγητής Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο City College της Νέας Υόρκης, υποστήριξε στο περιοδικό *Journal of Educational Psychology* ότι η διδασκαλία της ιστορίας δεν αφορά μόνο τους ιστορικούς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους ψυχολόγους, εννοώντας κυρίως τη σχέση της Ψυχολογίας με τα στρατιωτικά ζητήματα. Ο Bell έθεσε από το περιοδικό το ερώτημα στους αναγνώστες του «τι είναι η ιστορική αίσθηση» και «πώς μπορεί να αναπτυχθεί».¹⁷ Όπως γράφει χαρακτηριστικά ο Wineburg, «τέτοια ερωτήματα άνοιξαν ένα συναρπαστικό πεδίο έρευνας για την Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Τα ερωτήματα του Bell συνεχίζουν να είναι προκλητικά και σήμερα. Ποια είναι η ουσία της ιστορικής κατανόησης; Πώς μπορεί να διδαχθούν η ιστορική ερμηνεία και η ανάλυση; Ποιος είναι ο ρόλος της διδασκαλίας στην ανάπτυξη της ικανότητας σκέψης των μαθητών;».¹⁸ Ο Bell και ο συνάδελφός του McCollum δημιούργησαν μια κλίμακα με ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα, που κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να γνωρίζει ο κάθε μαθητής, και την απηύθυναν σε 1500 μαθητές στοιχειώδους εκπαίδευσης, γυμνασίων και κολεγίων στο Τέξας. Τα αποτελέσματα ήταν εντελώς απογοητευτικά.¹⁹ Από τότε μέχρι σήμερα,

¹⁴ David Christian, *Maps of Time: An Introduction to Big History*, Berkeley: University of California Press: 2004, σ. 505-511.

¹⁵ Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Σχολική ιστορία: διδασκαλία χωρίς μάθηση» στο: *Η Κλειώ πάει σχολείο. Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική. Πρακτικά Διημερίδας (9 – 10 Νοεμβρίου 2018)*, Αθήνα: Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα 2019, σ. 23-33.

¹⁶ Sam Wineburg (2004), “Crazy for History”, *The Journal of American History*, 90/4 (2004) 1401-1414.

¹⁷ Βλ. J. Carleton Bell, “The Historic Sense,” *Journal of Educational Psychology*, 8 (May 1917) 317–318.

¹⁸ Sam Wineburg, *ό.π.*, σ. 1401.

¹⁹ J. Carleton Bell & David F. McCollum, “A Study of the Attainments of Pupils in United States History,” *Journal of Educational Psychology*, 8 (May 1917) 257-274, ειδικότερα σ. 257-258.

συνεχίζει ο Wineburg, έχουν δημιουργηθεί εκατοντάδες ανάλογα τεστ γνώσεων, η εφαρμογή των οποίων οδηγούσε σε παρόμοια απογοητευτικά αποτελέσματα. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι η διδασκαλία στηρίζεται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία περιέχουν γεγονοτολογική γνώση, γνώση που δεν είναι ικανή να θεωρηθεί ότι είναι σημαντική, γιατί δεν παράγει ιδιαίτερο νόημα (= μηχανική διαδικασία). Άρα, το συμπέρασμα είναι ότι οι συντάκτες των προγραμμάτων σπουδών και οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να επιδοθούν σε μια επίπονη άσκηση ταξινόμησης (διάκριση του σημαντικού από το λιγότερο σημαντικό). Δυστυχώς, αυτό που κυριαρχεί, καταλήγει ο Wineburg, είναι ο ορισμός του τρελού από τους ψυχιάτρους: τρελός είναι αυτός που συνεχίζει να κάνει τα πράγματα με τον ίδιο τρόπο αναμένοντας όμως διαφορετικά αποτελέσματα.²⁰

Αλήθεια, πώς είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν στο σχολείο η ιστορική σκέψη και η ιστορική συνείδηση με απόψεις σαν κι αυτές που εκστομίζονται από επίσημα χείλη και ξαναφέρνουν στο προσκήνιο την ιδεολογική χειραγώγηση των μαθητών με σκοπό την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης; Γιατί είναι γνωστό ότι η ιστορική σκέψη αποτελεί ειδική κατηγορία της κριτικής σκέψης με κύρια γνωρίσματα την κατανόηση του τρόπου επιλογής των γεγονότων και της απόδοσης σημασίας σ' αυτά, του τρόπου παραγωγής των ερμηνειών με βάση τις αρχές της πολυπλοκότητας και της πολυπρισματικότητας, της λειτουργίας των ιστορικών εννοιών μέσα στο ιστορικό πλαίσιο τους, του πολυπαραγοντισμού των ιστορικών αιτίων, της πολλαπλότητας των ιστορικών χρόνων και της φύσης των ιστορικών πηγών.²¹ Και από την άλλη, η ιστορική συνείδηση, ως ειδική κατηγορία της συνείδησης, προϋποθέτει την επιστημολογικά ορθή σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν και το μέλλον, την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ παρελθόντος, μνήμης και ιστορίας, την ανάδειξη της σημασίας που έχει η ανθρωπολογική διάσταση της ιστορίας, την αποφυγή της ιδεολογικής μονομέρειας και την ανάπτυξη ελεύθερου και κριτικού πνεύματος.²²

²⁰ Sam Wineburg, *ό.π.*, σ. 1413-1414.

²¹ Βλ. ενδεικτικά Γιώργος Κόκκινος, «Η Ιστορία στο σχολείο από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Τα Ιστορικά* 36 (2002) 165-200· και Ξανθούλα Θεοδοσιάδου, *Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο μάθημα της ιστορίας: δυνατότητες και αδυναμίες με βάση τα διδακτικά εγχειρίδια της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. – Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, 2010.

²² Βλ. σχετικά Ιωάννης Παπαγεωργίου, «Ιστορική συνείδηση και διδακτική της Ιστορίας»· στο: *13^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. «Μπροστά στις

2. Προσπάθειες για την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της ιστορίας (1997-1998 κ.ε.)

Το 1997-1998 αποτελεί τομή στα προγράμματα σπουδών της ιστορίας, γιατί στο πλαίσιο της λεγόμενης μεταρρύθμισης Αρσένη και της αναμόρφωσης του Λυκείου συντάσσεται το «*Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ)*», όπου για πρώτη φορά αναφέρονται ως σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης.²³ Ωστόσο, η συνέχεια στα μεταρρυθμιστικά σχέδια θα είναι μάλλον απογοητευτική, γιατί στα προγράμματα σπουδών, στα διδακτικά εγχειρίδια, στις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου εντοπίζονται πολλές προχειρότητες και αντιφάσεις.²⁴ Προχειρότητα και ασυνέπεια θα είναι τα χαρακτηριστικά και του «*Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ)*», τουλάχιστον όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας.²⁵

Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2014, σ. 573-583· Anna Clark & Carla L. Peck [Eds], *Contemplating Historical Consciousness. Notes from the Field*. New York – Oxford: Berghahn, 2019· Peter Lee, “Walking Backwards into Tomorrow: Historical consciousness and understanding history”, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4/1 (2004) 1-46· και Peter Seixas [Ed.], *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, 2004.

²³ Νόμος 2525/1997, ΦΕΚ 188Α/23.9.1997· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ), Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα, 1998· και ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, *Οδηγίες για τον καθηγητή Φιλολογικών Μαθημάτων*, Αθήνα 1998. Πβ. Council of Europe. Parliamentary Assembly, *Recommendation 1283/1996. Report of the Committee on Culture and Education*. Strasbourg, 1996, <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=15317&lang=en> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020)· και Γιώργος Κόκκινος, «Η διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση», *Μνήμων* 20 (1998) 245-250.

²⁴ Βλ. Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Σχολική Ιστορία: Το Άρχαϊον Μαθηματικόν Πρόβλημα», *Χρονικά Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* 10 (2000) 52-66.

²⁵ ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, ΦΕΚ 303Β/13.3.2003. Για την κριτική βλ. ενδεικτικά Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: παιδαγωγική καινοτομία ή παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι;», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 154 (2008) 84-97.

Ανάλογη κατάσταση θα επικρατήσει και στο πλαίσιο της Πράξης «Νέο Σχολείο» αναφορικά με την ενότητα «Κοινωνικές Επιστήμες – Ιστορία».²⁶ Η ομάδα εργασίας για τα προγράμματα σπουδών των κοινωνικών επιστημών, στα οποία είχε ενταχθεί και το μάθημα της ιστορίας, θα παραδώσει έγκαιρα τις προτάσεις τις, αλλά η τότε υπουργός θα τις παραπέμψει στις ελληνικές καλένδες. Λίγο μετά, τον Απρίλιο του 2012, θα συγκροτηθεί νέα επιτροπή με την εντολή να παραδώσει τις προτάσεις της μέσα σε δύο μήνες. Η πρώτη επιτροπή, της οποίας το έργο έμεινε στα συρτάρια, επισήμαινε σε σχετικό κείμενό της: «Μετά την κατάθεση των νέων ΠΣ, το ΥΠΔΒΜΘ προχώρησε στην πιλοτική εφαρμογή τους σε 188 Δημοτικά και Γυμνάσια, εξαιρώντας μόνο ένα ΠΣ, αυτό της Ιστορίας. Η Επιτροπή Εμπειρογνομόνων (δηλαδή η ομάδα που το συνέταξε) δεν έλαβε ποτέ επίσημη ενημέρωση για το ΠΣ Ιστορίας που κατέθεσε ούτε κλήθηκε να το παρουσιάσει σε κάποιον στο ΥΠΔΒΜΘ ή στο ΠΙ οι οποίοι είχαν παραγγείλει τη συγγραφή και ολοκλήρωση του νέου ΠΣ σε ασφυκτικούς χρόνους (Νοέμβριος 2010–Απρίλιος 2011). Το Σεπτέμβριο του 2011 ανακοινώθηκε σε μέλη της Επιτροπής –προφορικά και επί ευκαιρία άλλης συνάντησης στο ΠΙ– ότι ειδικά για το ΠΣ Ιστορίας δεν υπήρξε συναίνεση για την πιλοτική εφαρμογή του. Ευλόγως, η Επιτροπή που συνέταξε το νέο ΠΣ ανέμενε την κριτική αξιολόγηση ή σχετική ενημέρωση του Υπουργείου. Χωρίς να έχει αξιολογηθεί το νέο ΠΣ Ιστορίας, ούτε από την επιστημονική κοινότητα ούτε από εκπαιδευτικούς με βάση την πιλοτική εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα, παρήλθε ένα έτος μέχρι το Πάσχα του 2012, όταν η νέα ηγεσία του ΥΠΔΒΜΘ ανακοίνωσε τη σύσταση άλλης Επιτροπής με αντικείμενο τη σύνταξη νέου ΠΣ Ιστορίας.

Το ΠΣ Ιστορίας το οποίο κατατέθηκε ως πρόταση προς το ΥΠΔΒΘ συντάχθηκε με βάση σύγχρονες τάσεις για τη διδασκαλία του αντικειμένου, με στόχο τη ριζική αλλαγή της ισχύουσας διδακτικής μεθόδου. Οι διδακτικές προσεγγίσεις στο ελληνικό σχολείο, στην πλειονότητά τους, βασίζονται στη μετωπική διδασκαλία–αφήγηση και στην αποστήθιση χρονολογιών και ονομάτων, χωρίς –παρά τις όποιες προσπάθειες σε επίπεδο προγραμματικών εξαγγελιών και καταγεγραμμένης στοχοθεσίας– ουσιαστική παράθεση πολυπρισματικών προσεγγίσεων, εναλλακτικών αφηγήσεων με τη μορφή παραθεμάτων και ιστορικών πηγών, χωρίς ουσιαστική αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων,

²⁶ Βλ. λ.χ. ΥΠΔΒΜΘ, Ανοιχτή πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», 5^η επικαιροποίηση της υπ' αριθ. 4416/13.4.2010, Αθήνα, 10.11.2010.

ομαδοσυνεργατικών μαθησιακών διαδικασιών, με αδυναμία ενεργοποίησης της ανακαλυπτικής διάθεσης των μαθητών και καλλιέργειας της κριτικής τους σκέψης. Με άλλα λόγια η Ιστορία στο ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο που διδασκόταν εδώ και δεκαετίες. Όσοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δοκιμάσουν και να δοκιμαστούν σε νέους, διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλα προβλήματα, καθώς πρέπει να ισορροπήσουν ανάμεσα σε όλα αυτά που σχεδιάζουν και επιδιώκουν να υλοποιήσουν και σε ένα ασφυκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που από τη δομή του δεν επιτρέπει την ευελιξία. Εκτιμώντας όλα αυτά, η Επιτροπή πρότεινε μια ριζική αλλαγή της διάρθρωσης του Π.Σ. τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς το περιεχόμενο». Έκλεινε, μάλιστα, το σημείωμά της με μια φράση του S. Becket: “*Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail Better*”.²⁷ Παρηγοριά στον άρρωστο, θα έλεγε κανείς.

Το 2015 δημοσιεύονται νέα προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, μεταξύ αυτών και του μαθήματος της ιστορίας, χωρίς όμως ουσιώδεις διαφοροποιήσεις από τα προϊσχύοντα.²⁸ Τέλος, νέα προγράμματα σπουδών του μαθήματος της ιστορίας, με σαφώς καινοτομικό χαρακτήρα, εφόσον επιχειρούν να συνδυάσουν τη χρονολογική διάταξη της ύλης με τη θεματική/παραδειγματική και να αφήσουν περιθώρια αυτονομίας στον εκπαιδευτικό, εκπονούνται από άλλη επιστημονική ομάδα, η οποία εργάζεται εντατικά από τον Ιανουάριο του 2017. Τα προγράμματα, όμως, θα δημοσιευτούν με δόσεις, μολονότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και το Υπουργείο τα είχαν όλα στη διάθεσή τους.²⁹ Ωστόσο, η τύχη των νέων προγραμμάτων σπουδών είναι άδηλη, δεδομένης μάλιστα των αντιδράσεων της τότε αξιωματικής αντιπολίτευσης και σημερινής

²⁷ Βλ. Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών – Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, «Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση», *Νέα Παιδεία* 142 (2012) 47-53.

²⁸ ΥΑ 8632/Δ2/19-1-2015, ΦΕΚ 181Β/23.1.2015.

²⁹ ΥΑ 195694/Δ1/15.11.2018, ΦΕΚ 5222Β/21.11.2018 (Δημοτικό)· ΥΑ 35844/Δ2/7-3-2019, ΦΕΚ 959Β/21.3.2019 (Γυμνάσιο)· και ΥΑ 80347/Δ2/21.5.2019, ΦΕΚ 2020Β/3-6-2019 (Α΄ και Β΄ Λυκείου). Για την Γ΄ Λυκείου δεν κατατέθηκε πρόταση, γιατί το Υπουργείο δεν είχε αποφασίσει ακόμη τι μορφή θα είχε η τελευταία τάξη του Λυκείου.

κυβέρνησης, άλλων κομμάτων, καθώς και ομάδων ειδικών συμφερόντων, όπως της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων (ΠΕΦ).³⁰

3. Οι «πόλεμοι της ιστορίας» και η επιρροή των «μεγάλων» εθνικών αφηγήσεων

Ο όρος «πόλεμοι της ιστορίας» είναι γνωστός εδώ και χρόνια και στη χώρα μας, μεταφερμένος προφανώς από τις ΗΠΑ. Για τους «πολέμους της ιστορίας», που αφορούν κυρίως διδακτικά εγχειρίδια και δευτερευόντως προγράμματα σπουδών και αποτελούν ένα σχεδόν παγκόσμιο φαινόμενο, έχουν γράψει πολλοί Έλληνες και ξένοι επιστήμονες. Εδώ απλώς θα παραπέμψω σε μια στοιχειώδη βιβλιογραφία και θα περιοριστώ να επισημάνω ότι αντιδράσεις για το μάθημα της ιστορίας, εστιασμένες στα περιεχόμενά του και τον τρόπο με τον οποίο αυτά προσφέρονται στους μαθητές, σημειώνονται στην Ελλάδα ήδη από την εποχή του Μεσοπολέμου.³¹ Κορυφαία παραδείγματα των τελευταίων είκοσι ετών αποτελούν το βιβλίο της Γ' Λυκείου του Γιώργου Κόκκινου κ.ά. επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ (2002) και της ΣΤ' Δημοτικού της Μαρίας Ρεπούση κ.ά. επί κυβέρνησης Νέας Δημοκρατίας (2006-2008). Για τα ελληνικά δεδομένα, μάλιστα, θα ταίριαζαν γάντι οι στίχοι του Νάνου Βαλαωρίτη, τους οποίους μνημονεύει και ο Αντώνης Λιάκος: «Πέσαμε άδικα μαχόμενοι/χτυπημένοι

³⁰ Βλ. π.χ. Σταύρος Μαρίνης, «Παιδεία: Σάλος με σύμβουλο του Γαβρόγλου και τις προτάσεις του για αλλαγές στα βιβλία Ιστορίας», *Newpost*, 4 Μαΐου 2017, προσβάσιμο στο: <http://newpost.gr/politiki/605251/paideia-salos-me-symboylo-toy-gabrogloy-kai-tis-protaseis-toy-gia-allages-sta-biblia-istorias> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020)· ΠΕΦ, «Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του ΙΕΠ για το μάθημα της Ιστορίας», 12.5.2017· και ΠΕΦ, «Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του Υπουργείου Παιδείας για το μάθημα της Ιστορίας», 12.10.2018.

³¹ Βλ. ενδεικτικά Γιώργος Κόκκινος, *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006· Antonis Liakos, "History Wars: Notes from the field". In: Susanne Popp [Ed.], *Yearbook of the International Society for the Didactics of History*, Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2008-2009, σ. 57-74· Ειρήνη Νάκου, «Συζητώντας για την αναθεώρηση της ιστορικής εκπαίδευσης», *Χρόνος* 33/1 (2016), <http://chronosmag.eu/index.php/index.php/s-g-ths-s-pes.html> (Ημερομ. πρόσβασης: 29.9.2020)· Irene Nakou & Isabel Barca [Eds], *Contemporary Public Debates over History Education*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 2010· Tony Taylor, Robert Guyver [Eds], *History Wars and the Classroom: Global Perspectives*, New York: Information Age Publishing, 2012 (αναφέρεται στις εξής χώρες: Αργεντινή, Αυστραλία, Καναδάς, Γερμανία, Ιαπωνία, Νέα Ζηλανδία, Ρωσία, Ν. Αφρική, Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ).

κατακέφαλα/από σύγκρουση μετωπική/ με εγχειρίδιο ιστορίας». ³² Πάντως, το μοτίβο των αντιδράσεων με βάση το πρότυπο των «ηθικών πανικών» είναι σχεδόν το ίδιο παντού και έχει να κάνει με την κυρίαρχη ιδεολογία και τις αντίπαλες αφηγήσεις, εθνικές, εθνοτικές, φυλετικές, κοινωνικές κτλ. ³³

Ο Jerome Bruner θεωρεί πως ζούμε τις ζωές μας σύμφωνα με τις νόρμες και τις επινοήσεις της αφήγησης, γιατί έτσι δίνουμε νόημα στις εμπειρίες μας (narrative mode of thinking). ³⁴ Υπό το πρίσμα αυτό οι ιστορικές αφηγήσεις αποτελούν τον πιο κοινό τρόπο για την αντίληψη του παρελθόντος. Πρόκειται για αναπαραστάσεις που χαρακτηρίζονται από την ένταση μεταξύ αντιτιθέμενων φιλοδοξιών και αλληλοσυγκρουόμενων δυνάμεων και από τη δραματική πλοκή (εντάσεις, ταύτιση αναγνωστών με ιστορικά πρόσωπα, κάθαρση κ.λπ.), Άρα, οι αφηγήσεις αποτελούν ερμηνεία, καθώς προσπαθούμε να αποδώσουμε νόημα στο παρελθόν. Ειδικότερα, οι «μεγάλες αφηγήσεις» (grand narratives) συνιστούν ερμηνευτικό σχήμα βασισμένο σε οικουμενικές ιδέες, σε αντίληψη αιτιοκρατική για την πορεία της ιστορίας και στην ιδέα της συνέχειας (χρονική – εδαφική). Μάλιστα, κυριαρχούν οι παραδοσιακές και οι παραδειγματικές αφηγήσεις, των οποίων χαρακτηριστικά είναι η συνέχεια, η ένταξη ειδικών μορφών μνήμης στον γενικό κανόνα και η χωροχρονική διάρκεια. ³⁵

Αυτό σημαίνει πως ό,τι βρίσκεται έξω από τον κανόνα, που διαμορφώνεται με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία, θεωρείται απορριπτέο, αν όχι ύποπτο. Υπό το πρίσμα αυτό η Χριστίνα Κουλούρη επισημαίνει ότι η υπερεθνική ιστοριογραφία έρχεται σε αντίθεση με την εθνοκεντρική, ³⁶

³² Νάνος Βαλαωρίτης, «Το χτύπημα». Βλ. Αντώνης Λιάκος, «Οι πόλεμοι της Ιστορίας. σημειώσεις επί του πεδίου». Στο: Δέσποινα Ι. Παπαδημητρίου – Σεραφείμ Ι. Σεφεριάδης [εισαγωγή–επιμέλεια], *Αθέατες όψεις της Ιστορίας. Κείμενα αφιερωμένα στον Γιάννη Γιαννουλόπουλο*, Αθήνα: Ασίνη, 2012, σ. 137-160 (η αναφορά στους στίχους του Βαλαωρίτη στη σ. 137).

³³ Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης “ηθικών πανικών”»; Στο: Αντρέας Π. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007, σ. 69-80.

³⁴ Για τη θεωρία του Bruner βλ. Jerome Bruner, “The Narrative Construction of Reality”, *Critical Inquiry* 18 (1991) 1-21 και Jerome Bruner, “Life as Narrative”, *Social Research*, 71/3 (2014) 691-710.

³⁵ Το θέμα έχει πραγματευτεί αναλυτικά ο Jörn Rüsen, βλ. *History: Narration, Interpretation, Orientation*, New York – Oxford: Berghahn Books, 2005.

³⁶ Χριστίνα Κουλούρη, «Οι δύο όχθες του ποταμού: υπερεθνική εναντίον εθνοκεντρικής ιστοριογραφίας». Στο: «Από ποιον, για ποιον και πώς γράφεται η ιστορία»,

ενώ ο Αντώνης Λιάκος, αναφερόμενος στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, υποστηρίζει ότι έτσι διαμορφώθηκε η ιεραρχία των εθνών και των κρατών.³⁷

Η σχέση ανάμεσα στην ιστορία και την εθνική ταυτότητα αποτέλεσε κατά καιρούς πεδίο έντονων συζητήσεων σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις η κριτική ενάντια στις αλλαγές αφορούσε στον κίνδυνο υποβάθμισης της εθνικής ταυτότητας. Οι συζητήσεις είχαν κυρίως ιδεολογικό περιεχόμενο, ενώ ελάχιστη σημασία δόθηκε σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.

Ο ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας στην ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας μπορεί να ενταχθεί σε ένα γενικότερο πλαίσιο συζήτησης ανάμεσα σε δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι οι σκοποί διδασκαλίας της ιστορίας πρέπει να είναι προσωπικοί και κοινωνικοί σχετικοί με την αίσθηση της ταυτότητας. Η δεύτερη τάση θεωρεί ότι η διδασκαλία της ιστορίας πρέπει πρωτίστως να αποβλέπει στην αλλαγή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν τον κόσμο τους μέσω της μελέτης του παρελθόντος και της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας μέσω του μαθήματος της ιστορίας είναι προβληματική, εφόσον η προσπάθεια καλλιέργειας εθνικής ταυτότητας δεν εγγυάται το σεβασμό στα επιστημολογικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της ιστορίας.³⁸ Μάλιστα, πολύ συχνά η σκοπιμότητα υπερτερεί έναντι της επιστημονικής εγκυρότητας, με αποτέλεσμα να προκύπτουν αποσιωπήσεις και στρεβλώσεις στην προσφορά της ιστορικής ύλης στο σχολείο και να διακωλύονται «εθνικοί μύθοι» ή και ιστορικά ψεύδη.³⁹ Αυτά, βέβαια, δε

Επιστημονικό Συμπόσιο (12 και 13 Δεκεμβρίου 2008). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 2011, σ. 59-78.

³⁷ Antonis Liakos, "The Implied Canon of European History: Framework of Comparative Activities". *Paper to the Conference "Comparative History in/on Europe. The state of the art"*. Budapest: Central European University, November 9-11, *Building on the Past. Online Papers*, No 7 (2007), http://www.culturahistorica.es/liakos/canon_of_european_history.pdf (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

³⁸ Λουκάς Περικλέους, «Εθνική ταυτότητα και το μάθημα της Ιστορίας: οι ιδεολογικές συγκρούσεις γύρω από το ρόλο της διδασκαλίας της Ιστορίας στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας». Ανακοίνωση στο 10^ο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου «Ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα και διδασκαλία», Λευκωσία, 6-7.6.2008

³⁹ Για την περίπτωση των ΗΠΑ βλ. ένα από τα πιο ευπώλητα βιβλία, που γνώρισε πολλές επανεκδόσεις: James W. Loewen, *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbooks Got Wrong*, New York – London: The New Press, 1995 (1st edition). Επίσης, Alan B. Spitzer, *Historical Truth and Lies about the Past. Reflections on Dewey*,

σημαίνουν ότι η ιστορία δεν έχει τίποτα να προσφέρει στην ανάπτυξη της κατανόησης των μαθητών για το παρελθόν και την καταγωγή τους. Η διαφορά είναι ότι σ' αυτή την περίπτωση το παρελθόν μελετάται με επιστημονικά κριτήρια και όχι με σκοπό να αποδειχθούν οποιεσδήποτε εθνικές αλήθειες ή ιδέες⁴⁰.

Υπάρχουν εκατοντάδες έρευνες στο εξωτερικό, πρόσφατες οι περισσότερες, για το πώς οι κυρίαρχες εθνικές αφηγήσεις επηρεάζουν τη σκέψη των μαθητών και των ενηλίκων για το παρελθόν και επιδρούν στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας, αλλά και των περιεχομένων της ιστορικής εκπαίδευσης, υπονομεύοντας στην πράξη τον επιστημολογικό και μεθοδολογικό εκσυγχρονισμό του μαθήματος. Αν και διεξοδική αναφορά εδώ δεν είναι εφικτή λόγω οικονομίας χώρου, μπορούμε να εντοπίσουμε κάποια γενικά γνωρίσματα. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι: α) οι μεγάλες αφηγήσεις για την προέλευση του έθνους παρεμποδίζουν την πρόσβαση σε επιστημονικά αποδεκτές ιστοριογραφικές αναπαραστάσεις,⁴¹ β) οι μαθητές, αν και σε γενικές γραμμές αναγνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, συνήθως εξιδανικεύουν το δεύτερο και επηρεάζονται από τους εθνικούς μύθους, με συνέπεια να αντιλαμβάνονται το εθνικό παρελθόν με τελεολογικό τρόπο,⁴² γ) πρωτοετείς φοιτητές, αν και μερικώς αναγνωρίζουν τους εθνικούς μύθους, παραμένουν επηρεασμένοι από την ιστορική εκπαίδευση και τη λαϊκή ιστορική κουλτούρα, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να επεξεργαστούν κριτικά τα προβαλλόμενα πρότυπα,⁴³ δ) μαθητές και φοιτητές, αν και μπορούν να

Dreyfus, de' Man, & Regan, North Carolina: The University of North Carolina Press, 1996. Για την Ελλάδα βλ. ενδεικτικά Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Οι σιωπές στην τοπική ιστορία της Θεσσαλονίκης». Στο: Κατερίνα Ι. Δαλακούρα, Βασιλική Δεληγιάννη-Κουμπιτζή, Χρήστος Τζήκας, Βασίλης Α. Φούκας (επιμ.), *Θέματα ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης και φύλο (19ος και 20ος αιώνες)*. Προς τιμήν της ομότιμης καθηγήτριας Σιδηρούλας Ζώγου-Καραστεργίου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, 2017, σ. 53-61.

⁴⁰ Λουκάς Περικλέους, *ό.π.*

⁴¹ Mario Carretero & Floor van Alphen, "Do Master Narratives Change among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented", *Cognition and Instruction*, 32/3 (2014) 290-312.

⁴² Floor van Alphen & Mario Carretero, "The Construction of the Relation between National Past and Present in the Appropriation of Historical Master Narratives", *Integrative psychological & behavioral science*, 49/3 (2015) 512-530.

⁴³ Timo Van Havere, Kaat Wils, Fien Depaeppe, Lieven Verschaffel and Karel Van Nieuwenhuysse, "Flemish students' historical reference knowledge and narratives of

αντιληφθούν και να προσεγγίσουν κριτικά τις διεργασίες για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας σε άλλες χώρες, αναφορικά με τη δική τους χώρα παραμένουν εγκλωβισμένοι στο ρομαντικό εθνικισμό, εκφέροντας κρίσεις που νομιμοποιούν σχεδόν απόλυτα τη δράση της οικείας εθνικής ομάδας και την κατάκτηση – απόκτηση εδαφών,⁴⁴ ε) άλλοι φοιτητές, προορισμένοι μάλιστα να γίνουν εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζουν εξαιρετικά περιορισμένες κριτικές δεξιότητες στην ιστορία και χρησιμοποιούν απλοϊκό μοντέλο ιστορικής εξήγησης, κληρονομημένο από την κυρίαρχη ιστορική αφήγηση του 19^{ου} αιώνα,⁴⁵ στ) ενήλικες χωρίς ειδική ιστορική εκπαίδευση γράφουν κείμενα με φτωχές αφηγήσεις για ιστορικά θέματα ηθικά και πολιτικά επίμαχα, γεγονός που πιστοποιεί την επιρροή της κυρίαρχης εθνικής αφήγησης στην αποσιώπηση θεμάτων που αφορούν άλλες εθνικές ή εθνοτικές ομάδες.⁴⁶ Ακόμη και χώρες, όπως οι Σκανδιναβικές, που διακρίνονται για τον πολιτικό φιλελευθερισμό τους και που έχουν πρωτοστατήσει στην αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης, θεωρούνται ευάλωτες, υπό ορισμένες προϋποθέσεις, σε μια συντηρητική αναδίπλωση.⁴⁷

the Belgian national past at the end of secondary education”, *London Review of Education*, 15/2 (2017) 272-284.

⁴⁴ Cesar Lopez, Mario Carretero, and Maria Rodriguez-Moneo, “Fostering National Identity, Hindering Historical Understanding”. In: Kenneth R. Cabell, Jaan Valsiner (Eds), *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*, New York: Springer 2014, σ. 211-221· και Cesar Lopez, Mario Carretero, and Maria Rodriguez-Moneo, “Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption?”, *Culture & Psychology*, 20/4 (2014) 547-571.

⁴⁵ Jorge Sáiz Serano, Cosme J. Gómez Carrasco, & Ramón López Facal, “Historical thinking, causal explanation and narrative discourse in trainee teachers in Spain”, *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 5/1 (2018) 16-30.

⁴⁶ María Sarti & Alicia Barreiro, “National identity in the historical narratives of a morally questionable historical process”, *Culture and Education*, 30/3 (2018) 433-459.

⁴⁷ Στο Ηνωμένο Βασίλειο λ.χ. γίνεται εδώ και μερικά χρόνια πολλή συζήτηση για την ανακάλυψη της «βρετανικότητας», βλ. Kirstin Kukard, “Content choice: A survey of history curriculum content in England since 1944. A relevant backdrop for South Africa”, *Y&T* [online], n.13, 2015, σ. 17-39, ενώ στη Σουηδία μαθητές και ενήλικες, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, αντιλαμβάνονται τη χώρα τους ως εξαίρεση λόγω της κληρονομιάς της μακράς ειρήνης και της απόλαυσης της προόδου, της δημοκρατίας και της ευημερίας, απόψεις που προκύπτουν ως συνέπεια της ιστορικής εκπαίδευσης και της ιστορικής κουλτούρας, αλλά αυτές στην εποχή του νεοεθνικισμού είναι πιθανό να αμφισβητηθούν, βλ. Hans Olofsson, Johan

Ο James Wertsch, αναφερόμενος τις συγκρούσεις που είχαν ξεσπάσει το 2007 στο Ταλίν της Εσθονίας με αφορμή την κυβερνητική απόφαση για τη μετακίνηση του χάλκινου ανδριάντα του Σοβιετικού στρατιώτη, συμβόλου του καταλυτικού ρόλου των Σοβιετικών στη νίκη κατά των ναζί, προτείνει ένα ερμηνευτικό σχήμα με δύο τύπους μνημονικών αφηγήσεων: αφενός τις «συγκεκριμένες – ειδικές αφηγήσεις» (specific narratives) και αφετέρου τα «σχηματικά αφηγηματικά πρότυπα» (schematic narratives). Οι πρώτες οργανώνονται γύρω από συγκεκριμένες ημερομηνίες, θέματα και δράσεις, ενώ οι δεύτερες αποτελούν πιο γενικές αφηγηματικές δομές, που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία πολλών συγκεκριμένων αφηγήσεων. Αυτές έχουν να κάνουν κυρίως με τη συλλογική μνήμη, η οποία έχει μεγάλο βάθος και συντηρητικό χαρακτήρα, ενώ κάποτε μπορεί να έρχεται σε αντίθεση και με την επίσημη ιστορία.⁴⁸

Γίνεται, επομένως, φανερό ότι οι κυρίαρχες εθνικές αφηγήσεις, από τη στιγμή που συνδέονται στενά με την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας, αποτελούν το σημαντικότερο ίσως εμπόδιο για την αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης. Αυτό, άλλωστε, πιστοποιείται και από έρευνες σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, οι οποίες καταδεικνύουν ότι η ευρωπαϊκή και η παγκόσμια διάσταση στα προγράμματα σπουδών είναι γενικά υποτιμημένη, ενώ αντίθετα δίνεται έμφαση στην εθνική ιστορία, τάση που ενισχύεται παρά την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών.⁴⁹ Μάλιστα, επισημαίνεται ότι η υπερπροστασία της μνήμης και της παράδοσης αποτελούν τροχοπέδη στην ελεύθερη έκφραση, οδηγούν στη

Samuelsson, Martin Stolare and Joakim Wendell, "The Swedes and their history", *London Review of Education*, 15/2 (2017) 243-258.

⁴⁸ James V. Wertsch, "Collective Memory and Narrative Templates", *Social Research*, 75/1 (2008) 136-156. Αναλυτικά για τη συλλογική μνήμη βλ. James V. Wertsch, *Voices of Collective Remembering*, New York: Cambridge University Press 2002.

⁴⁹ Βλ. λ.χ. έρευνες της EUROCLIO, Chara Makriyanni, *Using Historical Skills and Concepts to Promote an Awareness of European Citizenship: EUROCLIO 2006 European Research*. EUROCLIO Policy Officer, Cyprus, 2006· Joke van der Leeuw-Roord, "Yearning for Yesterday: Efforts of History Professionals in Europe at Designing Meaningful and Effective School Curricula". In: Linda Symcox & Arie Wilschut (Eds), *National History Standards. The Problem of the Canon and the Future of Teaching History*, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing 2009, σ. 73-95· και Ineke Veldhuis-Meester & Huub Oattes, *EUROCLIO Questionnaire 2010. Observations, Comparisons and Trends*. European Association of History Educators. Teaching Common European History, Themes, Perspectives and Levels. 17th Annual Professional Training and Development Conference, 22-28 March 2010, Nijmegen, The Netherlands, 2010.

λογοκρισία και στρεβλώνουν την ιστορία.⁵⁰ Ανάλογη, βέβαια, είναι η κατάσταση και στη χώρα μας,⁵¹ όπου σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας φαίνεται να έχει ηγεμονικό ρόλο η «ψευδοϊστορία».⁵² Μάλιστα, σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις, ιδίως σε σχέση με ορισμένους ανθεκτικούς «εθνικούς μύθους», όπως το «κρυφό σχολειό», ή σε σχέση με τη συστημική λήθη, όπως π.χ. με τους Έλληνες Εβραίους, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και ο πιο μοντέρνος όρος “fake history”.⁵³

Με δεδομένο το ενδιαφέρον πολλών φορέων και προσώπων για τη σχολική εκδοχή της δημόσιας ιστορίας και τις επεμβάσεις ή τις παλινωδίες των πολιτικών, λίγα πράγματα μπορούν να γίνουν για τη διαχείριση των εθνικών αφηγήσεων με τρόπο που να αφήνονται περιθώρια για τα επιστημολογικά και μεθοδολογικά χαρακτηριστικά της ιστορίας. Μία λύση στο πρόβλημα θα μπορούσε να αποτελέσει το παράδειγμα του Καναδά, όπου προτείνονται αλλαγές στα προγράμματα σπουδών με βάση το «Εννοιολογικό Πλαίσιο Καναδικών Εθνικών Αφηγήσεων» (Conceptual Framework of Canadian National Narratives), ώστε η επιστημονική πειθαρχία της ιστορίας να συνδυαστεί με την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, πράγμα το οποίο στην πράξη

⁵⁰ Antoon De Baets, “Memory and Tradition as Limits to the Free Expression about History”, *23rd International Congress of Historical Sciences* (Poznań, Poland, 23–29 August 2020, Round Table “Limits to Free Expression about the Past” – Draft, 2019. Βλ. και Elizabeth Anderson Worden, *National Identity and Educational Reform. Contested Classrooms*, New York: Routledge, 2014. Βλ. και Yechile Klar & Michał Bilewicz, “From socially motivated lay historians to lay censors: Epistemic conformity and defensive group identification”, *Memory Studies*, 10/3 (2017) 334-346.

⁵¹ Βλ. ενδεικτικά Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Μονολιθικότητα και εθνοκεντρισμός σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: η πρόσληψη της νεοελληνικής ιστορίας από τους μαθητές της Γ΄ γυμνασίου». Στο: *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, τ. Α΄, 2007, σ. 229-241. Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Οι κυρίαρχες ιδεολογικές επιρροές στην ελληνική εκπαίδευση: το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26 (1997) 37-59. και Δημήτρης Μαυροσκούφης – Δημήτρης Κυρίτσης, «Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία», *Νέα Παιδεία* 130 (2009) 38-50.

⁵² Για τον όρο βλ. Douglas Allchin, “Pseudohistory and Pseudoscience”, *Science & Education*, 13 (2004) 179-195. και Robert Todd Carroll, “Pseudohistory”, *The Skeptic’s Dictionary*, 2011, <http://SkepDic.com/pseudohs.html> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

⁵³ William Jeynes, “Fake History is More Dangerous than Fake News”, The Witherspoon Institute, Public Discourse, May 15, 2017, <https://www.thepublicdiscourse.com/2017/05/19322/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

σημαίνει: πολλαπλές αφηγήσεις, πολλαπλές ταυτότητες, συμπερίληψη των «σιωπηλών ιστοριών» και της αποικιακή κληρονομιάς, κριτική προσέγγιση όλων των αφηγήσεων. Μάλιστα, το μοντέλο της «Αφηγηματικής Διάστασης» (Narrative Dimension) θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο για όλες σχεδόν τις χώρες, φυσικά και γι' αυτές της Ευρωπαϊκή Ένωσης.⁵⁴

Τέλος, δεν θα ήταν περιττό να σημειωθεί ότι σχετικά με τον ρόλο των εθνικών αρχείων στη διαμόρφωση των εθνικών αφηγήσεων και της συνακόλουθης «εθνικής παιδαγωγικής» τα ερευνητικά ευρήματα είναι αντιφατικά. Αλλού, κυρίως στις ευρωπαϊκές χώρες, υποστηρίζεται ότι οι περισσότερες εθνικές αφηγήσεις στην περίοδο της νεωτερικότητας δεν στηρίχθηκαν σε αρχειακές εργασίες,⁵⁵ σε αντίθεση με ό,τι συνέβη σε πολλές ασιατικές χώρες.⁵⁶

4. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει ιστορία

Ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που έχουν να κάνουν με το μάθημα της ιστορίας είναι το ποιος/ποια το διδάσκει. Αναμφίβολα ο καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός, τόσο ως προς το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο όσο και ως προς την παιδαγωγική και διδακτική διάσταση του έργου του, μπορεί να απαλύνει τις ατέλειες των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών μέσων. Ωστόσο, είναι γνωστό ότι στην Ελλάδα το μάθημα της ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν το διδάσκουν μόνον οι ιστορικοί και οι φιλόλογοι, που κι αυτοί μπορεί να έχουν κενά στην αρχική εκπαίδευση και την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους,⁵⁷ αλλά ως δεύτερη ανάθεση και εκπαιδευτικοί άλλων

⁵⁴ Stephanie Anderson, "The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives", *Canadian Journal of Education*, 40/1 (2017) 1-38.

⁵⁵ Stefan Berger, "The role of national archives in constructing national master narratives", *Archives Science*, 13 (2013) 1-22.

⁵⁶ Michael Karabinos, "The Role of National Archives in the Creation of National Master Narratives in Southeast Asia", *Journal of Contemporary Archival Studies*, 2, Article 4, 2015, <http://elischolar.library.yale.edu/jcas/vol2/iss1/4> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

⁵⁷ Βασιλική Σακκά – Έφη Αργυρού, «Ο φιλόλογος και η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα προβλήματα και οι προοπτικές στην Ελλάδα και την Ευρώπη (αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και το «επαγγελματικό προφίλ» του φιλολόγου-ιστορικού)», *Σεμινάριο ΠΕΦ* 32 (2005) 133-160· και Dimitris K. Mavroskoufis, "The in-service teachers' training in Greece: The case of history education in the secondary level", in: Özcan Demirel – Ali Murat

ειδικοτήτων, π.χ. ξένων γλωσσών και θεολόγοι, γεγονός που έχει προκαλέσει τις αντιδράσεις Φιλοσοφικών Σχολών, Τμημάτων Ιστορίας – Αρχαιολογίας και της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων. Με άλλα λόγια, ισχύει αυτό που επισημαίνει ένας δημοσιογράφος: «δίδαξε και εσύ Ιστορία, Μπορείς».⁵⁸ Η κατάσταση αυτή είναι ευνόητο ότι προσθέτει άλλον έναν επιβαρυντικό παράγοντα στο status του μαθήματος της ιστορίας.⁵⁹ Έτσι, η εφαρμογή στην Ελλάδα των οδηγιών του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας είναι εξαιρετικά αμφίβολη.⁶⁰ Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, λόγω των συχνών αλλαγών στα προγράμματα σπουδών και της ανασφάλειάς τους, συνήθως ζητούν, όπως και οι συνάδελφοί τους από άλλες χώρες με παρόμοια προβλήματα, ολοένα και αναλυτικότερες οδηγίες, μολονότι τα προγράμματα σπουδών είναι πολύ αναλυτικά και εντελώς δεσμευτικά.⁶¹

5. Επίλογος

Όπως επισημαίνει η Έφη Αβδελά, «οι δημόσιες εκδοχές της ιστορίας είναι σύμβολα που παράγουν νοήματα με βάση τα οποία οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη μιας κοινότητας, εθνικής, τοπικής, πολιτικής ή άλλης, τοποθετούνται απέναντι στη διαφορά, στην ετερότητα, και οργανώνουν τη ζωή τους ως κοινωνικά υποκείμενα. Οι όροι με τους οποίους γίνεται αυτό καθορίζονται –εκτός των άλλων– και από το περιεχόμενο της παιδείας, από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζεται γενικά η παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Η κοινότητα των ιστορικών έχει ευθύνη και δουλειά να κάνει σε αυτό το ζήτημα, να μελετήσει το φαινόμενο αλλά και να συγκροτηθεί και να

Sünbül (Eds), *Proceedings of the 11th International Conference of BASOPED "Further Education in the Balkan Countries"*, Thessaloniki: Kyriakidis, 2009, σ.1453-1462.

⁵⁸ Απόστολος Λακασάς, «Δίδαξε και εσύ Ιστορία. Μπορείς», *Η Καθημερινή*, 20.5.2013.

⁵⁹ Βλ. λ.χ. Dimitris K. Mavroskoufis, "Real days in Greek secondary history classrooms", *EUROCLIO – The European Association of History Educators. Online Library of Learning and Teaching History*, 2009, σ. 23, <http://www.euroclio.eu> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

⁶⁰ Βλ. τις πιο πρόσφατες οδηγίες CoE, *Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*. Council of Europe, 2018, <https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

⁶¹ Dea Maric & Rodoljub Jovanovic, *Teachers On Teaching: How Practitioners See The Current State And Future Developments In History Education Across The Western Balkans*. Hague, The Netherlands: EUROCLIO – CDRSEE, 2017, <https://cdrsee.org/publications/studies/teachers-teaching> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

επιχειρηματολογήσει, να αντισταθεί στην αυθαιρεσία. Σε κάθε περίπτωση, στη σημερινή συγκυρία, που τα νοήματα αυτά γίνονται όλο και πιο απειλητικά, καλύτερος τρόπος αντίστασης και άμυνας είναι να συνεχίσουμε να μιλάμε με συντεταγμένο, αναλυτικό και συστηματικό τρόπο για τη γνωστική πειθαρχία που ασκούμε και –κυρίως– να γράφουμε και να ξαναγράφουμε την ιστορία, να παράγουμε όσο μπορούμε περισσότερη και καλύτερη».⁶²

Τι μπορεί να σημαίνουν τα παραπάνω για την ιστορική εκπαίδευση; Κατά τη γνώμη μου, πέρα από τις προσπάθειες των ειδικών να πείσουν για την ανάγκη να εκσυγχρονιστεί η ιστορική εκπαίδευση, η προσοχή μας πρέπει να στραφεί κατά προτεραιότητα στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών που θα διδάξουν ιστορία –ή και ιστορία–, καθώς και στη ριζική αναμόρφωση της δομής και του περιεχομένου των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Βέβαια, σημαντικός είναι και ο ρόλος επιστημονικών ενώσεων, όπως λ.χ. ο νεοσύστατος αλλά ελπιδοφόρος «Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα», που είναι μέλος και της EUROCLIO. Τέτοιες δράσεις υποτίθεται βάσιμα ότι μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς της πράξης, ώστε να αναλάβουν και οι ίδιοι ενεργό δράση και να πιέσουν από τα κάτω τους αρμόδιους. Αλλιώς, φοβάμαι ότι τα αναφορικά με την ιστορική εκπαίδευση τα πράγματα θα συνεχίσουν να λειτουργούν κατά το ευαγγελικό: «Άφετε αυτούς· οδηγοί εισί τυφλοί τυφλών· τυφλός δε τυφλόν εάν οδηγή, αμφότεροι εις βόθυνον πεσούνται».⁶³

⁶² Έφη Αβδελά, «Ιστοριογραφία και δημόσια ιστορία σήμερα: μια δύσκολη σχέση», Ομιλία στη Διημερίδα για την Ιστοριογραφία, που οργάνωσε η Ένωση Φιλολόγων Νομού Ηρακλείου και το Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, 28-29 Μαρτίου 2014, Ηράκλειο, Χρόνος, 12 (2014), <http://www.chronosmag.eu/index.php/el-950.html> (Ημερομηνία πρόσβασης: 29.9.2020).

⁶³ Κατά Ματθαίον, 15.14.

ΠΑΥΛΟΣ Μ. ΠΑΥΛΟΥ

*Ο άορατος 'άλλος' και η ανθεκτικότητα του εθνικού
αφηγήματος των Ελληνοκυπρίων: Ιστορία και πολιτικοί
στόχοι, σχολείο και Τουρκοκύπριοι*

**The invisible “other” and the resilient national narrative of Greek-Cypriots:
History and political aims, school and Turkish-Cypriots**

History Education in Cyprus is an evidence that education in general is constantly bound with the political evolution and the ruling perceptions about its purposes and goals. The situation in Cyprus becomes more complicated, since there are contradicting goals and the national narrative does not seem able to face them. History Education in Cyprus (especially in greek-cypriot educational system) is framed in the tradition of following more or less the curriculum of the “motherland” and using its schoolbooks. Nevertheless, there is a contemporary informal inclination of facing history education in a more open minded way, raising the contradictions; and liberating the lesson of the considered as its aim to “indoctrinate” new generations, in order to emphasize on historical and critical thinking.

I. Εισαγωγή

A) Ζητήματα

Είναι γενικά παραδεκτό στην επιστημονική κοινότητα ότι είναι αδύνατο να εξεταστεί ο χαρακτήρας, οι προτεραιότητες, και οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς προηγουμένως να υπάρξει στοιχειώδης επαφή με το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο του κράτους ή της κοινότητας μέσα στα οποία αυτό λειτουργεί, καθώς και με το πλαίσιο ιδεολογιών και αντιλήψεων. Το ίδιο ισχύει και για τα επιμέρους αντικείμενα του τυπικού Αναλυτικού Προγράμματος. Η ιστορική εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση. Παραδοσιακά, μάλιστα, στην περιοχή των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου, το διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας αποτελεί ίσως τον πιο ευαίσθητο

δέκτη του πλέγματος των κυρίαρχων αντιλήψεων της εκάστοτε κοινότητας για τους στόχους και τον ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Με βάση αυτήν την παραδοχή, θα μπορούσαν να τεθούν προς διερεύνηση συγκεκριμένα ερωτήματα, αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου:

- (α) Με ποιον τρόπο οι ιστορικές (οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές) συνθήκες διαμόρφωσαν το γενικότερο πλαίσιο κυρίαρχων αντιλήψεων για τον ρόλο της εκπαίδευσης στην Ελληνοκυπριακή και στην Τουρκοκυπριακή Κοινότητα;
- (β) Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής ποιος ρόλος ανατέθηκε από τις εκπαιδευτικές αρχές της κάθε Κοινότητας στο μάθημα της Ιστορίας;
- (γ) Ποιοι παράγοντες ενίσχυναν αυτόν τον ρόλο και ποιοι τον αποδυνάμωναν;
- (δ) Ποια είναι σήμερα η κατάσταση στη γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο (ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή), ποιες είναι οι συνθήκες διδασκαλίας της Ιστορίας, και ποιες είναι οι εναλλακτικές δυναμικές που παρουσιάζονται;

(B) Πρώτη προσέγγιση

Ο αγροτικός χαρακτήρας της κυπριακής κοινωνίας κατά τη φάση οικοδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος των δύο Κοινοτήτων, η ανάδυση μιας νέας τάξης στελεχών της εξουσίας μέσα από την ένοπλη σύγκρουση με τους Βρετανούς (η οποία κλυδώνισε την επιρροή της παραδοσιακής και ασθενούς αστικής τάξης), καθώς και τα πολιτικά γεγονότα της δεκαετίας του 1960, δημιούργησαν ένα αρκετά άτεγκτο πλαίσιο μέσα στο οποίο χαραχτηκε η εκπαιδευτική πολιτική. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στην Ελληνοκυπριακή Κοινότητα η εκπαίδευση θεωρήθηκε αποκλειστική αρμοδιότητα της εθνικόφρονος παράταξης, και η ταύτιση του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνο της Ελλάδας παρέμεινε «αυτονόητη αλήθεια». Ο ιδεολογικός παράγοντας είχε την κύρια επίδραση στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, και αντίστοιχα περιθωριοποιήθηκαν οι παράγοντες που αφορούσαν τις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες, ενώ περιορίστηκαν και οι ξένες επιδράσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα (Περσιάνης 2005: 158-159, Πυργιωτάκης 1992: 177-205, Καζαμιάς 1983: 415-467).

Ο εθνοκοινοτικός χαρακτήρας οργάνωσης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας καθιστούσε περίπου αυτονόητη την ανάλογη οργάνωση

της εκπαίδευσης, χωρίς κεντρική κρατική παρέμβαση ή καθοδήγηση (Kitromilides 1977; Zürcher 2004: 98-121; Kizilyürek 2009: 21). Στη συνέχεια, η κυρίαρχη αντίληψη στην ίδια τη Βρετανία για την οργάνωση της εκπαίδευσης, που την ήθελε «ημιδημόσια» – με σημαντικό ρόλο των κοινοτήτων – εκλάμβανε ως αυτονόητη την εθνοκοινωνική οργάνωσή της σε όλες τις αποικίες της, περιλαμβανομένης και της Κύπρου (Anderson 1977: 176; Green 2010: 79-82). Έτσι, το Οθωμανικό μοντέλο συνεχίστηκε και εμπεδώθηκε στις συνειδήσεις ως το μοναδικό ρεαλιστικό. Η κάθε εθνική κοινότητα είχε την ευθύνη της δικής της εκπαίδευσης. Η ενδοκοινωνική διαμάχη για τον χαρακτήρα του πρώτου Γυμνασίου (Παγκύπριο Γυμνάσιο) και η κατάληξή της το 1893 (απόλυτη ταύτιση με τα γυμνάσια της Ελλάδας) έγειραν την πλάστιγγα και στο δίλημμα «αυτόνομη εθνοκοινωνική εκπαίδευση ή υπαγωγή σε αυτήν της Ελλάδας» (Χαραλάμπους 1997: 38-69). Γι' αυτό και κάθε προσπάθεια των Βρετανών, στη συνέχεια, για κεντρικό έλεγχο ή μεταρρυθμίσεις ερμηνευόταν και από τις δύο κοινότητες ως εχθρική ενέργεια κατά της ελευθερίας των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και ως προσπάθεια αποκοπής τους από τις «μητέρες πατρίδες» (από τους Τουρκοκυπρίους αυτό άρχισε κάπως αργότερα, τη δεκαετία του 1930). Αυτό κληροδότησε κάποια αμυντικά αντανάκλαστικά και στην περίοδο της Ανεξαρτησίας, τα οποία με διάφορες παραλλαγές λειτουργούν μέχρι σήμερα.

II. Το ιστορικό πλαίσιο

Τα πιο πάνω συνδυάστηκαν με την ανάπτυξη του αλυτρωτισμού στην Ελληνοκυπριακή Κοινότητα (Γεωργής 2003: 164; Περισιάνης 2003: 151). Το αποτέλεσμα ήταν να εμπεδωθεί περαιτέρω η αντίληψη ότι βασικός ρόλος της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια των εθνικών ιδεωδών και των εθνικών συνειδήσεων. Ο παράγοντας αυτός διατηρεί σημαντικό μέρος της ισχύος του μέχρι σήμερα, με αποτέλεσμα κάθε πρόταση για αλλαγή να πρέπει να περνά μέσα από συμπληγάδες και επάλληλα στρώματα διαλογής. Για να γίνει ανεκτή θα πρέπει να μην θίγει τον πυρήνα της ταύτισης του εκπαιδευτικού συστήματος με εκείνο της Ελλάδας, να μην συνεπάγεται αποκλίνοντα Α.Π. που να προϋποθέτουν άλλα διδακτικά εγχειρίδια, να μην επηρεάζει αρνητικά τους ευρύτερους δεσμούς με την Ελλάδα, και να προάγει –ή έστω να μην θίγει– τα εθνικά ιδεώδη και την καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης.

Την ανελαστικότητα επέτεινε και η δομή της Κυπριακής Δημοκρατίας. Το πρόβλημα δεν ήταν τα χαρακτηριστικά ομοσπονδιακού συστήματος που είχε η οργάνωση της Κυπριακής Δημοκρατίας, αλλά η παντελής αποκοπή μερικών τομέων της συλλογικής ζωής, με προεξάρχουσα την

εκπαίδευση, από τον διοικητικό μηχανισμό του κράτους (Ρολυγίου 1976: 13-49; James 1998: 11-32). Ο τομέας της εκπαίδευσης ανατέθηκε στις δύο εθνικές Κοινοτικές Συνελεύσεις (Σύνταγμα Κ.Δ.), οι οποίες: (α) Δεν εφάπτονταν μεταξύ τους σε κανένα σημείο, έστω και αναφορικά με τον στόχο του τι είδους πολίτη επιδίωκε να διαμορφώσει η εκπαίδευση στην Κυπριακή Δημοκρατία. (β) Είχαν ένα ιδιόμορφο καθεστώς. Ήταν μικρά κοινοβούλια με νομοθετικές αλλά και διοικητικές/ εκτελεστικές εξουσίες (Γεωργιάδης 1965: 243). (γ) Είχαν υπό την ευθύνη τους ένα μεγάλο εύρος αρμοδιοτήτων. Η κάθε μία ήταν ένα είδος κράτους εν κράτει (Karagiorges 1986: 33-34).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1960 το μοντέλο των Κοινοτικών Συνελεύσεων ανατράπηκε. Στο Υπουργικό Συμβούλιο, επικράτησαν οι απόψεις του Τ. Παπαδόπουλου για την εκπαιδευτική πολιτική (Σπυριδάκης 1970). Αυτές ήθελαν την εκπαίδευση οργανικό τμήμα της κρατικής δομής και άμεσα συνδεδεμένη με τους αναπτυξιακούς σχεδιασμούς της εκτελεστικής εξουσίας (Παπαδόπουλος 1967). Όλα αυτά οδήγησαν στη διάλυση της ΕΚΣΚ και στην ίδρυση του Υ.Π., παρά την έντονη διαφωνία του ισχυρού άνδρα της εκπαιδευτικής πολιτικής Κ. Σπυριδάκι (Μαραθεύτης 1992: 31-32).

Το Υπουργείο Παιδείας ενσωμάτωσε μίαν αντίφαση, υπαρκτή και ακμαία μέχρι σήμερα: Ενώ αποτελεί τη συνέχεια της ΕΚΣΚ, είναι δηλαδή ο διοικητικός φορέας αποκλειστικά της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης, θα έπρεπε να ενταχθεί λειτουργικά σε έναν κρατικό μηχανισμό ο οποίος, προσχηματικά έστω, επιδίωκε και επιδιώκει να διατηρήσει την υπερκοινοτική του φυσιογνωμία. Αυτό δημιουργούσε και δημιουργεί ασυμβατότητες στη λειτουργία του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες δεν είναι προσπελάσιμες αλλά μόνον αποσπασματικά διαχειρίσιμες (Παύλου 2008: 155-157, 167-174).

Το τουρκοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αναπτύχθηκε παράλληλα με το ελληνοκυπριακό. Οι πολιτικές εξελίξεις, οι ιδεολογικές παράμετροι και οι αγωνίες ή προσδοκίες της Τουρκοκυπριακής Κοινότητας καθόριζαν εξίσου την εκ μέρους τους ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Η εκπαίδευση θεωρήθηκε και από την τουρκοκυπριακή ηγεσία ως αιχμή του δόρατος για άσκηση πολιτικής και για διαμόρφωση συνειδήσεων, σχεδόν όσο και από την ελληνοκυπριακή ηγεσία. Στις διαφοροποιήσεις μπορούμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι η αμυντική αντίδραση της Κοινότητας και η αγωνία της να μην παραμείνει στη σκιά της Ελληνοκυπριακής Κοινότητας μορφωτικά και πολιτισμικά, την κατέστησε πιο δεκτική σε πρωτοβουλίες με εκσυγχρονιστικό χαρακτήρα. Αυτό συνέπεσε με την αργοπορημένη ανάπτυξη του δικού τους εθνικισμού και

με την αντίστοιχη καθυστέρηση στην αξιοποίηση της εκπαίδευσης για εθνικούς σκοπούς (Choisi 1993: 7-32; Ατταλίδης 1981: 419-420). Επίσης, η ισχυρή παρουσία του κεμαλισμού, από τη δεκαετία του 1930 και μετά, συνέβαλε στην πρωιμότερη ανάπτυξη αντιλήψεων κοινωνικού χαρακτήρα για την εκπαιδευτική πολιτική· όπως είναι για παράδειγμα η σχετική ισοτιμία αγοριών και κοριτσιών, στο επίπεδο τουλάχιστον της Πρωτοβάθμιας (Διευθυντής Παιδείας Κύπρου 1957: 23-24). Θα πρέπει, παράλληλα να σημειωθεί ότι, παρά την επίδραση του κεμαλισμού και την καθαρά κοσμική εκπαιδευτική πολιτική που επικράτησε, οι αποκλίσεις από το εκπαιδευτικό σύστημα της Τουρκίας ήταν και είναι σημαντικές. Από κάποιες απόψεις είναι πιο μεγάλες από εκείνες ανάμεσα στο ελληνοκυπριακό και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Παύλου 2015: 875-897). Τέλος, μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα είναι το γεγονός ότι το τουρκοκυπριακό είναι αμιγώς κοσμικό, σε αντίθεση με το ελληνοκυπριακό – τόσο σε επίπεδο τυπικού όσο και σε επίπεδο άτυπου Αναλυτικού Προγράμματος. Η Εκκλησία της Κύπρου είχε ηγεμονικό ρόλο στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής κατά την περίοδο της Βρετανικής Διοίκησης αλλά και κατά την Ανεξαρτησία – έστω με λιγότερο προσκλητικό τρόπο (Persianis 1981, Παύλου 2015).

Οι πολιτικές κρίσεις επηρέαζαν πάντοτε την εκπαιδευτική πράξη και την εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο. Η σύρραξη του 1963-64 έφερε τα δύο συστήματα πιο κοντά σε εκείνα των «μητέρων πατρίδων», για διαφορετικούς λόγους το καθένα (Βράχας 1968: 6-18; Κούρος 1968: 4-15; Ταχσίν 2001: 114-115). Στη συνέχεια, η απομάκρυνση του οράματος της Ένωσης μετά το 1966, η επιβολή δικτατορίας στην Ελλάδα και η κρίση στις σχέσεις Αθηνών-Λευκωσίας (ιδιαίτερα την περίοδο 1972-74) ενέτειναν τις τάσεις αποκλίσεων στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση. Αυτό συνέβη, παρά την αντίθετη ρητορική που αναπτυσσόταν. Μετά το 1974, η οριστική απώλεια της προοπτικής για ένωση με την Ελλάδα ευνόησε μια δυναμική απόκλισης. Αλλά υπήρξαν και αντίρροποι παράγοντες, όπως η εξάρτηση σε επίπεδο παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, η σημαντική αύξηση των ροών προς την Ελλάδα για σπουδές, και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Ράλλη (1976). Σημαντικό ρόλο, επίσης, διαδραμάτισε και η χρόνια ατροφία της δημιουργικότητας και η καχεξία στην παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο. Η παραδοσιακή σχετική ταύτιση με την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας κρατούσε τα βλέμματα παθητικά προσηλωμένα στις αποφάσεις των Αθηνών· και έτσι η απουσία της ανάγκης για λήψη συνολικών αποφάσεων οδηγούσε σε μερική νάρκη τη δημιουργικότητα και την αναζήτηση. Όλοι αυτοί οι παράγοντες συνέβαλαν στο να σταθεροποιηθεί η κατάσταση σε ένα

σημείο: Στενή σύνδεση αλλά όχι ταύτιση. Αντίστοιχα, η εμπειρία της επιτήρησης από Τούρκους αξιωματικούς στους θύλακες, η ριζοσπαστικοποίηση των Τουρκοκύπριων εκπαιδευτικών και οι δυσκολίες της καθημερινότητας, ενίσχυσαν τις τάσεις απομάκρυνσης της τουρκοκυπριακής εκπαίδευσης από εκείνη της «μητέρας πατρίδας». Μετά το 1974, μέχρι σήμερα, σταθεροποιήθηκε και εδώ ένα ανάλογο μοντέλο στενής σύνδεσης του τουρκοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος με το τουρκικό, αλλά όχι ταύτισης (Παύλου 2015: 178-192, 194-195).

Με τη δεκαετία του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική ανακτά τον εθνικό-ιδεολογικό της προσανατολισμό και ρόλο, με την ανάδυση ενός νέου συλλογικού στόχου, εκείνου του «μακροχρόνιου αγώνα για απελευθέρωση». Από την άλλη, παρατηρήθηκε μια σταδιακή μείωση του κύρους του εκπαιδευτικού, ως μέλους μιας σεβαστής κοινωνικά τάξης. Αυτή η πορεία δεν ήταν αποκλειστικά κυπριακό φαινόμενο. Εν πολλοίς, ήταν απόρροια και της μαζικοποίησης της εκπαίδευσης – αρχικά της Μέσης και από τη δεκαετία του 1990 της Ανώτατης επίσης (Κεφάλαια 1986: 47-49; Μάτσης 1986: 96; Περσιάνης 1998: 265-268).

Είναι προφανής η μόνιμη παραγνώριση των κοινωνικο-οικονομικών διαστάσεων της εκπαίδευσης, λόγω της διαρκούς και μόνιμης επικυριαρχίας του ιδεολογικού-πολιτικού παράγοντα. Το όραμα της ένωσης, και εκείνο της απελευθέρωσης (μετά το 1974), ανεξαρτήτως της ηθικής νομιμότητάς τους, επισκίασαν άλλες διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και άφησαν στο σκοτάδι πτυχές που κάθε οργανωμένη κοινωνία οφείλει να ερευνά και να αντιμετωπίζει επιστημονικά. Αντί αυτού, υπήρχε επανάπαυση σε μη τεκμηριωμένες αντιλήψεις περί «εξαίρεσεως» της Κύπρου από τα διεθνή δεδομένα. Είχαμε συχνά επίκληση και αντιεπιστημονική διόγκωση επιμέρους παραδειγμάτων, όπως το ότι μέλη των κατώτερων τάξεων πέτυχαν να ανελιχθούν μορφωτικά ή επαγγελματικά (Κουτσάκος 1967: 13). Ανάλογα, και παρά το γεγονός ότι από την περίοδο της Βρετανικής Διοίκησης είχε εγερθεί θέμα ίδρυσης πανεπιστημίου στην Κύπρο, οι σχετικές συζητήσεις μετεξελίχθηκαν σε δράση μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Για την παλαιόθεν φόρτιση γύρω από το ζήτημα σημαντικές ευθύνες φέρουν και οι ανεπίσημες θέσεις κάποιων Βρετανών ότι ένα πανεπιστήμιο θα βοηθούσε στην άμβλυνση των δεσμών των Ελληνοκυπρίων με την Ελλάδα (The Times 28,31.12.49; Εφημερίς 7.1.50; Ελευθερία 17.7.1953; Το Βήμα 21.7.1953). Η χρηστική αυτή αντιμετώπιση του ζητήματος δημιούργησε ένα υπόστρωμα καχυποψίας και αντίδρασης των Ελληνοκυπρίων. Κάθε εισήγηση για ίδρυση πανεπιστημίου στην Κύπρο

αντιμετωπιζόταν ως ύποπτη και επικίνδυνη. Επικράτησε η άποψη ότι ένα πανεπιστήμιο στην Κύπρο, ακόμη και ελληνικό, θα απομάκρυνε από τη μητροπολιτική Ελλάδα και θα άμβλυνε τους δεσμούς (Χαραλάμπους 1963: 7-9; Βάκης 2005). Κάπως διαφοροποιημένοι, οι φόβοι για πιθανή άλωση της εθνικής συνείδησης έκαναν έντονη την παρουσία τους τόσο στις παραμονές όσο και μετά τη λειτουργία του πανεπιστημίου (Παναγιώτου–Τριανταφυλλοπούλου 2005: vii; Βάκης 2010: 667-708). Η περιπέτεια της ίδρυσης πανεπιστημίου στην Κύπρο αναδεικνύει τον βαθμό επικυριαρχίας του ιδεολογικού-εθνικού προτάγματος, έναντι των υπολοίπων διαστάσεων της εκπαίδευσης. Επίσης, αναδεικνύει το βάρος της βιωματικής-συναισθηματικής προσέγγισης στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής συνολικά. Η επιστήμη, η έρευνα και ο ορθολογισμός έπονται· και μάλιστα μόνον εφόσον έχουν ήδη προσαρμοστεί προκαταβολικά στα ισχνά –και κατά κανόνα περιφερειακού χαρακτήρα– περιθώρια που αφήνει το πρόταγμα.

III. Η Ιστορική Εκπαίδευση

Μετά από μια σύντομη διεγκυστίδα, οι Βρετανοί αποφάσισαν σχετικά νωρίς ότι η γλώσσα διδασκαλίας στα ελληνοκυπριακά σχολεία θα ήταν η Ελληνική, και στα τουρκοκυπριακά η Τουρκική. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα μεγάλο βάρος της αντιπαράθεσης για τον εθνικά φρονηματιστικό χαρακτήρα της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης να μετακινηθεί από το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και να μεταφερθεί στο μάθημα της Ιστορίας. Έτσι, διαμορφώθηκε ένα άτυπο αλλά ισχυρό πλαίσιο προσέγγισης του μαθήματος στα ελληνοκυπριακά δημοτικά και στα γυμνάσια-λύκεια, το οποίο ταυτίστηκε με το αφήγημα της κυρίαρχης ελληνοκεντρικής εθνικής παράταξης. Αυτό το πλαίσιο παρουσιάζει διαχρονικά εξαιρετική ανθεκτικότητα, και επιβιώνει από την περίοδο της Βρετανικής Διοίκησης μέχρι σήμερα. Ξεπέρασε σχεδόν αλώβητο τους σκοπέλους κεντρώων και αριστερών κυβερνήσεων, ακόμη και την ίδια τη φιλελευθεροποίηση της ελληνοκυπριακής Δεξιάς (Σωκράτους 2016: 194-198).

Αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνει τα εξής: (α) Η διδασκαλία της Ιστορίας επικεντρώνεται στην Ελληνική. Η Ιστορία της Κύπρου διδάσκεται ως προσάρτημα στην Ελληνική. Τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας της Κύπρου –ιδιαίτερα του Γυμνασίου και Λυκείου– είναι ηλικίας 40 περίπου ετών, δεν είναι επιστημονικά συνεπή στη δομή και στο περιεχόμενό τους, και προσομοιάζουν περισσότερο σε εγχειρίδια εθνικού φρονηματισμού, παρά σε διδακτικά εγχειρίδια δημόσιου σχολείου. (β) Τα βασικά διδακτικά εγχειρίδια είναι διαχρονικά τα ίδια με αυτά της Ελλάδας. Οι

τυχόν αδυναμίες τους δεν γίνονται αντικείμενο συζήτησης, από τη στιγμή που έχουν εγκριθεί από το ελληνικό κράτος. Είναι γνωστό ότι τα διδακτικά εγχειρίδια της Ιστορίας που ετοιμάζονται στην Ελλάδα παραδοσιακά δεν αποκλίνουν από τη γενική παρατήρηση του Γιάννου Σωκράτους ότι «η διεθνής έρευνα των σχολικών βιβλίων Ιστορίας συγκλίνει στο ότι τα εθνικά ιστορικά σχολικά αφηγήματα είναι συνήθως εθνοκεντρικά, μονοπολιτισμικά και επιδιώκουν να διαπαιδαγωγήσουν τους μαθητές/τριες στη βάση συγκεκριμένων αξιακών προτύπων, που εκπορεύονται από τα εκάστοτε ιδεολογικοπολιτικά κέντρα άσκησης εξουσίας» (Σωκράτους 2016: 61). (γ) Ανεξάρτητα από την ιδεολογική φυσιογνωμία των ελληνικών και των κυπριακών κυβερνήσεων, η προσέγγιση του μαθήματος της Ιστορίας παραμένει σταθερά εθνοκεντρική. (δ) Οι όποιες επίσημες διαφοροποιήσεις από το κυπριακό ΥΠΠ, ή από τους εκπαιδευτικούς σε ατομικό επίπεδο ή επίπεδο σχολικής μονάδας, ακόμη και σε καθαρά μεθοδολογικά ζητήματα, θα πρέπει να γίνονται με φειδώ και προσοχή, ώστε να μην αμφισβητούν τα α, β και γ. (ε) Η διδασκαλία της Ιστορίας έχει ακόμη έναν περιοριστικό παράγοντα: Τον μη κοσμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Εφόσον αυτή είναι εθνοκρησκευτική, η διδασκαλία της Ιστορίας πρέπει τουλάχιστον να μην υποσκάπτει τον εθνικό και κρησκευτικό της χαρακτήρα, άρα οφείλει να αυτολογοκρίνεται στην καθημερινή διδακτική πρακτική.

Το πλαίσιο αυτό πήρε την πρώτη του μεγάλη «ενέσιμη» τόνωση κατά τη δεκαετία του 1960. Η διαδικασία αυτή συμπεριέλαβε τώρα και την επίμονη προσπάθεια ένταξης στο εθνικό αφήγημα και του ένοπλου αγώνα κατά των Βρετανών, υπό μορφή ανάγκης για άρση του «ηθικού συμπλέγματος» των ελληνοκυπρίων εξαιτίας της μέχρι τότε απουσίας αγωνιστικού παρελθόντος (Βράχας 1961: 9). Ακολούθησε δε κατά γράμμα την κατά Hobsbawm διαδικασία ανασύνθεσης της εθνικής ιστορίας με τρόπο εξιδανικευτικό για τους πρωταγωνιστές του ένοπλου αγώνα 1955-59 (Hobsbawm 1983: 34). Λειτουργήσε στο πλαίσιο της δυναμικής που παρήγε η «νοσταλγία για το εξιδανικευμένο ιστορικό παρελθόν», ως αποτέλεσμα «του φόβου και της αγωνίας που προκαλεί το αβέβαιο μέλλον» (Κόκκινος και άλλοι 2010: 16). Παρά τη μεσολάβηση του 1974, το πλαίσιο παρέμεινε κυρίαρχο. Αυτό γιατί το αίτημα για ένωση με την Ελλάδα βυθίστηκε μεν το 1974, αλλά δεν απεβίωσε. Μεταλλάχθηκε σε αίτημα για διατήρηση του απειλούμενου κυπριακού Ελληνισμού στην ημικατεχόμενη Κύπρο, στόχος που μπορεί να φιλοξενεί αλώβητο το πλαίσιο.

Τα πιο πάνω δεν σημαίνουν ότι τα πράγματα παραμένουν εντελώς στάσιμα και αναλλοίωτα. Κατά περιόδους, αναπτύσσονται σημαντικές

δυναμικές αμφισβήτησης του πλαισίου αυτού και η Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελληνοκυπριακή Κοινότητα γνωρίζει επιμέρους διαφοροποιήσεις. Χωρίς να είναι ικανές για συνολικές αλλαγές και ανατροπές, αυτές οι δυναμικές υποχρεώνουν και τους ίδιους τους επίσημους και ανεπίσημους φορείς του πλαισίου σε διαλλακτικότερη συμπεριφορά. Το μειονέκτημα όμως των δυναμικών αμφισβήτησης είναι ότι ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό την καμπύλη της προσδοκίας: Όταν οι προσδοκίες για λύση στο Κυπριακό είναι υψηλές, τότε κάνουν πιο αισθητή την παρουσία τους. Για να υποχωρήσουν μαζί με την υποχώρηση των προσδοκιών.

Την ίδια στιγμή, η στατικότητα κλυδωνίζεται και από την ανάγκη προσαρμογής σε αποφάσεις ή υποδείξεις διεθνών και περιφερειακών οργανισμών, όπως του Συμβουλίου της Ευρώπης, ιδιαίτερα από το 2003 και μετά. Η δραστηριοποίηση του ΣτΕ στην Κύπρο και η έμφαση στην εισαγωγή της πολυπρισματικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Ιστορίας επηρέασαν κρίσιμα τμήματα της δομής του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, με αποτέλεσμα τη σχετική ενίσχυση της προσέγγισης αυτής και τη σχετική συστηματοποίηση της μεθοδολογίας προσέγγισης πολλαπλών πηγών (Σωκράτους 2016: 55-59)

Οι επιπλέον σημαντικότεροι παράγοντες – φορείς αμφισβήτησης του πλαισίου είναι οι εξής: (α) Η μερίδα των εκπαιδευτικών με πλούσια και σύγχρονη τυπική και άτυπη εκπαίδευση στη διδακτική της Ιστορίας. Εξ ορισμού, αυτή η μερίδα είναι ανοιχτή σε νέες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις, και αξιοποιεί κάθε περιθώριο που αφήνει το ΥΠΠ. Μάλιστα, το ΥΠΠ έχει υιοθετήσει για το μάθημα της Ιστορίας –έστω θεωρητικά– νέες προσεγγίσεις που στηρίζονται στην πολλαπλότητα των πηγών, στην πολυπρισματική προσέγγιση, και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Έτσι, δεν μπορεί να εμποδίσει την έμπρακτη εφαρμογή τους από τους εκπαιδευτικούς. Εξαιτίας, όμως, του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του συστήματος, αυτές οι ατομικές πρωτοβουλίες και προσπάθειες έχουν περιορισμένη εμβέλεια και περιθωριακό χαρακτήρα. Οι μαθητές θα εξεταστούν στενά στην ύλη που περιέχει το διδακτικό εγχειρίδιο, πράγμα που επικαθορίζει σε μεγάλο βαθμό το τι και πώς διδάσκεται. Επομένως, αυτός ο παράγοντας των ατομικών πρωτοβουλιών μιας μειοψηφούσας μερίδας εκπαιδευτικών τείνει να έχει χαρακτήρα περιορισμένου «αντάρτικου». (β) Πρωτοβουλίες φορέων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή φορέων της κοινωνίας των πολιτών. Πρωτοβουλίες που αναλαμβάνονται κυρίως από ιδιωτικά πανεπιστήμια, και από φορείς όπως ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας και η Πλατφόρμα Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων Εκπαιδευτικών, έχουν διττή επίδραση: Αφενός λειτουργούν ως

προγράμματα συμπληρωματικής και εκτός σχολείου ιστορικής εκπαίδευσης – η οποία είναι ουσιαστικά διαφορετική της σχολικής, αφού δίνει έμφαση στην Ιστορία της Κύπρου, στην πολυπρισματική προσέγγιση, σε διακοινοτικές προσεγγίσεις, και σε κοινές επιμορφωτικές δραστηριότητες Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων. Αφετέρου, εφοδιάζουν αριθμό εκπαιδευτικών με υλικό το οποίο μπορεί να χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας της Ιστορίας. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων έγιναν εφικτές, από τον Νοέμβριο του 2005, επισκέψεις και διδασκαλίες Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών σε τουρκοκυπριακά σχολεία, και Τουρκοκυπρίων σε ελληνοκυπριακά, καθώς και αντίστοιχες ανταλλαγές μικρού αριθμού μαθητών. Επίσης, προγράμματα ξεναγήσεων σε ιστορικούς-αρχαιολογικούς χώρους και από τις δύο πλευρές της ουδέτερης ζώνης. (γ) Η δραστηριότητα, τα σεμινάρια και οι εκδόσεις οργανισμών όπως η Euroclio, το Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη (CDRSEE), και το PRIO (International Peace Research Institute, Oslo) Cyprus Center. Λειτουργούν συμπληρωματικά και επικουρικά σε δράσεις που περιλαμβάνονται στο α και στο β (Σωκράτους 2016: 57-60). Συμβάλλουν μάλιστα και στη «νομιμοποίηση» των δράσεων και πρωτοβουλιών αυτών, λόγω του υπερεθνικού τους χαρακτήρα, και λόγω της επίσημης συνεργασίας του ΥΠΠ με αυτούς τους οργανισμούς. (δ) Δράσεις του ΟΗΕ και της Δικαιοδικής Τεχνικής Επιτροπής για την Εκπαίδευση (η οποία συστάθηκε και λειτουργεί με οδηγίες των δύο ηγετών στην Κύπρο). Στο πλαίσιο τέτοιων δράσεων επιτυγχάνεται η παράκαμψη ισχυρών τυπικών εμποδίων στην εισαγωγική εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας και στην προσέγγιση στη βάση της πολιτικής συμφιλίωσης. Χαρακτηριστικά, φέτος για πρώτη φορά και στο πλαίσιο του προγράμματος Imagine της Δικαιοδικής Τεχνικής Επιτροπής έγινε κατορθωτή η επίσημη εμπλοκή σχολείων σε δράσεις ανταλλαγής επισκέψεων εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η τουρκοκυπριακή εκπαίδευση ακολούθησε έναν κάπως διαφορετικό δρόμο, με αποτέλεσμα και η ιστορική εκπαίδευση να στιγματίζεται από αυτόν σήμερα. Η κυριάρχηση του κεμαλισμού στην Τουρκοκυπριακή κοινότητα από τη δεκαετία του 1930 ήταν καταλυτική για τη δημιουργία συνθηκών μιας πιο κοσμικής εκπαίδευσης στην κοινότητα, σε σχέση με τη βαθιά εθνικοθηρησκευτική αντίστοιχη της Ελληνοκυπριακής (Kızılyürek 2010: 177). Παράλληλα, λειτούργησε καταλυτικά το εκκρεμές ανάμεσα στην «τουρκικότητα» και στην «κυπριακότητα». Για δεκαετίες, υπήρχε ο προσανατολισμός προς τη «μητέρα πατρίδα» για προστασία από την επιθετική δυναμική των Ελληνοκυπρίων και την απαίτησή τους για ένωση

με την Ελλάδα (Choisi 1993: 11 κ.ε.). Αυτός ο προσανατολισμός μεταποιήθηκε, σε κάποιο βαθμό, σε διαδικασία αυτοπροσδιορισμού. Για να γίνει στη συνέχεια υπερήφανη αντίδραση απέναντι και στην κυριαρχική και «περιφρονητική» στάση των αξιωματούχων από την Τουρκία, κατά τη δεκαετία του 1960 και τις δεκαετίες από το 1990 μέχρι σήμερα.

Το αποτέλεσμα του μείγματος ήταν ένας έντονος κυπροκεντρισμός στον χώρο των διανοουμένων και των εκπαιδευτικών, που παράγει τις τελευταίες δύο δεκαετίες την απαίτηση σεβασμού. Το σύνθημα σε πλακάτ του 2004 «ούτε αιχμάλωτοι της Τουρκίας, ούτε υπόδουλοι των Ελληνοκυπρίων» ερμηνεύει και την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τις δυναμικές στη διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία: Έντονη κοινωνική δράση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων στη βάση του κυπροκεντρισμού, εμφανείς δράσεις στην εκπαιδευτική πράξη στο μάθημα της Ιστορίας στα σχολεία (σε επίπεδο εκπαιδευτικού), δίψα και δεκτικότητα σε προγράμματα –ευρωπαϊκά και άλλα– που δίνουν δυνατότητα υπόστασης και δημιουργικότητας, αλλά παράλληλα σχεδόν μάταιος αγώνας αλλαγής των διδακτικών εγχειριδίων και αύξουσα εξάρτηση στον τομέα αυτό από την πολιτική κατάσταση. Τα διδακτικά εγχειρίδια Ιστορίας των αρχών της δεκαετίας του 1960 ήταν πιο κυπροκεντρικά από τα μετέπειτα μέχρι σήμερα, με εξαίρεση τη δεκαετία του 2000 (Σωκράτους 2016: 61, 202-205, Παύλου 2015: 91-109).

Η διαπάλη των δύο βασικών δυναμικών στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Κύπρο αντανakλάται σε επιμέρους ζητήματα. Συχνά, αναδεικνύονται διαστάσεις οι οποίες δεν υπακούουν στα απλοϊκά μοντέλα ανάλυσης αντίπαλων δυναμικών, και οι οποίες διατρέχουν με ιδιαίτερο τρόπο το τρίδυμο «χθες –σημερινές παραστάσεις για το χθες– σήμερα».

Ένα παράδειγμα είναι η έντονη πολιτική κρίση που δημιουργήθηκε στις συνομιλίες για επίλυση του Κυπριακού το 2017, όταν η ελληνοκυπριακή Βουλή των Αντιπροσώπων αποφάσισε να εορτάζεται στα σχολεία (με ενδοτηματική υπόμνηση/ φυλλάδιο) η επέτειος του δημοψηφίσματος για ένωση με την Ελλάδα (15-22 Ιανουαρίου 1950). Υπήρξε έντονη αντίδραση από πλευράς Τουρκοκυπρίων, έντονη αντίδραση από πλευράς Ελληνοκυπρίων για την τουρκοκυπριακή διαμαρτυρία, και διακόπηκαν προσωρινά οι συνομιλίες μεταξύ των δύο ηγετών. Την ώρα που στα ελληνοκυπριακά εγχειρίδια και στα Α.Π. όλων των βαθμίδων είναι διακριτή η έντονη υπόμνηση του γεγονότος και η αφήρωση σχετικού διδακτικού χρόνου, και στα τουρκοκυπριακά εγχειρίδια το γεγονός παρουσιάζεται ως σταθμός-απόδειξη του

ελληνοκυπριακού εθνικισμού. Το ζήτημα ξεπέρασε τα όρια του επιστημονικού κλάδου της Δημόσιας Ιστορίας και πήρε χαρακτήρα εθνοκοινοτικής συσπείρωσης και αντισυσπείρωσης, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί καλύτερα με όρους κοινωνικής/ κοινωτικής ψυχοδυναμικής.

Κατά ανάλογο τρόπο, δεν μπορεί να ερμηνευτεί με συμβατικούς όρους η σχιζοειδής αντίθεση πικρίας-νοσταλγίας απέναντι στις δύο «μητέρες πατρίδες». Ενώ στις δύο Κοινότητες τείνουν να κυριαρχήσουν πιο ρεαλιστικές προσεγγίσεις αναφορικά με την ταυτότητα, τις δυνατότητες, και τον ρόλο της εκάστοτε «μητέρας πατρίδας», δύσκολα ερμηνεύεται με συμβατικούς όρους της διδακτικής της Ιστορίας το εξής φαινόμενο: Στα διδακτικά εγχειρίδια και στα Α.Π. και των δύο εκπαιδευτικών συστημάτων –αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη, και στα άτυπα Α.Π.– παρατηρείται εμμονή στην προβολή κατά τρόπο απόλυτο και αδιαμφισβήτητο του θετικού, ορθού, και ηρωικού ρόλου εκπροσώπων της εκάστοτε «μητέρας πατρίδας», σε όλες τις ιστορικές στιγμές. Σχεδόν πάντοτε κατά τρόπο απόλυτα αντιδιασταλτικό με την ανυποληψία, ανεντιμότητα, και αναξιοπιστία της «μητέρας πατρίδας» της άλλης Κοινότητας. Ενδεικτικό είναι και το σχετικό με το 1974 παράδειγμα που αναφέρει ο Γιάννος Σωκράτους (Σωκράτους 2016: 329-331, 408-411).

IV. Συμπεράσματα

Η Ιστορική Εκπαίδευση στην Κύπρο, όσον αφορά τους Ελληνοκυπρίους, είναι σε γενικές γραμμές δέσμια του ισχυρού αντιληπτικού πλαισίου για τον εθνοκοινοτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης γενικά και για τον αντίστοιχο φρονηματιστικό ρόλο της Ιστορίας ειδικότερα, που οικοδομήθηκε πριν ακόμη την Ανεξαρτησία και εξακολουθεί να είναι ισχυρό. Η τουρκοκυπριακή Ιστορική Εκπαίδευση παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά, αλλά, για ιστορικούς και συγχρονικούς λόγους, είναι λιγότερο δέσμια σταθερών και επηρεάζεται έντονα από την εκάστοτε πολιτική κατάσταση, δηλαδή την ηγεσία της «Κυβέρνησης» και του «Υπουργείου Παιδείας».

Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια αναπτύσσονται και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα πιέσεις για προσαρμογή σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της Ιστορίας, με έμφαση στην εξέταση πολλαπλών πηγών και στην πολυπρισματικότητα. Αυτές οι πιέσεις προκύπτουν από την πραγματικότητα που διαμορφώνει η διεθνής επιστημονική κοινότητα, αλλά και από εσωτερικές δυναμικές πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν επιστήμονες και εκπαιδευτικοί στην Κύπρο. Σε περιόδους προσδοκίας για επίλυση του Κυπριακού, οι

δυναμικές αυτές εντείνονται –όπως εντείνονται και οι αντιδράσεις σε αυτές– για να περάσουν σε φάση σχετικής υποχώρησης όταν και οι προσδοκίες υποχωρήσουν. Σε κάθε περίπτωση, οι δυναμικές αυτές εμβολιάζουν μεν τη διδακτική πράξη, αλλά λόγω της κυρίαρχης αντίληψης για τον εθνικό –και θρησκευτικό στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα– φρονηματιστικό χαρακτήρα του μαθήματος της Ιστορίας, δεν παρουσιάζουν επαρκή δυναμική ριζικών ανατροπών. Πολύ περισσότερο από τη στιγμή που και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα η διδακτική πράξη επικαθορίζεται από παράγοντες όπως ο καταλυτικός ρόλος των εξετάσεων για εισαγωγή στα ΑΕΙ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, B. (1977). *Φαντασιακές Κοινότητες – Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του Εθνικισμού*. Μτφρ. Ποθητή Χαντζαρούλα. Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.
- Ατταλίδης, Μ. (1981). Οι σχέσεις των Ελληνοκυπρίων με τους Τουρκοκυπρίους. Στο Τενεκίδης, Γ. & Κρανιδιώτης, Γ. [Επιμ.]. *Κύπρος – Ιστορία, προβλήματα και αγώνες του λαού της*, Αθήνα, Εκδόσεις Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Boudon, R. (1973). *L' inégalité des chances*. Paris, Édition A. Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers*. Paris, Éditions Minuit.
- Βάκης, Ν. (2005). *Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου – Από το Όραμα στη Λειτουργία*. Λευκωσία.
- Βάκης, Ν. (2010). Η κυοφορία και η γέννηση του Πανεπιστημίου Κύπρου. Στο Περικλέους, Χρ. [Επιμ.] *Κυπριακή Δημοκρατία – 50 χρόνια επώδυνη πορεία* (σ. 667-715). Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βράχας, Φρ. (1961). *Προβλήματα και κατευθύνσεις της Ελληνικής Παιδείας στην Κύπρον*, [Ανάτυπο από την *Κυπριακή Εκπαίδευση*], Λευκωσία.
- Βράχας, Φρ. (1968). Νεοελληνική πορεία. *Κυπριακή Εκπαίδευσις*, Έτος Η', Τεύχος 3-4. 6-18. Λευκωσία, Έκδοση Υπουργείου Παιδείας.
- Βράχας, Φρ. Π. (1976). Κωνσταντίνος Σπυριδάκις. *Πνευματική Κύπρος*, Τόμος ΙΖ'. Λευκωσία.
- Βράχας, Φρ. Π. (1977). Κωνσταντίνος Σπυριδάκις. Στο Χρυσάνθης, Κ. [Επιμ.]. *Μνήμη Κωνσταντίνου Σπυριδάκι*. Ελληνικός Πνευματικός Όμιλος Κύπρου, Λευκωσία, Ελληνικός Πνευματικός Όμιλος Κύπρου.
- Γεωργής, Γ. (2003). Οι απαρχές του κυπριακού εθνικού κινήματος. Στο *Κύπρος – Το πολιτιστικό της πρόσωπο δια μέσου των αιώνων*. Πρακτικά Συμποσίου 2001. Λευκωσία, Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου.
- Γεωργιάδης, Κλ. (1965). Η Ελληνική Κοινωνική Συνέλευσις (Βουλή) Κύπρου. Στο *Κυπριακή Εκπαίδευσις*, Έτος ΣΤ', Τεύχος 30. 241-251. Λευκωσία, Έκδοση Υπουργείου Παιδείας.
- Choisi, J. (1993). *The Turkish Cypriot Elite – Its Social Function and Legitimation*.

- The Cyprus Review*, Vol. 5, Number 2. 7-32. Nicosia.
- Διευθυντής της Παιδείας Κύπρου (1957). *Έκθεσις Γραφείου Παιδείας δια το σχολικόν έτος 1956-1957*. Λευκωσία, GPO.
- Εφημερίδα *Ελευθερία*, 17 Ιουλίου 1953
- Εφημερίδα *Ελευθερία*. 4.7.1968, 27.9.1968
- Εφημερίδα *Εφημερίς*, 7 Ιανουαρίου 1950.
- Εφημερίδα *The Times* (Λονδίνου), 28, 31 Δεκεμβρίου 1949
- Εφημερίδα *Το Βήμα*, 21 Ιουλίου 1953
- Zürcher, E. J. (2004). *Σύγχρονη Ιστορία της Τουρκίας*. Μτφρ. Β. Κεχριώτης. Αθήνα, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Green, A. (2010). *Εκπαίδευση και συγκρότηση του κράτους – Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στη Γαλλία και στις ΗΠΑ*. Μτφρ. Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής – Γλυκερία Μανιώτη, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Hobsbawm, E. (1983). "Inventing Tradition", στο Hobsbawm, E. – Ranget, T. [Edit.], *The Invention of Tradition*, Cambridge.
- James, A. (1998). The making of the Cyprus settlement, 1958-60. Στο *The Cyprus Review*, Vol. 10, Number 2, (pp 11-32). Nicosia.
- Καζαμίας, Α. (1983). Η Εκπαιδευτική Κρίση στην Ελλάδα και τα Παράδοξά της: Μια Ιστορική Συγκριτική Θεώρηση. *Ανάτυπο εκ των Πρακτικών της Ακαδημίας Αθηνών*, Τόμος 58 (σ.415-467). Αθήνα.
- Karagiorges, A. (1986). *Education Development in Cyprus 1960-1977*. Nicosia.
- Κεφάλα, Μ. (1986). Μαζικοποίηση στην Εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο *Μαζικοποίηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία, Έκδοση του Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Ομίλου.
- Kitromilides, P. M. (1977). From Co-existence to Confrontation: The Dynamics of Ethnic Conflict in Cyprus. Στο Attalides, M. [Επιμ.] *Cyprus Reviewed*. Nicosia.
- Kizilyürek, N. (2009). *Οι Τουρκοκύπριοι, η Τουρκία και το Κυπριακό*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Kizilyürek, N. (2010). "Rauf Denktaş: Fear and Nationalism in the Turkish Cypriot Community", στο Aktar, A. - Kizilyürek, N. – Ozkirimli, U. [Editors] *Nationalism in the troubled triagle – Cyprus, Greece and Turkey*. UK, Palgrave Macmillan.
- Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ.Κ. – Γατσωτής, Π. – Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα, Νοόγραμμα Εκδοτική.
- Κούρος, Α. (1968). Τάσεις και προοπτικά εις την Στοιχειώδη Εκπαίδευση. *Κυπριακή Εκπαίδευσις*, Έτος Η', Τεύχος 5. 4-15. Λευκωσία, Έκδοση Υπουργείου Παιδείας.
- Κουτσάκος, Ι.Γ. (1967). Από την Κοινωνιολογίαν της Παιδείας. *Δελτίον ΟΕΛΜΕΚ*. Έτος Ε', Τεύχος 6. Λευκωσία.
- Μαραθεύτης, Μ. Ι. (1992). *Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα – Σταθμοί και Θέματα*. Λευκωσία.
- Μάτσης, Σ. (1986). Μαζικοποίηση της Εκπαίδευσης: Οικονομικές πτυχές και επιπτώσεις. Στο *Μαζικοποίηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία, Έκδοση του Εκπαιδευτικού Μεταρρυθμιστικού Ομίλου.

- Nomalizio, M. (1992). Η Εκπαιδευτική Κρίση. Στο Πυργιωτάκης, Ι., & Κανάκης, Ι. [Επιμ.], *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παναγιώτου–Τριανταφυλλοπούλου, Α. (2005). Εισαγωγή. Στο Βάκης, Ν. (2005). *Η ίδρυση του Πανεπιστημίου Κύπρου – Από το Όραμα στη Λειτουργία*. Λευκωσία.
- Παπαδόπουλος, Τ. (1967, 26&28 Ιουλίου). Συνέντευξη. *Η Ελευθερία*.
- Παπαϊωάννου, Α. (1970). Κοινωνικο-οικονομική προέλευσις των μαθητών των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσεως. *Δελτίον Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*. Έτος Θ', Τεύχος 17-18, 43-60. Λευκωσία.
- Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι Εξετάσεις Γυμνασίων. *Δελτίον Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*. Έτος Ι', Τεύχος 19-20, 33-42. Λευκωσία.
- Παύλου, Π. Μ. (2008). *Δημόσιο σχολείο – Οδηγίες κρίσεως*. Λευκωσία, Εκδόσεις Πάργα.
- Παύλου, Π. Μ. (2015). *Κράτος, ιδεολογία, πολιτική και εκπαίδευση στην Κύπρο 1959-1974*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Περσιάνης, Π. (2003). Ο Κυπριακός Διαφωτισμός. Στο *Κύπρος – Το πολιτιστικό της πρόσωπο δια μέσου των αιώνων*. Πρακτικά Συμποσίου 2001. Λευκωσία, Κέντρο Μελετών Ιεράς Μονής Κύκκου.
- Περσιάνης, Π. Κ. (2005). *Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης της Κύπρου (1800-2004)*. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.
- Περσιάνης, Π.Κ. (1998). *Ιστορία της Εκπαίδευσης των κοριτσιών στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Persianis, P. (1981). *The political and economic factors as the main determinants of educational policy in independent Cyprus (1960-1970)*. Nicosia, Edit. P.I.C..
- Ρολγιου, Ρ. Γ. (1976). *Cyprus in search of a Constitution*. Nicosia.
- Προδρόμου, Γ. (1977). Η προσφορά του Κωνσταντίνου Σπυριδάκι στο Παγκύπριο Γυμνάσιο και την Κυπριακή Εκπαίδευση. Στο Χρυσάνθης, Κ. [Επιμ.]. *Μνήμη Κωνσταντίνου Σπυριδάκι*. Λευκωσία, Ελληνικός Πνευματικός Όμιλος Κύπρου.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Η Ελληνική Εκπαιδευτική Κρίση: Μύθοι και Πραγματικότητες. Στο Πυργιωτάκης, Ι., & Κανάκης, Ι. [Επιμ.]. *Παγκόσμια Κρίση στην Εκπαίδευση* (σ.177-205). Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σπυριδάκης, Κ. (1960). Η εθνική εξέγερσις της Κύπρου και τα ελληνικά σχολεία αυτής. *Κυπριακή Εκπαίδευσις*, Έτος Α', Τεύχος 4, Λευκωσία.
- Σπυριδάκης, Κ (1970, 1 Νοεμβρίου). Συνέντευξη Τύπου. *Ο Αγών*.
- Σπυριδάκης, Κ. (1968). Ομιλία Υπουργού ενώπιον διευθυντών σχολείων. *Κυπριακή Εκπαίδευσις*, Έτος Η', Τεύχος 1-2. 46-48. Λευκωσία, Έκδοση Υπουργείου Παιδείας.
- Σύνταγμα της Κυπριακής Δημοκρατίας, άρθρο 108, παρ. 2, άρθρο 192, παρ. 3,4,5, άρθρο 197.
- Σωκράτους, Γ. (2016). *Η πολυπρισματική προσέγγιση στο μάθημα της Σύγχρονης Ιστορίας της Κύπρου στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ελληνοκυπριακής και της Τουρκοκυπριακής Κοινότητας: Διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης*. Θεσσαλονίκη. Εθνικό Αποθετήριο Διατριβών Ελλάδας.

- Ταχσίν, Α.Χ. (2001). *Η άνοδος του Ντενκτάς στην κορυφή*. Μτφρ. Θανάσης Χαρανάς. Λευκωσία, Εκδόσεις Διαφάνεια, Σειρά Αρχείο αρ. 4.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Χαραλάμπους, Δ. Φ. (1997). *Η ίδρυση του πρώτου δημόσιου Γυμνασίου στην Κύπρο (1893)*. Λευκωσία, Εκδόσεις Παγκυπρίου Γυμνασίου.
- Χαραλάμπους, χρ. (1963). Χρειάζεται η Κύπρος Πανεπιστήμιον;. *Δελτίον της ΟΕΛΜΕΚ*. Έτος Γ', Τεύχος 3, 7-9. Λευκωσία.
- Χατζηστεφάνου, Κ.Ε. (1976). *Η Μέση Εκπαίδευση στην Κύπρο από την Ανεξαρτησία μέχρι σήμερα*. Λευκωσία, Έκδοση ΟΕΛΜΕΚ
- Wedell, E. (1971). *Teacher and educational development*. April 1971, Unesco, Serial No.: 2392/RMO/RD/EDS, Paris.

ROAR MADSEN

*The new Social Studies curriculum in Norway – a farewell to history understood as critical engagement with the past?*¹

The starting point is a description of the place history learning has in Norwegian primary and secondary schools. Then I turn to the current curriculum reform and discuss the headline question. My conclusion is that history as a particular form of knowledge is actually being killed or at least put to the deathbed. What is left is fragments from factual events from the past, turned into a tool for teaching children/youngsters to adapt some chosen value-patterns. These values are neatly picked to counter the threat the establishment believe is existing. The foundations for the reform are imported from the market liberal OECD. They also correspond neatly with the convergence area of right-liberal (government & authorities) and left liberal thinking (teachers and teacher educators).

History learning is now reduced to presentist and explicitly stated forwards-looking cherry picking of facts from the past - serving political correct agendas and coated with empty phrases of deep learning, critical thinking and historical development. Almost all major historical events and historical periods will be invisible in the curriculum for years 1-10. My main comparison case will be the Swedish school subject Social Studies – which is also undergoing curricular change. They have chosen a completely different way.

¹ This is a substantially revised and extended version of an invited speech at the *Clio goes to school II: history education and public Pedagogy* – conference, Thessaloniki Nov. 1st-2nd 2019, organized by the *Association for History Education in Greece* (A.H.E.G.) in cooperation with Aristotle University of Thessaloniki, Hellenic Open University and the International Hellenic University. A special thanks for being critical and supportive discussion partners on current curricular developments to Professor Jakob Maliks, associate professors Lise Kvande and Per Overrein (all of them at Norwegian University of Science and Technology), and to professor Håkon Rune Folkenborg at UiT – the Arctic University of Tromsø. These talented fellow members of my research group *History, Politics and Societal development* (HIPOLS) are not responsible for any shortcomings or errors.

*The future of history and historians is to cleanse the story of mankind from [...] deceiving visions of a purposeful past. The death of the past can only do good so long as history flourishes. Above all, one hopes that the past will not rise phoenix-like from its own ashes to justify again, as it so often has, the subjection of men and women, to torture them with fears, or to stifle them with a sense of their own hopelessness. The past has only served the few; perhaps history may serve the multitude.*²

My hypothesis is that the 2020 *Samfunnsfag* (Social Studies) curriculum for years 1-10, published at November 15th 2019,³ signals a *dehistoricized* and presentist *samfunnsfag*. This will be tentatively and exploratively discussed, hopefully in a thoughtprovoking way, by comparing and discussing relevant aspects of the 2013⁴ and the 2020 curricula. I intend to explore and discuss changes of required engagement with the past and reflect on changes in temporal orientation observed in the 2020 *samfunnsfag* curriculum. So far, no research has been published on this.⁵ Thus, at this stage the discussion necessarily will have to be rather explorative and preliminary. Furthermore, it will mainly be on the *formal level* of the curriculum, however, partly also on the ideological level.⁶ Discussions on all other curricular levels would be impossible or premature at the moment. The new *Samfunnsfag* curriculum is a part of *Fagfornyelsen* (the subject renewal), a reform affecting all subject curricula in primary and secondary education.⁷ History is a component part of *samfunnsfag* (years 1-10), *nominally* as it was before 2020. History (and other parts of present day *samfunnsfag*) also have a rather

² Plumb 2004 [1969], p. 17.

³ The 2013 and the 2020 *samfunnsfag* curricula exist in a general version and a version for Sami population core areas. In this paper I will not comment on the latter varieties.

⁴ The author was a member of the committee producing draft proposals for the 2013 *samfunnsfag* curriculum, by appointment of the Directorate for Education and Training.

⁵ Solhaug, Borge & Grut (2020) are focusing on the social science (civic life) part of the subject, and specifically states that “history and geography are excluded” (p. 48). They also deal with teaching and textbooks, which I don’t. Their work, thus, is not found to be relevant in this particular context.

⁶ Goodlad (1979) distinguishes between five curricular levels: The *ideological*, the *formal*, the *interpreted*, the *implemented* and the *experienced* curriculum.

⁷ For basic facts on education in Norway from kindergarden to upper secondary schools, see Utdannings- direktoratet [Directorate for Education and Training] (2020).

strong presence in upper secondary schools,⁸ but this will not be dealt with here.

As indicated by the initial quotation from the late J. H. Plumb (1911-2001), the meaning of *history* and *the past* is not necessarily the same. Some kinds of engagement with the past⁹ is a prerequisite for meaningful history teaching and learning. This engagement should aim at understanding human action and conditions in the societies of the past and how they have changed. Historicized engagement with the past includes contextual knowledge and a reflective dialogue between the matter (and our questions) and its relevant contexts. This might produce the narratives I call history.¹⁰ Obtaining this requires *some amount* of engagement with the past, as well as *some ways* of engagement. Epistemic relations to the past are obviously tied to what degree of utility we attribute to the past and how and for what purpose we want to use it.¹¹ These matters will not be dealt with here.

⁸ History and geography are two mandatory school subjects for upper secondary education qualifying for higher education, and civics is mandatory for all varieties of upper secondary education. Those who opt for higher education might also study the more advanced school subject *History and philosophy I & II*, as well as several social science-based subjects such as *Sociology and social anthropology*, *Politics and human rights* and *Human geography* in upper secondary schools. A very recent textbook on history didactics states that the 2020 curricular choices for history in upper secondary schools, implies that the amount of common history knowledge is reduced, cf. Kvanne & Naastad (2020), p. 12.

⁹ Paul (2015), p. 15ff deals with the question “What is the past?” According to him, we might distinguish between *the chronological past* (defined by clock and calendar), *the completed past* (which no longer is part of what we call the present), *the strange past* (the past that differs from the present through its otherness/strangeness) and *the present past* (the past which still is present). Others distinguish between different pasts slightly otherwise. In this paper – “engagement with the past”, doesn’t mean that these different pasts should be dealt with the same way. Neither do I believe that different pasts within the same category should be dealt with the same way. My general way of referring to the past is chosen for pragmatic reasons – to keep my eyes on the chosen aspects of curricular change, and *not* on the subtleties of historical theory or on the various theoretical and practical challenges associated with teaching and learning.

¹⁰ History is not a well-defined body of knowledge, but rather an abstract idea with multiple meanings, see Jordanova (2013), p. 58. Whether we try to define history by the aims of the efforts, by the applied methods and principles or otherwise, we might struggle with escaping from problems if we aim for clearly delimiting criteria.

¹¹ See for instance Day (2008), p. 9ff, 153ff, 211ff. Day distinguishes between *preservative*, *dialogic*, and *practical* relations with the past, and discuss them from a historian’s vantage point. I find all of them relevant, also for history teaching and learning in schools. Although, of course, with some adaptive “translations”. Furthermore, we can

In the first forthcoming part, I will present some contexts very briefly: Our school system and the historical development of Samfunnsfag. A short note on interpretation of subject curricula is included. In the second forthcoming part, my first aim is to point my finger at the pace of curricular change and outline some basic principles of the general reform. My second aim is to give a brief introduction to a relevant theory on social acceleration. In the next main section, my focus is on keywords, nouns and adjectives in the curriculum, with the aim of extracting an initial understanding of changes in temporal orientation. The following section, by far the largest, will discuss my hypothesis. Comparing with the 2013 version will be my central approach. In my concluding part, I consider less pessimistic interpretations than my hypothesis suggests, outline a somewhat broader picture, and provide my final conclusion.

Mandatory education and history/social studies in Norway¹²

The first state regulation of education in Norway (1739) originated under absolutist Danish rule and implied schooling from age seven until age 10-12 for children in rural areas.¹³ History as we know it had no place, but Bible history had. 150 years later (1889), during the Swedish-Norwegian union (common King and foreign policy), parliament legislated for a “folkeskole” (common national school) - seven years mandatory education between age seven and 14, for all social groups. Different laws/curricula regulated rural and urban schools, in both cases with history and physical geography as school subjects, and an appendix to history on the structure and function of contemporary society.¹⁴ The first

find traces of all of them, in the Law of Education §1-1 (to be outlined later) and in the curricular tradition. The existence of history in schools is probably the most important example of a (collective) practical relation with the past. In my opinion, history in the Norwegian school tradition also have some preservative ambitions – and definitely also dialogic ambitions.

¹² For a general (academic) introduction to the history of Norway from the Viking ages, see Danielsen et al (1995). See Helle et al (2013) for a more updated (Norwegian language) primer and Olstad (2017) for post WW2 history. For statistical information on recent history and contemporary matters, see Statistics Norway (2019). For a comprehensive portal for Norwegian historical statistics, see Statistics Norway (1828-2000). For a search string for “utdanning” (= education), see Statistics Norway (Varying publication years).

¹³ [King] Christian VI (1739).

¹⁴ Lov om Folkeskolen på landet (1889) [«Rural education act»], § 6 p. 4. Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne (1889) [“Urban education act”], § 4 p. 1f. The 1889 laws were parts of the

effort to introduce politics in mandatory education failed in the late 1870s.¹⁵ The 1889 legislations were revised in 1936 and transformed to a common law for urban and rural schools in 1959.¹⁶ Urban and rural curricula, however, continued to be different well into the 1960s. In 1954 experimental efforts with nine years mandatory education was written into law, and in 1959 municipalities were given opportunity to opt for nine years mandatory education within their local borders. This became national standard from 1969. Extension to ten years and lowering of age for school start to six years came in 1997.

In 1922 the school subject *heimstadelære* (“home area knowledge”) was introduced and still existed in the first postwar school curricula (1947). *Heimstadelære* was a combination of civics (including elements of economy and production), history and geography. In the 1947 regulations home area knowledge was part of years 1-3. History and geography were separate school subjects in years 4-7, in both cases with civics elements as appendixes. From 1960, in the trial scheme for nine years mandatory education, the subject *Samfunnsfag* (Social studies) became the common label for history, geography and civics.¹⁷ *Samfunnsfag* combined common attainment goals as well as specific aims for history and other component parts. The curriculum promoted an integrated approach. Measured by content, the old *heimstadelære* subject to a large extent persisted through the next two curricular reforms as a formal (1974) or informal (1987) part of the subject *Orienteringsfag*

wider efforts to undermine the positions of the ruling elites of 19th century Norway. The elite position of academics is very well described and analyzed by Myhre (2008).

¹⁵ Roos (2014).

¹⁶ These legal changes (1936 and 1959) were followed by curricular changes (1939 and 1960). For the sake of simplicity, I have ignored legislative change between 1889 and 1936. Hovland (2016) has studied Norwegian history textbooks for mandatory education 1889-1940 and their narratives on ourselves (the Norwegians) and others. After WW1 she found (p. 244) that textbooks increasingly provided narratives promoting international peacebuilding. This is in accordance with contemporary history curricula. The 1922 rural education history curriculum states that peaceful work build the society and create the basis for all progress and growth. Furthermore, it requires that the teacher must emphasize making this (peaceful work) as vivid as the warrior’s life, see Kyrkje- og Skuledepartementet (1922), p. 41f. The 1939 urban education curriculum stated that school history should promote understanding of the importance of cooperation and peace between nations, see Kirke og Undervisningsdepartementet (1939), p. 78.

¹⁷ Forsøksrådet for skoleverket (1960), p. 157ff.

(Orientation subject).¹⁸ The latter curriculum, nevertheless reintroduced the name *samfunnsfag* for years 7-9. Orienteringsfag was an even broader umbrella, also containing (natural) science and rather extensive ambitions for cross-curricular thematic approaches involving all school subjects. With the extension to 10 years mandatory education from 1997, the subject name *Samfunnsfag* reemerged as the name of the subject throughout mandatory education. This has continued through a major reform in 2006 (which entailed a transformation from knowledge based to skills based curricula), a major revision in 2013 (increasing focus on skills and progression) and now through a large scale transformation from 2020. Thus, ambitions for an integrated approach to teaching and learning history, geography and civics have traditions in Norway.

The scientific fundament for these parts of samfunnsfag are diverse, and it rest on different traditions. History, for instance, is generally classified within the humanities, often focusing on the particular, and with hermeneutics at its philosophical core. However, this does not preclude generalizing ambitions more prevalent in the social sciences. Nor does it mean that social sciences lack significant traditions for studying the particular or hermeneutic methodologies.

Such integrated school subjects have potential for success, if the integration to a sufficient degree is defined by a combination of common principles, common concepts and common ways of understanding/explaining on one side¹⁹ – and a certain impact of the particularities of the involved disciplines on the other. If the latter part of this combined precondition is not given emphasis, there is no integration – but rather some form of hierarchically defined assimilation. The demise of history in the present curriculum (if my hypothesis can be underpinned by curriculum realities), would be an example of assimilation.²⁰

Content relevant for history and engagement with the past also have tradition in several other primary and lower secondary school subjects, in

¹⁸ Kyrkje og Undervisningsdepartementet (1974), p. 169ff, 269ff and Kirke og Undervisningsdepartementet (1987), p. 97ff, 212ff, 228ff.

¹⁹ See Barton (2017), p. 449ff, for a research summary on shared principles in history and social science education. A considerable existence of shared concepts is essential for Barton.

²⁰ It has been a rather strong tradition among Samfunnsfag teacher educators to cultivate the distinctiveness of their own scientific disciplines, rather than exploring the potential associated with real integration. Maybe even quite understandably so, as a personal line of defense against general learning approaches from pedagogy.

accordance with § 1-1 in the Law of Education. This is the case for subjects such as *norwegian* (language and literature history), *english* (elements from the history of english speaking parts of the world), *music* (epochs of musical history), *arts and crafts* (epochs in arts history and crafts traditions) and *natural science* (myths on the nature, scientific developments and exploration of the earth). The curricular visibility of some of these content areas have been considerably reduced due to the 2020 reform.

On interpretation of subject curricula

The Law of Education is the basic formal regulation for primary and secondary education in Norway. The subject curricula are *subordinate regulations*, having status as legally binding. Changes to the former must be made by Parliament, while documents of the latter category might be changed by the Ministry, ie the Government – although after a rather extensive process when changes are substantial. Between those two levels there is a set of (general) principles - a *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*,²¹ intended to clarify values and principles in the Law of Education. The subject curriculum also has a hierarchical internal structure, where elements placed above the competence aims should affect their interpretation. According to traditional legal jurisprudence, the competence aims of the Samfunnsfag curriculum should be interpreted in accordance with The law of Education, the Core curriculum and the higher order parts of the subject curriculum. Policy process documents are also relevant documents for interpretation, with the obvious exception of the parts rejected during the framing of the curriculum. The complex hierarchy of sources and points of departure for interpretation, means that close reading of competence aims in isolation obviously would be insufficient. Needless to say, this also creates opportunities for differences in interpretations.

§1-1 in the Law of Education says that “Education and training [...] must [...] open doors to the world and give the pupils [...] insight into and a firm foundation in history and culture.”²² It is also clearly states that the school must “promote [...] scientific thinking. [...] [And] must help increase the knowledge and understanding of the national cultural

²¹ See Kunnskapsdepartementet (2019a)

²² Law of Education (§ 1-1)

heritage and our common international cultural traditions.” Critical engagement is also given emphasis in the same paragraph.

Whether any common international cultural traditions (understood as global cultural traditions) of significance actually exist, might indeed be controversial. The law, however, seems to answer this question in the affirmative:

“Education and training must be based on fundamental values in Christian and humanist heritage and traditions, such as respect for human dignity and nature, on intellectual freedom, charity, forgiveness, equality and solidarity, values that also appear in different religions and beliefs and are rooted in human rights”.²³

Critics might object and regard this as excessive harmonization, even as partly anachronistic or as downplaying of the influence western great powers had when the Universal declaration of human rights was formed.²⁴ Anyway, I want to steer clear of this multifaceted discussion.

Such a combination of emphasis given to scientific thinking, critical engagement, firm foundation in history and culture and national and international cultural traditions, actually requires rather extensive engagement with the past. *In particular*, this should be the case for Samfunnsfag. This engagement with the past should be reflective and critical – it should be *history*. Albeit, of course, selected parts of history and adapted to children and youngsters.

Moving towards the curriculum – and a short note on social acceleration

Samfunnsfag is currently taught by teachers educated to fulfill the ambitions of curricula from 1974 and onwards (1974, 1987, 1997, 2006, 2013 – and soon 2020). The average lifetime of each new curriculum or major revision isn't longer than the nine/ten years mandatory school period.²⁵ Therefore, it seems highly unlikely that all these changes have

²³ Ibid.

²⁴ See for instance Bromley & Lerch (2018), p. 345. They trace a second phase with “rapid diffusion” of human rights education from the 1990s corresponding in time “with the end of the Cold War and entrenchment of neoliberal ideologies.” They also basically regard the spread of human rights as cultural globalization.

²⁵ A question which *could* have been raised, is whether or not this reform and revision eagerness leads to teacher and school cynicism – i.e. the thought that reform and major revisions arrive at such a pace that half-hearted adaption to the dominant curricular *rhetoric* is sufficient. *If* this question can be answered in the affirmative, there might appear a dysfunctional logic of diminishing effects of reforms and revisions.

been based on systematic assessments of experiences *and* informed debate based on such assessments.²⁶

Several months *before* the 2013 samfunnsfag curriculum was published, the Labour Party, Socialist Left Party and Centre Party government published a Government White paper stating that educational policy should adapt to increasingly fast paces of change, reflecting increasing international competition and co-operation.²⁷ This is the polite centre/liberal “left” way of expressing their wish on adapting to global liberal capitalism. It was also a starting point of the next reform process.

The Ministry thereafter wrote such adaptive approaches to social acceleration firmly into the mandate of an expert committee. They produced two Official Norwegian Reports, published in 2014 and 2015.²⁸ These reports became the political and educational fundament of the Fagfornyelsen reform.²⁹ Fairly predictable, the new right of centre government after the 2013 elections did not change this adaptive approach.

The expert committee did rise to the governmental challenges. The first Official Norwegian Report (in particular chapter 8) might give those less familiar with proper historical (or statistical, sociological or political) analysis, the impression that some sort of intellectual analysis of the past

²⁶ This does *not* mean that there have been no evaluations. Two examples: Norges Forskningsråd [The Research Council of Norway] (2003) published a final report on evaluations conducted 1998-2003 (27 different projects) and Meld St. [Government White Paper] 28 (2015-2016), p. 10ff outlines evaluations conducted 2006-2012 (10 different projects). Educational authorities have also appointed a plethora of working groups (I have led two such groups) and researchers have carried out numerous projects with different degrees of relevance. Both of these assessment processes ran during a period from immediately after the implementation of new curricula, and they were completed well before an entire cohort of pupils had completed compulsory school with these curricula.

Such assessments are also to a large extent defined by the interests and priorities of politicians and central bureaucrats. To a large extent they are also close to general curriculum challenges (for instance the basic skills in the case of the latter assessment) or general school problems – and often further away from engagement with specific subject content. Furthermore, there are few (if any) examples of large-scale national debates (among teachers or the general public) based on these assessments.

²⁷ St.meld. [Government White Paper] 20 (2012-2013), p. 67.

²⁸ NOU [Official Norwegian Report] 2014:7 and NOU 2015:8.

²⁹ The recommendations in those two reports were only very slightly modified in a Government White Paper (Meld. St. 28 2015-2016 and through a later debate in Parliament.

decades and a prognosis for the decades to come had been done. Eight development lines during the last few decades were very broadly outlined. Most of them were said to be accelerating, and their continuation were projected into the future. Few if any traces of critical discussion were to be found.³⁰ Their descriptions of societal development have been labelled a *determinist restructuring narrative* in a relatively recent study, with (faster) technology development and globalization as central aspects of the narrative.³¹ Frequent reminders of the increasing speed of development are common throughout the reform process.³² One of the committee's loosely formulated logics, was that knowledge development takes place at an ever faster pace. A major curriculum reform was needed to ensure that the school reflected this knowledge revolution.³³ Counting scientific publications leaves little doubt about the first part of this line of thinking. Nevertheless, scientifically published knowledge is (and never was) the same as *central* scientific discoveries/new interpretations. My guesstimation is that a very small proportion of published knowledge has the *relevance* and *potential* to change the content of school subjects and their curricula. Pythagoras' equation and Archimedes' insights into what happens when immersing bodies in liquids, are as relevant today as when they originated. Verb inflections in languages normally change very slowly. I strongly doubt whether many of my 59300/25400/19900 Google Scholar hits (2016-2020) in english language searches (search terms *French revolution/Adolf Hitler/English verb inflection*) would be relevant for or have the potential for changing the primary or lower secondary school samfunnsfag or english curricula.³⁴ Most of them are hardly read by other than their reviewers and a small number of specialists. To claim that the content of school subjects must be adapted to the development of (scientific) knowledge is, of course, correct. However, it is a seductive fallacy to suggest that explosive growth of scientific knowledge must *necessarily* lead to comprehensive curriculum changes.

Another critic of the committee was formulated by one of Norway's most wellknown sociologists, Rune Slagstad.

³⁰ NOU [Official Norwegian Report] 2014 7, chapter 8.1, particularly p. 112ff.

³¹ Sæle (2017), p. 190ff.

³² Sæle (2017), p. 195.

³³ NOU [Official Norwegian Report] 2014-7, chapter 8.1, p. 112.

³⁴ Searches executed at August 3rd 2020, patents and citations were excluded.

“From a social science point of view, the [...] contemporary analysis is quite deplorable. The committee confuses the application of words such as digitalization, technology development and globalization with a social analysis. In the committee’s contemporary diagnostic sections, one looks in vain for phenomena such as capitalism, social democracy or welfare state; Classes exist only in the context of classrooms. The social analysis is one-sided and monotonously shaped by selected parts of recent educational science, not least the Anglo-American one, supplemented by countless OECD documents. The absence of alternative views [...], is striking. That our elected politicians consider such a professionally thin report as satisfactory for a radical recalibration of the content in Norwegian schools is unsettling”.³⁵

The leader of the committee, nevertheless, rejected that the reports were heavily influenced by OECD thinking.³⁶ This seems to be somewhat less than credible. Their first report, with the subtitle *a knowledge fundament*, had a central chapter rather packed with direct and indirect references to the strongly economically liberal-leaning OECD in the text and in the footnotes.³⁷

These reports defined in-depth learning as the basic principle for Norwegian education. Hence, it made a reduction in samfunnsfag content into a process defining principle,³⁸ as their main diagnosis of the 2013 samfunnsfag curriculum was content overload.³⁹ This diagnosis might have been *partly* true, if one assumes that teacher practices should operationalize individual competence aims *separately*. That would, however, be at odds with the ideal of an integrated samfunnsfag.

In-depth learning, understood in a rather mechanic one size fits all way, was made into an unavoidable choice by the committee. This was obtained by describing “in-depth learning” and the alternative “surface learning”, as opposing Weberian ideal types.⁴⁰ In-depth learning was described by the sum of six “principles” or distinguishing elements. All of them are almost universally accepted as positive. Surface learning was

³⁵ My translation. Slagstad (2018).

³⁶ Larsen (2018). Interview of committee leader professor Sten Ludvigsen (University of Oslo) and this author in *Klassekampen*, (leftist newspaper).

³⁷ See NOU [Official Norwegian Report] 2014:7, chapter 8 – *kompetanser for det 21. århundre* [Competences for the 21st century].

³⁸ *Ibid.*, p. 35f.

³⁹ *Ibid.*, p. 86.

⁴⁰ Stanford Encyclopedia of Philosophy (2017) [2007].

described by six opposite principles or distinguishing elements, all of them are more or less universally repudiated.⁴¹

We might of course regard their comments on developments in recent history and the near future, and their rather skewed promotion of in-depth learning, as some kind of coincidence or maybe as an effect of ignorance. I don't subscribe to any of those approaches. Rather, I would say that these points in the reports contain "the intentional use of language to mislead, misdirect, or misinform [others] [...] to induce them to follow a flawed path of thinking, belief, or behavior" – which is a definition of *discursive deception*.⁴² A proper analysis based on propaganda theory might also produce some interesting results. Their exclusion of critical voices on OECD influenced educational politics, and their lack of emphasis on the actual consequences and requirements of § 1-1 in the Law of education (previously described), might for instance be regarded as application of the *bandwagon* propaganda technique. Furthermore, their way of defining and applying the concept in-depth (and surface) learning, seems to be close to the propaganda strategy *glittering generalities*.⁴³ This isn't really surprising – major curricular processes are political processes, directed by intentions.⁴⁴ In this case,

⁴¹ NOU [Official Norwegian Report] 2014:7, chapter 3.2.1, see in particular p. 36. In Meld. St. 28 [Government White Paper] 2015-2016, p. 33, the Ministry supported these parts of NOU 2014-7. Parliament later had no objections to them.

⁴² Powers (2019), p. 167.

⁴³ For a short description of these two propaganda techniques, see for instance Hobbs & McGee (2014). At p. 59 they define these two propaganda techniques. **Bandwagon**: "A trick used to seize our emotions, to make us follow the political Pied Pipers and bring others along with us. **Glittering generalities**: "An attempt to sway emotions through the use of shining ideals or virtues, such as freedom, justice, truth, education, democracy in a large, general way."

⁴⁴ According to Hobbs & McGee (2014), p. 56, "*Contemporary propaganda is ubiquitous in our culture today as public relations and marketing efforts have become core dimensions of the contemporary communication system, affecting all forms of personal, social and public expression*. Key educational policy documents from the past are often analyzed in terms with propagandistic or seductive connotations. If we reserve such considerations for application on the past, and in particular on overtly authoritarian regimes or practices, we might risk to install intellectual blinders and harm our critical capacities. If curricula have Janus faces by being both legally binding regulations and political manifestos (as Lundgren 1979 suggests), both sides of the face should be analyzed. The famous Swedish political scientist Herbert Tingsten (1969) even suggested that education is a variety of propaganda and described education in Sweden during the previous 100 years from this vantage point.

staff from the national Directorate (which is directly subordinate to the Ministry), even participated in the production of texts.⁴⁵

The conceptual dichotomy of in-depth and surface learning, as defined by the committee, lived through the reform process. For history, this raises fundamental problems. Historicizing for instance involves knowing and considering the context and engaging in a reflective “dialogue” between the specific matter/event and its relevant contexts. This is a central part of the hermeneutic tradition in history. In-depth learning in history means something which is strikingly at odds with the logics of this curricular process. Surface (specific factual knowledge) and depth (understanding) are closely connected in ways the committee didn’t consider (at least not with visible signs in their reports). Even from a general learning psychology perspective, surface learning might be regarded as a first necessary step towards in-depth learning.⁴⁶ Slimming of “contextual circles” might rather produce the opposite of in-depth learning - superficiality and fallacies. When a wide range of contemporary matters of political concern are knocking on the curricular door, this might amplify the problem.

The previously outlined pace of curricular change is an expression of the social acceleration experienced in late modern societies. As we have seen, the foundation of the general curricular reform process had this acceleration inscribed from the start, and prescribed adaption to it from the beginning. Social acceleration is brilliantly analyzed by the German sociologist Hartmut Rosa. According to Rosa, we can distinguish between different spheres of acceleration a) technological acceleration b) acceleration of social changes c) an accelerated rhythm of life. In his understanding the social motor of these aspects of acceleration is competition, and the cultural motor is “the promise” of a secular equivalent to the religious promise of eternal life. These three categories of acceleration have created a mutual strengthening feedback system (*the acceleration cyclus*) which easily appears to be unstoppable.⁴⁷

The basic foundation of the subject renewal reform fits neatly into this socio-historical interpretation of the pace of changes in late modern

⁴⁵ Sæle (2017), p. 198.

⁴⁶ Schjelde (2017) promotes this view in opposition to Meld St. [Government White Paper] 28 (2015-2016).

⁴⁷ Rosa (2014), p. 25-33.

society,⁴⁸ and we will see later that this also is the case with the Samfunnsfag curriculum. The basic thinking underpinning the Subject renewal is the strong need for adaptive change strategies, and the belief that those who don't want to dance to such tunes will *lose* (in the ever more global competition). The Danish psychologist Svend Brinkman have labelled this kind of thinking *forced development*,⁴⁹ and Rosa himself regards this as a "new form of totalitarianism".⁵⁰

Curricular keywords, nouns and adjectives - a changed temporal orientation?

Word searches in the 2013 and 2020 curricular texts show the absolute frequencies of words/terminology intimately related with all the three principal parts of the time dimension.⁵¹ Signalling attention to the past: *Historie/historia* (the noun *history* in indefinite and definite singular), *historisk* (the adjective *historical*), and also *fortid/fortida* (the noun *past* in indefinite and definite singular). Signalling attention to the present: *notid/notida* and *samtid/samtida* (both being Norwegian language nouns meaning *past* in indefinite and definite singular).

When analyzing frequency of these words, we should do so with caution. Firstly, because there are different ways of signalling engagement with different time dimensions. A curricular text contains sentences and paragraphs, not just chosen keywords. Constructed sentences and the totality of sentences in a paragraph might signal temporal orientation without applying the selected keywords. We also

⁴⁸ Rosa is definitely not the first intellectual who points at accelerated change. Maybe the most wellknown example is Marx & Engels (1969)[1848], p. 16: "Constant revolutionising of production, uninterrupted disturbance of all social conditions, everlasting uncertainty and agitation distinguish the bourgeois epoch from all earlier ones. All fixed, fast-frozen relations, with their train of ancient and venerable prejudices and opinions, are swept away, all new-formed ones become antiquated before they can ossify. All that is solid melts into air, all that is holy is profaned, and man is at last compelled to face with sober senses his real conditions of life, and his relations with his kind." Somewhat parallel, but by no means identical observations, have been expressed by sociologists/philosophers such as Georg Simmel and Ulrich Beck, by Max Weber and Jürgen Habermas, by Émile Durkheim and Niklas Luhmann and by Theodor Adorno and Max Horkheimer, all of them mentioned by Rosa.

⁴⁹ Brinkmann (2017) is a coherent rejection of this kind of thinking.

⁵⁰ Rosa (2014), p. 61ff.

⁵¹ Searches have been executed in the Norwegian language versions of the 2013 and 2020 samfunnsfag subject curricula.

need to have in mind that civic life and geography content (with the notable exception of physical geography and maybe also resource consumption) are content areas where signals of contemporary orientation are mostly implicit. This is not to say that civic life and geography topics always *exclude* relevant elements of contemporary history, but it is fairly obvious that their inherent historical time perspectives (if at all included) are shorter. Thus, the contemporary orientation of a hybrid school subject like samfunnsfag will probably be stronger than any such search and count exercise might reveal.

Search hits for words relating to the past, the present and the future (mentioned above) in the 2013 and 2020 curricula – absolute frequencies. ⁵²		
	2013	2020
The past	21	28
The present	9 ⁵³	11
The future	1	7

At first sight signals of engagement with the past might appear to be stronger in 2020 than in 2013 – in obvious contradiction to my hypothesis. The signals of engagement with the present might appear to be fairly constant, while signals of engagement with the future appears to increase. My further route through some reflections on word classes and the more specific discussions of different parts of the curricula, will reveal that the first and second of these intuitive interpretations are misleading.

It is general grammatical knowledge that an adjective modifies a noun or a noun phrase, and that their semantic role is to change information given by the noun.⁵⁴ A closer look at the search results reveals a change of preferred grammatical word class. In the 2013 curriculum 11 of the 21 hits pointing towards the past were on the noun *history* (nine in the indefinite singular, two in the definite singular). In addition, the adjective *historical* appeared six times). In the 2020 curriculum the Norwegian equivalents to *history* and *the history* appears five times, *the past* appears nine times, while the adjective *historical* appears 14 times. In the 2013

⁵² The 2013 curriculum also included the mandatory samfunnsfag for upper secondary schools. Search hits from this part of the curriculum are excluded.

⁵³ Here it might be argued that two of this occurrences could have been excluded because the hits were on the Norwegian word *samtidig*, which have a double meaning (“contemporary” and “also”/“in addition to this”).

⁵⁴ Wikipedia (english): *Adjective*

case *history* and *the history* partly appear as an effect of the curricular structure, for instance with *history* being headline over a general description of the main subject area history and over the competence aims for this main subject area after 4th, 7th and 10th grade. As such, these headlines are not empty signifiers. They signal a considerable amount of engagement with the past, as well as ways of engagement.

In the 2020 curriculum case my working assumption is that the rise to prominence of the adjective *historical* partly signals a substantial reduction of engagement with the past and partly reduce the meaning of history to an explanatory aspect of the present. Which, of course, it *also* is. I will deal with this in the forthcoming parts.

History – from a main subject area in 2013 to a narrow and diffuse place in 2020.

Some of the paragraphs of the 2013 introduction part (“Purpose”) signal that engagement with the past could be identified as a visible content area.

“As human beings we are part of a historical process; a long series of historic incidents and events have influenced the development of society. In Social science pupils shall learn about cultural diversity around the world, past and present, and learn to reflect over the traditional and the modern. In this way the subject shall promote knowledge, help in identity formation and lead to a sense of security in the pupils’ own society and own culture. [...]

Knowledge about the political system in Norway and in international society allows pupils to learn how politics is characterised by cooperation, conflict, influence and the use of power in different forms. The subject of Social science provides pupils with the tools to analyse, discuss and elaborate on questions about historical and contemporary societies and to identify and discuss the balance of power”.⁵⁵

The first part of the 2020 curriculum (“About the subject”) is much longer and a lot more complex. The first part is on subject relevance and central values.

“Through their work with the subject the pupils shall understand how geographic, historical and contemporary circumstances/conditions create preconditions for how humans meet their needs and for the distribution of power and resources. The pupils shall become conscious on how we are created by history

⁵⁵ Kunnskapsdepartementet (2013).

and creators of history. [...] In this way Social science contributes to strengthening of the pupils understanding of themselves, of the society they live in, and of how they can impact their own life and the future”.⁵⁶

This quotation contains two of the four *history* hits in the new curriculum, nicely integrated into one of the most popular doctrines of modern history didactics – on humans being both created by and creators of history. Which, of course, is correct. Furthermore, it also signals – that the future is not predetermined. We will see later that this important insight is partly forgotten by other expressions dangerously close to linear/teleologic/deterministic views.

An essential structural change from 2013 to 2020 is the removal of the *main subject areas* and the introduction of five *core elements* and *three crosscurricular themes*. These changes will have a significant impact on the actual content of Samfunnsfag.

The main subject areas of the 2013 curriculum were *the researcher, civic life, geography and history*.⁵⁷ The researcher contained basic skills on developing and expressing knowledge and competence in all the other main subject areas, and was also intended to have an integrative function. The researcher also signalled intentions of engagement with all parts of the temporal dimension. Furthermore, this main subject area contained elements of scientifically based thinking and reasoning with common relevance for geography, civic life and history, but also topics which traditionally have been of specific relevance for history, such as creation of timelines, topics such as change and continuity and critical application of sources.

The existence of history as a main subject area ensured that history had status similar with civic life and geography. The main subject area history was generally described, and under the heading history, competence aims after 4th, 7th and 10th grade appeared. This “insurance” of (more or less) equal status compared with other main subject areas is now removed.

Five core elements are introduced in the 2020 curriculum:

- 1) Curiousness and investigation
- 2) Socially critical thinking and understanding of connections
- 3) Understanding of democracy and participation

⁵⁶ My translation. Kunnskapsdepartementet (2019b).

⁵⁷ Kunnskapsdepartementet (2013).

- 4) Sustainable societies
- 5) Development of identity and sense of community

None of them are completely new content areas, when we compare with the 2013 curriculum. Curiousness and investigation, for example, broadly corresponds with the former main subject area the researcher. Democracy and participation is a long standing area of priority in samfunnsfag. *Partly* this is also true for sustainable societies and also for some of the elements in the two remaining core elements above. However, it might be safe to say that being elevated to a core element – understood as the most important learning areas, in reality might elevate some of them (or some parts of them) from their previous status as knowledge areas.

The general descriptions of core elements are nicely coated with sentences on past and present societies and conditions, and with verbs in past and present tense. In addition, they contain phrases with rich connotations for historians and those who are well informed on the theories and concepts of history didactics. Note the following quotations (my translation):⁵⁸

Curiousness and investigation:

“The pupils should be able to wonder about, reflect on and assess how knowledge on past and present societies is created. [...] In addition they should be able to gather and apply information from a variety of historical, geographical and social science sources to throw light on conditions in different societies, at different times, and in their own lives.”

Socially critical thinking and understanding of connections:

“The pupils shall understand connections between geographical, historical and contemporary conditions and how these conditions individually and together influence humans and societies. [...] The pupils shall observe how developments in the past were marked by change and continuity, identify contributions to change and develop historical empathy. The pupils shall analyze how power and power relations have influenced and affect different realities in the society. They shall assess knowledge, events and phenomena from different perspectives and reflect on why humans have made and make different choices.”

⁵⁸ The following (translated) quotations are from the description of the different core elements in the 2020 curriculum; see Kunnskapsdepartementet (2019b).

Development of identity and sense of community:

[...] This includes different perspectives on what a good life might be, and that the pupils develop both historical consciousness and ability to act by understanding themselves with a past, a present and a future.”

The last sentence in the second of the quotations above is a typical example of the combined application of the past and the present tense of verbs.

Two of these descriptions contains expressions such as *geographical, historical and contemporary* (or: social science), obviously intended to trigger connotations to the former main subject areas geography, history and civic life. One of them explicitly state that development of *historical empathy*⁵⁹ is part of the subject. According to another description development of *historical consciousness* – a central term in German-Nordic history didactics - is part of the subject. Proponents of other concepts with totemic status within history didactics will also find some comforting expressions.

The five new core areas could easily have been assigned substantial history content, but this didn't happen. On the other hand, the curriculum framers invested substantial rhetorical efforts by their mentioning of all parts of the temporal dimension, by their triggering of connotations to history, by their systematic use of the adjective historical, by their combined use of verbs in the past and present tense, and by explicit and implicit references to established concepts in history didactics. All these aspects are visible in the (translated) quotations above.

Then there are the three new crosscurricular themes: *Public health and mastering of life, democracy and citizenship* and *sustainable development*. Crosscurricular themes also existed in the 1974 and 1987 curricula, and crosscurricular *approaches* might also be identified far earlier in Norwegian curricular history. Secondly, it is worth mentioning that the second and third crosscurricular theme are broadly overlapping with two of the core elements.

⁵⁹ Historical empathy is critically discussed by Kvande & Naastad (2020), p. 133ff in the context of the 2020 elevation of historical empathy to a major part of a core element for history in upper secondary schools. Thus, it seems that history teaching and learning in Norway both in primary, lower secondary and upper secondary schools have been put into a moral/ethical trajectory by the new curricula.

There are hardly any specific references to temporal orientation towards the past in these general descriptions. The *only* exception is a specific reference to the 2011 terrorist attacks in Oslo in the crosscurricular theme *democracy and citizenship*. These descriptions clearly are present- and future directed. *Mostly* this is implicit and defined by the mentioned aims and topics, such as improving the ability to make good life choices (in matters regarding sexuality, personal economy, intoxication, exclusion and digital interaction) in the case of *Public health and handling of life*. Sometimes, however, present and future temporal orientations are expressed more clearly:

“[...] develop ability to identify areas where human dignity is challenged, for example in connection with human trafficking and slavery in our time.”

“[...] develop knowledge and skills which enable them to create and participate in democratic processes. [...] must think critically, take different perspectives, deal with dissent and demonstrate active citizenship. Social studies must [develop ability] to participate in and further develop democracy and prevent extreme attitudes, extreme actions and terrorism”.

All the crosscurricular theme descriptions could easily have included the past and/or changes from the past to the present. However, this is absent.

Basic skills

The descriptions of the five basic skills (oral skills, to be able to write, to be able to read, to be able to calculate and digital skills) do not change the principal 2013-ambitions much.⁶⁰ The 2020 descriptions of three of them (oral skills, to be able to write, digital skills) give no signals whatsoever on temporal orientation. To be able to read, on the contrary, do so, by triggering connotations to the former main subject areas:

“To be able to read in samfunnsfag means to explore, interpret and reflect critically on different historical, geographical and civic life sources.”⁶¹ Furthermore, the description of ability to calculate deals with temporality in a most peculiar way.

“To be able to calculate in samfunnsfag means to collect, engage with, analyze and assess social studies material expressed by figures and big data in the context

⁶⁰ For an introduction to the 2013 Social Studies basic skills, see Overrein & Madsen (2014).

⁶¹ My translation. Kunnskapsdepartementet (2019b).

of and with the purpose of taking a stand in social issues. Furthermore, it includes application of timelines and scale to explore and present historical and geographical matters and identify connections”.⁶²

Social issues will normally be taken to mean *contemporary* social issues, not for instance the rights and obligations of the different estates in the period before the French revolution or class polarization in Norway between WW1 and WW2. Engagement with timelines (making them, interpreting them or applying them in some kind of historical reasoning on periods or developments), is commonplace in Norwegian schools. However, it appears to be rather strange to “reduce” timeline engagement to calculation efforts. In history didactics timelines usually are viewed as a tool for creating an overview or for sequencing of events, a route to follow for obtaining better understanding of change and continuity, or for reflecting on/defining periods in history.⁶³ The ability to calculate when pupils engage with the past is reduced to something close to a banality this way. The enormous amount of accessible and relevant historical statistics should offer curriculum makers better ideas.

One might also wonder why the past is invisible in the description of writing skills and digital skills, but visible in the description of reading skills. It would of course be an example of logical collapse if this should be understood in a way which includes *reading* about events in past, while *writing* about them and applying digital sources/equipment while engaging with them is excluded.

The competence aims in 2013 and 2020

The 2013 curriculum contained 103 competence aims for years 1-10.

Competence aims for years 1-10 in the 2013 samfunnsfag curriculum sorted by stage (school years) and main subject areas				
Stage	The researcher	History	Geography	Civic life
Years 1-4	7	7	7	7
Years 5-7	8	8	8	13
Years 8-10	8	10	8	12
Sum	23	25	23	32

Keeping in mind that quite a few of the history aims were relatively broad and also time- consuming compared with many of the aims in

⁶² Ibid.

⁶³ See Le Goff (2015) for an exceptionally well-written discussion of whether we need periodization of the past.

other main subject areas, this secured history a status on equal footing with civic life, and probably above geography. This status was de facto underpinned by textbook series often with separate textbooks for history, geography and civic life for years 5-10.

The competence aims of the 2020 curriculum are dramatically different. Firstly, there are far fewer competence aims for years 1-10, a total of 62 (103 in 2013). The 13 competence aims for years 1-2 and the 13 for years 3-4 add up to 26, just a small reduction compared to the 28 for years 1-4 in the 2013 curriculum. For years 5-7, the reduction was from 37 to 17 - and for years 8-10 from 38 to 19. This was indeed a political priority, portrayed as a precondition for obtaining in-depth learning. Furthermore, as mentioned before – all main subject areas from the 2013 curriculum were removed.

In the 2013 curriculum for years 1-4, children were expected to become familiar with concepts such as the past, the present and the future when expressing something about themselves and their families. They were also expected to engage with the history of hunter-gatherers in the stone age, the first human settlements after the ice age in the Nordic area, and with Sami culture and ways of living before Christianity arrived. They were also expected to describe main aspects of the bronze and iron ages and outline how agriculture transformed the ways of living in the Nordic region, to participate in conversations on why and how May 17th and February 6th are celebrated and tell about national days in some other countries.⁶⁴ The curriculum also required finding and presenting information on their own families one or two generations before themselves and telling about changes regarding ways of living, living conditions and gender roles. Finally, they should be able to recognize cultural heritage in their local communities and to explore local collections.

According to the 2020 curriculum, the children in years 1-2 are now expected to explore and describe cultural heritage and the cultural and natural landscapes in their home areas and explore and present how humans lived one to two generations ago. During years 3-4 they should be able to explore cultural heritage and how people lived when they were created, and to compare this with ways of living today.

⁶⁴ May 17th is Constitution day in Norway. A massive celebration of the first version of the 1814 constitution. February 6th is the Sami national day, celebrated across the state borders between Norway, Sweden, Finland and Russia.

Furthermore, they are expected to describe cultural and natural landscapes in Norway and talk together on how historical and geographical sources, including maps, can provide information on landscapes. Finally, they are also expected to present why the Sami population have status as an indigenous population in Norway and to describe different forms of Sami culture and communities past and present.

Thus, the amount of engagement with the past during the first four years is clearly reduced. Constitution day and the Sami and other national days are no longer visible. Furthermore, cultural and natural landscapes have been somewhat tighter integrated. Cultural heritage is clearly more linked to contemporary ways of living. The one to two generations perspective of the past is kept, but no longer with a link to the family. And the Sami past seems to deserve broader engagement than the “ethnic Norwegian” past.

The trend is more or less the same for years 5-7. The 2013 curriculum signals engagement with main aspects of the development in Norway from the Viking ages (late 8th to mid 11th centuries) until the end of Danish rule (1814), and deeper engagement with one central theme in this period. Furthermore, it required some engagement with border defining processes at the northern regions and the different effects this had on the Sami population, their culture, living conditions and relations to the states. Other national minorities in Norway and main aspects of their history and their rights were also to be discussed. The same was the case with the development of living conditions for men and women in Norway and the development of equal rights, prehistoric river cultures and Greek and roman societies in antiquity and the way they have influenced us until present day society. A rather broad range of periods, such as the medieval ages, the renaissance, and the age of enlightenment was mentioned, as well as the reasons for such periodizations. Finally, European “discoveries”, the cultural “meetings” they instigated and how they could be experienced and viewed, were also parts of the curriculum.

In the 2020 curriculum most of this is invisible in the 17 competence aims for years 5-7. Five of them give some kind of directive of engagement with the past, and two of these points explicitly towards aspects of Norwegian history.

«[...] describe central events which have lead towards the democracy of contemporary Norway and compare how individuals can influence in different types of governance.”

«[...] explore main aspects of Sami history and the history of national minorities in Norway and present the rights of the national minorities in Norway today.”⁶⁵

Both of them combine a past and present temporal orientation. The latter identify main aspects of Sami history and the history of national minorities (note the plural form of the noun *aspect*) as a learning area. The former doesn't mention Norwegian history in general, just those aspects of Norwegian history which lead towards contemporary democracy. To put it simply – this is a way of feeding the antihistorical monsters of linear, or teleologic or determinist interpretations of historical development. Linear interpretations of historical development as progress is an essential feature of western historical thinking,⁶⁶ perhaps most clearly expressed (at least during the last few decades) by Francis Fukuyama in his book on the end of history.⁶⁷ His ending point – the final form of human government, was the western liberal democracy and its embedded capitalism. Admittedly, he later distanced himself from major parts of this analysis.

A third example of engagement with the past is this:

“[...] reflect on how meetings between humans have contributed to change how people have been thinking and change the way different societies have been organized.”

Unless this is expected to imply a series of case studies in different periods, at different geographical locations, with different power relations between those who met and different contexts around their meetings, this is generalizing social science dressed up as history. As such extensive engagement with the past would contradict the basic logic of the reform, I rather tend to believe that this is one example of the introduction of a generalized past in the curriculum.

A fourth and fifth example show the combination of past and present temporal orientations expressed by application of different verbal tempi.

⁶⁵ My translation. Kunnskapsdepartementet (2019b).

⁶⁶ Burke (2002), p. 17, states that linearity is “the most important, or at least the most obvious characteristic of Western historical thought.”

⁶⁷ Fukuyama (1992).

“[...] explore how humans in the past made a living, and converse on how central changes in livelihood and technology have influenced and still influence demography, living conditions and demographic settlement patterns”.

“[...] participate in conversation about human dignity and equality and compare how human rights have been and still are safeguarded in different countries”.

The first of these two is balancing on the edge of inviting to natural resource and technology determinism by narrowing the relevant explanations of different demographic and living conditions to differences in livelihoods and technology.⁶⁸ Children and youngsters often have an intuitive determinist understanding of historical development. Such perceptions (pupils determinism⁶⁹) might be transcended by the assistance of a good teacher. In this case factors such as power structure, popular participation and accessible ways of participation, socio-economic asymmetry, ideology and religion might easily be left out from the causal reflections. That is, unless teachers (or textbooks) choose to include them. The second of them express a commendable sympathy for human dignity and human rights, in accordance with hegemonic western and globalized liberal ideas.

The pattern is more or less the same for years 8-10. The competence aims of the 2013 and 2020 curricula can be read in the table below, listed in the same order as they appear in the curricula. For practical reasons, they have been numbered as, for example 2013-1 or 2020-2.

2013 competence aims under the main subject area history years 8-10 ⁷⁰	2020 competence aims ⁷¹
<i>1)find examples of events that have helped shape modern Norway, and reflect on how society might have been different if these events had developed differently</i>	<i>1)assess and conclude on how representations of the past, of events and of groups have had and still have influence on the attitudes and actions of people.</i>
<i>2)discuss and elaborate on the ideal of human dignity, discrimination and the development of racism from a</i>	<i>2)explore how technology have been and still is a change factor, and discuss and asses the influence technology had</i>

⁶⁸ See Smith & Marx (eds) (1995) for enlightening and critical discussions of dilemmas and problems related to technological determinism in a late modern culture where the belief in the transformative power of technology is strong.

⁶⁹ Lund (2020), p. 43f.

⁷⁰ Kunnskapsdepartementet (2013).

⁷¹ Translated by the author.

<i>historical perspective with a view to the present</i>	<i>and still have on individuals, society and nature.</i>
<i>3)present the main characteristics of the history and culture of the Sami people from the mid-1800s up to the present, and discuss and elaborate on the consequences of the Norwegian policy of Norwegianisation and the Sami people's fight for their rights</i>	<i>3)reflect on how humans have fought and still fight for changes in society and also have been and still are influenced by geographic conditions and historical context.</i>
<i>4)present important features of developments in Norwegian history in the 1800s and the first half of the 1900s and explain how these influenced the society we have today</i>	<i>4)compare how political, geographical and historical factors affect living conditions, settlement patterns and demography in different parts of the contemporary world.</i>
<i>5)explain the emergence of the welfare state and describe characteristics of modern Norway</i>	<i>5)outline causes for and effects of central historical and contemporary conflicts and reflect on whether changes of some of the factors might have prevented the conflicts.</i>
<i>6)explain technological and social changes due to the industrial revolution</i>	<i>6)outline causes for and consequences of terrorist acts and genocides, such as holocaust, and reflect on how extreme attitudes and extreme acts might be prevented.</i>
<i>7)discuss and elaborate on the ideas and forces that led to the American struggle for freedom and the French revolution, and the consequences these had for the development of democracy in Norway</i>	<i>7)outline the norwegianization policy towards the sami population and the national minorities and the wrongdoings they have suffered from, and reflect on the past and present effects of this on individual and community level."</i>
<i>8)elaborate on imperialism and provide examples of de-colonisation</i>	
<i>9)discuss and elaborate on the causes and effects of the key international conflicts of the 1900s and 2000s</i>	
<i>10)discuss and elaborate on important changes in society in recent times and reflect on how today's society opens to new changes</i>	

In the 2020 curriculum the required engagement with the past is substantially reduced.

One typical pattern is the combination of past and present temporal orientation obtained by combined application of past and present verbal tempi and/or with additional clarification of contemporary focus. This is the case for almost all 2020 competence aims.

Most 2020 competence aims also lack some clarification on *when* and *where*. Avoidance of mentioning specific events in the past is the general rule. Thus, the mentioning of the nazi efforts to extinguish the jews (mentioned as an example 2020-6) and the repressive policies towards the Sami population and the national minorities (2020-7) constitute flashes of visibility. This raise a wide range of questions which can't be dealt with here.

Several of the 2013 competence aims (for example 2013-9 and 10) are expressed on a rather high generalization level. In 2020 this is almost a general pattern, as a large proportion lack thematic clarification.⁷² *Representations of the past, changes in society, central historical and contemporary conflicts*, and even *technology*, are after all extremely broad categories. When the combined past and present temporal orientation is taken into account, it seems almost impossible to avoid the conclusion that this is a curriculum where history to a large extent is a generalized past and reduced to an (explanatory) aspect of the present. Thus, the new curriculum leaves a narrow space for allowing meaningful efforts aiming at understanding the dilemmas and indeed the contexts, choices and actions of humans in the past.

In the 2020 curriculum no traditional periods and hardly no historical events are mentioned.⁷³ The few mentioned events from the past are examples of traumatic events (large scale violence and abuse) in modern or contemporary history. In the 2013 samfunnsfag curriculum a wide range of periods were mentioned, they are evidently absent in the 2020 curriculum.

⁷² Solhaug, Borge & Grut (2020), suggest that the new curriculum is “very specific” (p. 47) and that the competence aims contain “many detailed subject goals.” This might be true for some of the civic life parts of the curriculum, which they study. But it is definitely far away from the realities for history content.

⁷³ Three past events are specifically mentioned. **The terrorist act at July 22nd 2011** (Norway). Mentioned in the crosscurricular theme *Democracy and Citizenship* as a *mandatory* theme of teaching/learning. **Holocaust**. Mentioned *as an example* in one of the competence aims for years 8-10. **The Norwegianization of Sami and national minority populations**. Mentioned in one of the competence aims for years 8-10.

2013-1 and 2013-10 aims at antideterminist engagement with the past and the contemporary society, with a visible invitation to counterfactual reasoning in the former case. A remnant of such an invitation still exists in 2020-5. But in this case the past is “balanced” with a reference to the present and the perspective/scope is narrowed to conflicts. Counterfactual reasoning might be useful if, and only if, two preconditions are met. Firstly, the counterfactual element must have some plausibility or probability. Secondly, it should have extensive consequences.⁷⁴ Sound application of counterfactual reasoning rest on sufficient knowledge on the actual situation, its contexts and effects. Unless these requirements are met, it would easily mean waisting of time, for instance by developing anachronistic narratives. My prediction is that by narrowing the time perspective, by reducing the allocated engagement with historical periods (maybe with a partial exception of the very recent past), and by narrowing the “contextual circles”, this remnant from our curricular tradition will turn out to be more harmful than useful. It might easily produce an increasing amount of anachronistic counterfactual narratives. Watch out for narratives where the Black death of the mid 14th century just killed a few because they had somehow discovered the medical treatments & technologies of the 20th and 21st century! That is, of course, if someone still regard the deadliest pandemic recorded in human history to be important enough to be included in the implemented and the experienced curriculum.

Concluding discussion

The required *amount* of engagement with the past has been decisively and substantially reduced from 2013 to 2020. The logics of OECD-style adaption to ever more competition and the basic fundamentals and logics of the general curricular process made this more or less unavoidable. The elimination of main subject areas and the introduction of a new structural logic constituted by new elements (core elements and crosscurricular themes), their actual content and of course the competence aims, make this very clear. The crosscurricular themes contain no significant elements signaling engagement with the past, while other parts of the curriculum marginalize history. Nevertheless, the 2020 curriculum text is also triggering intuitive (and indeed misleading)

⁷⁴ Sørensen (2005), p. 166f.

connotations to history. Several patterns can be seen throughout different parts of the new curriculum:

1. mentioning of all the three principal parts of the temporal dimension (although partly in less meaningful or useful ways) and application of central concepts from the theory of history didactics
2. extensive combined application of past and present verbal tempi and extensive application of the adjective *historical*
3. the concept of a generalized past appears, almost all specifically history relevant competence aims are very generic and highly underspecified (clarification of what, when and where hardly appears)
4. history is reduced to an explanatory aspect of the present, and specific attention to the past is generally “balanced” with attention to effects on contemporary society
5. narrowed contextual frames for understanding historical development (inviting to teleologic or determinist approaches) clearly appears.

Samfunnsfag is definitely going to be a far more presentist school subject.

The new curriculum doesn't just reduce the required *amount* of engagement with the past, it also alters the *ways* of engagement. Points 3-5 above particularly lead to this conclusion. By implication of these points it will be increasingly difficult to oppose “production” of teleologic or determinist understandings and to offer more than generalized social science dressed up as history. And - the time horizons will definitely shrink.

My previous point on flashes of visibility, makes this even worse. Industrial scale mass killings (jews during WW2) or large scale repressive cultural assimilation (sami and other national minorities in Norway) definitely deserve to be a part of the *implemented* and *experienced* curriculum. Maybe they also deserve to be mentioned in the formal curriculum. If so, the absence of the Black death, the French revolution, the industrial revolution and its effect abroad and in Norway - and all other events, periods and processes – might constitute a subversion of how historians judge historical significance.

An almost endless list couldn't possibly be written into the formal curriculum. That would neither be possible, necessary, constructive nor compatible with the idea of an overall broad Social Studies subject. The 2013 curriculum was – with all its weaknesses and shortcomings- a

genuine effort to handle this dilemma. A few specific events were mentioned – in other cases time spans or periods were mentioned. This left textbook authors and teachers with plenty of room for different choices. The 2013 curriculum was a relatively well measured compromise – a balance between different temporal orientations and different scientific traditions. This compromise did not subvert central parts of the logics of any of the component parts, and had a somewhat careful integrationist intention. Few if any serious historians would doubt the historical significance of the French revolution for further development, particularly in the westernized world. Thus, this revolution came to be specifically written into the 2013 curriculum – along with other events, processes and periods most historians would consider to be significant and relevant.

With the 2020 curriculum such former compromises are definitely left.⁷⁵

The effects of the quantitative demise of engagement with the past, the mentioned flashes of visibility combined with teleologic or determinist aspects and the rise of the generalized past, add up to a subversion of central aspects of how we transform the past to *history* by critical engagement with the past. Measuring historical significance,⁷⁶ knowledge and due attention to relevant contexts, causes and effects, and due attention to the specific aspects of situations, events and processes, are important parts of how we historicize the past. The opportunities to do this are now dramatically reduced. Such a subversion of central components and approaches of historical thinking is a route to something else than an integrated samfunnsfag.

Is this too pessimistic? Doesn't the curriculum allow for more critical engagement with the past (more history)? Firstly, competence aims does

⁷⁵ Important questions arise from this statement. Historians have largely been supportive of and loyal to the idea of an integrated samfunnsfag, and now we are left with hard choices. Should we continue to be loyal to an ideal largely abandoned by the government? Should we or how could we, fight our corners against the tide of rising contempt towards the past, or (how) could a popular countertide be created? These important questions can't be dealt with here.

⁷⁶ According Seixas & Morton (2013), p. 12ff historical significance should be measured by the importance and depth of consequences, by whether they are revealing and shed light on enduring or emerging issues and by whether or not they can occupy a meaningful place in the historical narrative. Obviously, historical significance varies over time, and groups in society often have diverging views on historical significance.

not *necessarily* mean that *explicit* absence from competence aims sentences means absence from the school subject. According to the general logics of competence aims based curricula, this is indeed correct. In principle it is *possible* to interpret the 2020 curriculum in ways that would “preserve” a substantial part of history related content from 2013 as part of the *implemented* 2020 curriculum. If I were a teacher, I would for instance have no problems with defending the inclusion of a wide range of events and processes from the Viking ages to late modernity in my interpretation and operationalization of many of the competence aims. Quite a few teachers might in principle be able to do this in some cases, few have sufficient knowledge to do this in many cases.

Secondly, the curriculum contains no principles for measuring the relative importance of specific competence aims, specific core elements or specific crosscurricular themes, or on how time should be allocated to them. By reducing the allocated time to all or some crosscurricular themes (they are formulated as purely contemporary or future-oriented), and by following the strategy outlined above, it would be *possible* to allocate more time to engagement with the past.

There are three problems with such strategies. Firstly, they would undermine the logics and principles of the reform, and thus be regarded as disloyal. Secondly, forthcoming reports from the publishing companies suggest that there will be no separate history textbooks. Thus, teachers who want to follow such avenues, will most probably lack support material. Samfunnsfag teaching and learning in Norway tend to lean heavily on textbooks,⁷⁷ hence this would be a serious problem. Thirdly: In primary and lower secondary schools there is a strong tradition for collective planning of teaching and learning for periods and school years. Unfortunately, the tradition for intuitive and literal interpretations of curricula is also strong. Furthermore, the expectations of New Public Management-style loyalty from the teachers are also relatively strong at management levels. And on top of this, the traditions for *academic* professionalism are relatively weak among Norwegian teachers in primary and lower secondary schools.

My conclusion is thus: Application of such counterstrategies will most definitely not be a large-scale phenomenon. And *even if I am wrong* – construction of a multitude of historical lines from different periods until

⁷⁷ Solhaug, Borge & Grut (2020), p. 47.

the present would still be some distance away from the previous intention on providing contextual knowledge and understanding sufficient for historicizing the past. Nevertheless, it might easily be sufficient to produce an increasing amount of anachronistic thinking, teleologic thinking or morally glossed exemplary storytelling. In the latter case this would be a contemporary equivalent of the late 18th century virtues, expressed so pregnantly in a highly influential history textbook, produced by a Danish historian and Prime Minister from Holstein (former Danish territory).⁷⁸ Of course with quite different virtues, and definitely not with Mallings love of his fatherland among them. In this case it might be stories on democratic successes and progress, combined with stories about our own ethnic repression in the past. And, of course, about heroic struggles to fight ethnic injustices, promote human rights, promote gender and sexual equality and fight global heating in our contemporary society. This would indeed be a strong combination of pride and shame, mostly coloured by pride of contemporary moral superiority or participation in contemporary “crusades” against the enemies of the hegemonic values of contemporary society. Nevertheless, with enough shame to deserve a place in our tradition as a protestant country. In Swedish context a recent effort to marginalize older epochs of history in their mandatory education, received criticism for being *arrogant*, resting on the belief that we have nothing to learn from humans in such periods.⁷⁹

The dehistoricization of samfunnsfag is important, but only part of the curriculum story. It was caused by something (social acceleration and “forced” development) and the former engagement with the past was replaced by something (contemporary issues). This last “something” is only partly understood by applying the descriptor contemporary issues. Present environmental issues, gender and sexuality issues, (digital) media issues, individual handling of life and current ethnicity issues expanded at the expense of engagement with the past.

The curriculum is to a large extent marked by a stronger normative and individualist⁸⁰ approach, maybe imported from American identity

⁷⁸ Mallings (2016) is an english translation of Mallings original 1777-publication. My colleague, professor Jakob Maliks, introduced the idea of this historical analogy to me.

⁷⁹ Korn (2019), p. 48f.

⁸⁰ Telhaug, Mediås & Aasen (2001) identified individualization as one of the main trends in Scandinavian educational politics already at that time.

politics. In the current period of liberal competition and individualized and fragmented identity politics, the removal of *welfare state* and *gender role* and their substitution with *welfare society* and *gender expressions*, should not be a surprise. With few exceptions both local societies, the Norwegian society or any other particular location aren't visible. Actually, they are less visible than ever before in modern (Norwegian) curricular history. If we substitute the few references to Norway and the Sami population (and the national minorities) with reference to another country in the westernized world and to minorities there, the 2020 curriculum could have been introduced there. Maybe the 2020 curriculum express aims of transforming the traditional *somewheres* in the past and in present day Norway to *anywheres* in the future? The adaption to social acceleration and preparation for ever increased globalized competition, was evident from the beginning and through the curricular process. Quite a few of the outlined observations from the samfunnsfag curriculum, also make such a hypothesis reasonable.⁸¹ The strengthening of normative individualism adds to this.

In a controversial and much discussed 2008 evaluation report from the Research council of Norway, it was claimed that Norwegian historians' publications was characterized by *methodological nationalism*.⁸² This was a critique of excessive interest in Norwegian history. Perhaps the 2020 curriculum pattern of marginalization of most historical and geographical specifications might be understood as a sign of *methodological globalism*?

The 2020 samfunnsfag curriculum is an important turning point towards a dehistoricized samfunnsfag, measured by quantitative and qualitative factors. To a large extent this is in breach with a 130 years old tradition since the 1889 educational laws. In 1889 civic life aspects were introduced as an appendix to history. Now the table has turned. Furthermore, it seems reasonable to state that the curriculum is framed within a normative, increasingly individualist and liberal globalist way of thinking. My dehistoricized samfunnsfag conclusion will be controversial, although, probably not among historians. However, my broader comments on normativity, individualism and liberal globalism will be

⁸¹ Goodhart (2017) have for instance analyzed British politics with *somewheres* and *anywheres* as key categories.

⁸² Norges Forskningsråd [The Research Council of Norway] (2008). For critique of this report, see Tvedt (2012) and Olstad (2011).

even more controversial. Such controversies on “history canon” (and factors that shape them) “are always a good indicator for problems and tensions within or between societies.”⁸³

In my view such a decrease of history and the mentioned subversion of the traditional logics and practices of history, aren’t compatible with increased emphasis on critical engagement. After all – juxtaposing aspects of the past with aspects of the present is one of the three principal vantage points of critical thinking in present day society, the other two being criticism from the vantage point from outside the time dimension (more or less abstract logics or from some God) and from a projected ideal or utopian future.⁸⁴

My final conclusion is that the new samfunnsfag curriculum is an attack on history as a knowledge form and on the collective right to meaningful and critical educational engagement with the past as prescribed by §1-1 in the Law of Education. Carsten Tage Nielsen might have been to the point by asking his 2015 question – maybe the competition state discourse promotes the view that we don’t need history in schools.⁸⁵ If so - my final question will be: When will the next era of enlightenment appear?

LITERATURE AND SOURCES

- Barton, K. C. (2017); Shared Principles in History and Social Science Education. In Carretero, M. et al (eds) (2017); *Palgrave Handbook of research in historical culture and education*. London, Palgrave MacMillan.
- Brinkman, S. (2017); *Stand firm. Resisting the self-improvement craze*. Cambridge, Polity books.
- Bromley, P. & Lerch, J. (2018); Human rights as cultural globalization. The rise of human rights in textbooks, 1890-2013. In Fuchs, E. & Bock, A. (eds); *Palgrave handbook of textbook studies*. London, Palgrave MacMillan.
- Burke, P. (2002); Western historical thinking in a global perspective – 10 theses. In Rösen, J. (ed); *Western historical thinking. An intercultural debate*. New York, Berghahn books.

⁸³ Grever & Adriaansen (2017), p. 73.

⁸⁴ Gross (2000), p. 150.

⁸⁵ Nielsen (2015). p. 116. The competition state gradually replaced the welfare state when neoliberalism became dominant, and even more decisively after the collapse of the Soviet Union. See also Pedersen (2011) on the competition state. In my view the theory of social acceleration (Rosa 2014) and the theory of the competition state as a successor of the welfare state are very close to each other.

- [King] Christian VI (1739); *Forordning om Skolerne paa landet i Norge, Og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*. [Ordinance on Schools in rural Norway, and what the Sextons and Schoolmasters must therefore implement.] Retrieved July 15th 2020 from http://www.fagsider.org/kirkehistorie/lover/1739_skole.htm.
- Danielsen, R. et. al. (1995); *Norway: A history from the Vikings to our own times*. Oslo, Scandinavian University Press. Accessible from the National Library of Norway; https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008031304010
- Day, M. (2008); *The philosophy of history*. London, Continuum.
- Forsøksrådet for Skoleværet [The Experimental Council for Education] (1960); *Læreplan for forsøk med 9-årig skole*. [Curriculum for experiments with nine-year school.] Oslo, Aschehoug. Retrieved August 4th 2020 from <https://www.nb.no/nbsok/nb/78a7b5fbbb8f0f471bceae2667c53111?lang=no#3>
- Fukuyama, F. (1992); *The end of history and the last man*. New York, Free Press.
- Goodhart, D. (2017); *The road to somewhere. The new tribes shaping British politics*. London, Penguin books.
- Goodlad, J. I. (1979); *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York, McGraw-Hill.
- Grever, M. & Adriaansen, R.-J. (2017); Historical culture: A concept revisited. In Carretero, M. et. al (eds.); *Palgrave Handbook of research in historical culture and education*. London, Palgrave MacMillan.
- Helle, K. et. al. (eds) (2013); *Grunnbok i Norges historie* [Primer in Norwegian history]. Oslo, Universitetsforlaget. Accessible from the National Library of Norway; <https://www.nb.no/items/a5bc97c90f18107498c5abd6feb34aa9?page=0&searchText=Grunnbok%20i%20norsk%20historie>
- Hobbs, R. & McGee, S. (2014); Teaching about propaganda. An examination of the historical roots of Media Literacy. *Journal of Media Literacy Education* 6 (2). Retrieved July 15th 2020 from <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1207&context=jmle>
- Hovland, B. M. (2016); *Historie som skolefag og dannelsesprosjekt 1889-1940. En historiografi ut fra folkeskolens historielærebøker*. [History as school subject and "Bildung"-project. A historiography based on textbooks for mandatory education] University of Oslo, PhD-dissertation at Department of Pedagogy, Faculty of Educational Sciences. Accessible from <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55550/PhD-Hovland.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jordanova, L. (2013); *History in practice*. London, Bloomsbury.
- Larsen, D.E.U. (2018); Mer tid, dypere kunnskap. Historie på skraphaugen. [More time, deeper knowledge. History on the scrap heap.] In *Klassekampen*, June 29th 2018. Retrieved August 4th 2020 from <https://klassekampen.no/utgave/2018-06-29/mer-tid-dypere-kunnskap>

- Korn, D. (2019); *En pysande sjålvgodhet*. [A demonstrative arrogance]. In *Axess magasin* 9 – Desember 2019 Retrieved August 4th 2020 from <https://www.axess.se/magasin/default.aspx?article=4341#.XyufgygzZPY>
- Kirke- og Undervisningsdepartementet [Ministry of Church affairs and Education] (1939): *Normalplan for byfolkeskolen*. [Standard curriculum for urban education]. Oslo, Ashehoug. Retrieved August 4th 2020 <https://www.nb.no/items/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?page=0&searchText=Normalplan%201939>
- Kirke og Undervisningsdepartementet [Ministry of Church affairs and Education] (1987); *Mønsterplan for grunnskolen*. [Standard curriculum or mandatory education] Oslo, Aschehoug. Retrieved August 5th 2020 from <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=7&searchText=M87>
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research] (2014): *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. [Pupils' learning in the school of the future. A knowledge fundament]. Norges Offentlige Utredninger [Official Norwegian Report] 2014:7. Oslo, Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Retrieved July 15th 2020 from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research] (2013); *Social Studies subject curriculum (SAF1-03)* [English version] Retrieved July 20th 2020 from <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal?plang=http://data.udir.no/kl06/eng>
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research] (2015); *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. [The school of the future. Renewal of subjects and competences.] Norges Offentlige Utredninger [Official Norwegian Report] 2015:8. Oslo, Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Retrieved August 3rd 2020 from <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/en-gb/pdfs/nou201520150008000engpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research] (2019a); *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. Retrieved July 28th <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/core-curriculum.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research] (2019b); *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)* [Social Studies Subject Curriculum]. Retrieved July 20th from <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-ik20/SAF01-04.pdf>
- Kyrkje- og Skuledepartementet [Ministry of Church affairs and Education] (1922); *Normalplan for landsfolkeskolen* [Standard curriculum for rural education]. Oslo, J. M. Stenersens forlag. Retrieved August 2nd 2020 <https://www.nb.no/items/3d2669b389477acc3b80d8c3aeabe087?page=1&searchText=>

- Kyrkje og Undervisningsdepartementet [Ministry of Church affairs and Education] (1974); *Mønsterplan for grunnskolen*. [Standard curriculum for mandatory education] Oslo, Aschehoug. Retrieved August 4th 2020 from <https://www.nb.no/nbsok/nb/4e4addbaf0cca0eb8261e318c7263218?index=3#0>
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020); *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. [What's the usefulness of history. History didactics in theory and practice.] Oslo, Universitetsforlaget.
- Law of Education (§ 1-1), Accessible by log in from <https://lovdata.no/pro/#document/NLE/lov/1998-07-17-61> Retrieved July 24th 2020.
- Le Goff, J. (2015); *Must we divide history into periods?* New York, Columbia University press.
- Lov om Folkeskolen på landet (1889) [«rural education act»], Stockholm Castle. Retrieved July 7th 2020 from <https://web.archive.org/web/20090405145452/http://www-bib.hive.no/tekster/skolehistorie/lover/1889/side05.html>
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne (1889) [“urban education act”], Stockholm Castle. Retrieved July 7th 2020 from https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011052004030?page=5
- Lund, E. (2020); *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. [History didactics a handbook for students and teachers]. Oslo, Universitetsforlaget.
- Lundgren, U. (1979): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. [To organize the outside world. An introduction to curriculum theory.] Stockholm, Liber Förlag
- Malling. O. (2016) [1777]; *Great and Good Deeds of Danes, Norwegians, and Holsteiners*. Mishawaka (USA), Palala Press.
- Marx, K. & Engels, F. (1969) [1848]; *Manifesto of the communist party*. Moscow, Progress publishers. Retrieved August 4th 2020 from <https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Manifesto.pdf>
- Meld. St. [Government MyhreWhite Paper] 20 (2012-2013); *På rett vei*. [On the right track]. Oslo, Ministry of Education and Research. Retrieved July 21st 2020 from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. [Government White Paper] 28 (2015-2016); *Subjects – in-depth learning – understanding*. Oslo, Ministry of Education and Research. Retrieved July 21st 2020 from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Myhre, J.-E. (2008). Academics as the Ruling Elite in 19th Century Norway. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 33(2 (124)), 21-41. Retrieved July 21, 2020, from www.jstor.org/stable/20762274
- Nielsen, C.T. (2015); *Historie i konkurrencestaten* [History in the competition state]. In *Nordidactica* 2015 – 3, <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:877481/FULLTEXT01.pdf>

- Norges Forskningsråd [The Research Council of Norway] (2003); *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97.* [Assessment of Reform 1997. Final Report from the board of the Programme for assessment of Reform 1997.] Oslo, The Research Council of Norway. Retrieved July 26th 2020 from <https://www.forskingsradet.no/siteassets/publikasjoner/1108644083551.pdf>
- Norges Forskningsråd [The Research Council of Norway] (2008); *Evaluering av norsk historiefaglig forskning. Bortenfor nasjonen i tid og rom: fortidens makt og fremtidens muligheter i norsk historieforskning.* [Assessment on historical research in Norway. Beyond the nation in time and space: The power of the past and the possibilities of the future in Norwegian historical research]. Retrieved August 4th 2020. <https://www.forskingsradet.no/siteassets/publikasjoner/1210046513138.pdf>
- Olstad, F. (2011); Innenfor eller utenfor nasjonen? Et forsvar for den «metodologiske nasjonalisme». [Within or beyond the nation? A defense of “methodological nationalism”.] In *Historieblogg*. Retrieved August 5th 2020 <https://www.historieblogg.no/?p=498>
- Olstad, F. (2017); *Den lange oppturen. Norsk historie 1945-2015.* [The long period of progress. Norwegian history 1945-2015]. Oslo, Dreyer.
- Overrein, P. & Madsen, R. (2014); Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. [Social Studies basic skills]. In Skovholt, K. (ed); *Innføring i grunnleggende ferdigheter. Praktisk arbeid på fagenes premisser.* [A basic skills primer. Practical work on the subjects’ premises. Oslo, Cappelen Damm Akademisk.
- Paul, Herman (2015); *Key issues in historical theory.* New York, Routledge.
- Pedersen, O. K. (2011); *Konkurrencestaten [The competition state].* Copenhagen, Hans Reitzels forlag.
- Plumb, J. H. (2004) [1969]; *The death of the past.* Houndmills, Palgrave MacMillan.
- Powers, J.H. (2019); Discursive dimensions of deceptive communication: A framework for practical analysis. In Docan-Morgan, T. (ed.); *The Palgrave Handbook of deceptive communication.* London, Palgrave MacMillan.
- Roos, M. (2014); Mot en mer demokratisk og folkelig skole – Johan Sverdrups forsøk på å innføre «Politik i skolen» 1877-78. *Teologisk tidsskrift* 01-2014 (Vol 3). Accessible from <https://www.idunn.no/tt/2014/01/mot-en-mer-demokratisk-og-folkelig-skole-johan-sverdrups>
- Rosa, Hartmut (2014); *Alienation and acceleration. Towards a critical theory of late-modern temporality.* København [Copenhagen], NSU Press.
- Schjelde, T.J. (2017); Ja takk, begge deler – både overflatelæring og dybdelæring. [Yes please, both. Both surface learning and in depth learning.] *Bedre skole [Better School]* nr 2. Accessible from <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/ja-takk-begge-deler-bade-overflatelaering-og-dybdelaering/172112>
- Seixas, P. and Morton, T. (2013); *The big six. Historical thinking concepts.* Toronto, Nelson Education.

- Slagstad, R. (2018); Når OECD tar makten – om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime [When the OECD takes control – on the new knowledge regime in educational politics]. In *Bedre Skole*, Nov. 8th 2018. Accessible from <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/nar-oecd-tar-makten--om-det-nye-skolepolitiske-kunnskapsregime/171571>
- Smith, M.R. & Marx, L. (1995); *Does technology drive history? The dilemma of technological determinism*. Cambridge – Massachusetts, The MIT press.
- Solhaug, T, Borge J.A.O. & Grut G. (2020); Social science education (samfunnsfag) in Norway. *Journal of Social Science Education*. Vol. 19, No 1. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1748/3555> Retrieved July 22nd 2020.
- Stanford Encyclopedia of Philosophy (2017)[2007]; *Max Weber chapter 5.2: Ideal type*. Retrieved August 3rd 2020 from <https://plato.stanford.edu/entries/weber/#IdeTyp>
- Statistics Norway (1828-2000); *Historisk statistikk* [Historical statistics]. Oslo, Statistics Norway <https://www.ssb.no/a/histstat/>
- Statistics Norway (2019); *This is Norway, 2019*. Oslo, Statistics Norway. Accessible from <https://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/this-is-norway-2019>
- Statistics Norway (Varying publication years); Search string for “utdanning” (education) - <https://www.ssb.no/sok?sok=Utdanning>
- Sæle, C. (2017); Samordning og omstilling. Historiebruk i Ludvigsenutvalgets utredning om fremtidens skole. [Coordination and adjustment. Use of history in the Ludvigsen Committee’s report on the school of the future] In Ryymin, T. (ed); *Historie og politikk. Historiebruk i norsk politikktutforming etter 1945*. [History and politics. Use of history in Norwegian policy-making after 1945].Oslo, Universitetsforlaget.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. & Aasen, P. (2001); From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective. In Vaage, S. (ed); *Education and nationbuilding*. Conference report. Volda, Volda University College.
- Tingsten, H. (1969); *Gud och fosterlandet. Studier i hundre års skolpropaganda*. [God and the fatherland. Studies of a hundred years of school propaganda.] Stockholm, Norstedt.
- Tvedt, T. (2012); Om metodologisk nasjonalisme og den kommunikative situasjonen. En kritikk og et alternativ. [On methodological nationalism and the communicative situation. A critique and an alternative]. In *Historisk Tidsskrift* Vol 91 2012-4. Retrieved August 4th 2020 from <https://www.idunn.no/ht/2012/04/om-metodologisk-nasjonalisme-og-den-kommunikative-situasjon>
- Utdanningsdirektoratet [Directorate for Education and Training] (2020); *The Norwegian Education Mirror, 2019*. Oslo, Directorate for Education and Training. Accessible from <https://www.udir.no/in-english/education-mirror-2019/#>

Wikipedia (2020) *Adjective*. <https://en.wikipedia.org/wiki/Adjective> Retrieved July 27th 2020.

Wikipedia (2020) *List of Norwegian Governments*. https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_Norwegian_governments Retrieved August 3rd 2020.

Wikipedia (2020) *Sami history*. https://en.wikipedia.org/wiki/S%C3%A1mi_history Retrieved August 3rd 2020.

Østerud, Ø. (2014); Norges selvstendighet i 1814 og i 2014. Hva betød og hva betyr Grunnlovens paragraf 1? [Norways independence in 1814 and in 2014. What did and what does § 1 in the Constitution mean?]. In Baldersheim, H. & Østerud, Ø. (eds); *Det norske demokratiet i det 21. århundre*. [The Norwegian democracy in the 21st century]. Bergen, Fagbokforlaget.

ΜΑΡΙΑ ΖΩΓΡΑΦΑΚΗ

«Ξένος εδώ, ξένος εκεί»: στρατηγικές ενσωμάτωσης και διαδικασίες αναστοχασμού σε γυναίκες της μειονότητας της Θράκης, που ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους σε τουρκικά πανεπιστήμια

“Foreigner here, foreigner there”: integration strategies and reflection processes in Thrace Minority Women who have completed their studies at Turkish universities

The presentation is part of a doctoral thesis on the social paths of women from the Thrace minority and the role of education. The women in our study come from a minority population in which school retention and leakage phenomena are particularly severe and educational attainment is extremely low. Despite the difficulties, however, which, as shown by the analysis, were related both to the heterogeneity of minority education in the field of politics and to gender and social class parameters, young women succeeded in overcoming the multiple obstacles they faced and pursuing a different school and social path. It should be borne in mind that all of our interlocutors who went to study in Turkey, and most of those who moved before 1990, having experienced a status of discrimination in Greece, were expected to feel at home. There, however, their "diversity" was visible, they first stood out from the language and posed constant questions about their identity. Young women refer to the feeling came to take their places in universities", people definitely different. This sentiment, "Turks in Greece, Greeks in Turkey", common to the experience of many minority and migrant groups, seems to have created a "wound" within them, while mobilizing various integration strategies and expanding their reflection processes on "national belonging".

Η εισήγηση αυτή αποτελεί τμήμα της διδακτορικής μου διατριβής που υποστηρίχτηκε το 2011. Βασίστηκε σε εμπειρική έρευνα που έγινε στη Θράκη και περιελάμβανε συνεντεύξεις με γυναίκες πτυχιούχους που προέρχονταν από τη μειονότητα (Ζωγραφάκη 2011).

Όπως είναι γνωστό, στη Θράκη κατοικεί μειονοτικός πληθυσμός, σύμφωνα με τους όρους της συνθήκης της Λοζάνης. Για τους μαθητές και τις μαθήτριες της μειονότητας υπάρχει ένα σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο ονομάζεται μειονοτική εκπαίδευση, δίγλωσσο, στα ελληνικά και τα τουρκικά. Τα φαινόμενα σχολικής καθυστέρησης και διαρροής είναι ιδιαίτερα έντονα, όσον αφορά αυτόν το μαθητικό πληθυσμό και μέχρι πρόσφατα γένους θηλυκού, αφού περίπου τέσσερα στα πέντε κορίτσια (78%) που τέλειωσαν το δημοτικό σχολείο το 2001-2002, δε συνέχισαν τη φοίτησή τους στο γυμνάσιο (Ασκούνη 2008). Το ποσοστό αυτό μειώνεται μετά από μια δεκαετία ως εξής: το 2010 ένα στα τρία κορίτσια δε συνεχίζουν μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (Ασκούνη – Σταμέλος 2013).

Παρά τις πολύ μεγάλες δυσκολίες, ωστόσο, κάποιες γυναίκες κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να σπουδάσουν στο πανεπιστήμιο. Οι γυναίκες αυτές, και ιδίως η σχέση τους με την εκπαίδευση, αποτέλεσαν το αντικείμενο της έρευνάς μας, τόσο ως προς στους παράγοντες που τις ώθησαν σε διαφορετικές επιλογές όσο και ως προς τις «συνέπειες» αυτών των διαφορετικών επιλογών. Μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης των συνομιλητριών μας με την εργασία, την οικογένεια, τη θρησκεία αλλά και την εθνική υπαγωγή, έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά αυτών των γυναικών.

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι μισές από τις συνομιλήτριές μας που συμμετείχαν στην έρευνα (12 στις 25) είχαν σπουδάσει σε πανεπιστήμια της Τουρκίας. Θα πρέπει στο σημείο αυτό να έχουμε υπόψη μας ότι όσα μέλη της μειονότητας πήγαιναν για σπουδές στην Τουρκία πριν το 1990 είχαν βιώσει έντονα το καθεστώς διάκρισης που ίσχυε στην Ελλάδα και είχαν συχνά να αντιμετωπίσουν ποικίλα εκπαιδευτικά, πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα. Μπορεί λοιπόν να υποτεθεί ότι οι μετακινούμενοι ήταν εύκολο να ενστερνιστούν την εθνική ιδεολογία της χώρας-υποδοχής. Οι πτυχιούχοι των τουρκικών πανεπιστημίων, έχοντας επωφεληθεί τόσο από την ειδική ποσόστωση για την εισαγωγή στο τουρκικό πανεπιστήμιο όσο και από διευκολύνσεις φοίτησης στις εστίες, θεωρήθηκαν για πολλά χρόνια ως ο «δούρειος ίππος» της τουρκικής πολιτικής, η οποία προφανώς πρόσφερε όλες αυτές τις διευκολύνσεις με συγκεκριμένα «ανταλλάγματα», δηλαδή την προώθηση των τουρκικών εθνικών συμφερόντων. Θα πρέπει να τονιστεί ωστόσο ότι, παρά τις διαδεδομένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για το τμήμα του μειονοτικού πληθυσμού που σπούδασε στην Τουρκία, δεν έχει γίνει συστηματική μελέτη. Αν υποτεθεί ότι οι περισσότεροι νέοι της μειονότητας πήγαιναν

στην Τουρκία για σπουδές, είτε από τις αρχές του γυμνασίου είτε στο πανεπιστήμιο με μια αίσθηση μετακίνησης προς μια χώρα οικεία και κοντινή τους, νομίζουμε πως έχει ενδιαφέρον η διερεύνηση της σχέσης με τους ντόπιους, συμφοιτητές αλλά και κατοίκους των περιοχών στις οποίες εγκαταστάθηκαν. Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που προκύπτει δηλαδή είναι αν η εκεί παραμονή ενίσχυσε την αίσθηση του «συν-ανήκειν» στο τουρκικό έθνος ή αντίθετα αποκάλυψε τα όρια των σχέσεων με τους ντόπιους και τη δική τους διαφορετικότητα.

Όταν οι συνομιλήτριές μας περιγράφουν την εμπειρία των σπουδών τους, εκφράζουν το φόβο που ένιωθαν από κάτι που «δεν ήξεραν», ακόμη και στις περιπτώσεις που δεν το κατονομάζουν άμεσα. Μια τέτοια περίπτωση είναι η Σεβίμ: *«Πήγα... σε ένα μέρος που δεν ήξερα καθόλου, ε... με προβλημάτιζαν οι άνθρωποι του... της πόλης αυτής είναι... θα ήτανε καλοί απέναντί μου... Δεν ξέρω, αυτά με δυσκόλεψαν στην αρχή, αλλά μετά, με φόβισαν, αλλά μετά το συνήθισα. Και βλέπεις ότι αυτοί είναι άνθρωποι κι αυτοί, δεν είναι ας πούμε... τέρατα, να σε... να σε κάνουνε κάτι...»* (Ζωγραφάκη 2011: 299)

Ο φόβος για τον άλλο τόπο και τους ανθρώπους του υποδηλώνει την απόσταση, πραγματική και συμβολική, που ένιωθαν να υπάρχει ανάμεσα στον τόπο κατοικίας και στον τόπο σπουδών τους. Αν όμως στην παραπάνω περίπτωση όπου αναφέρεται κυρίως στο φόβο και στην απόσταση, μπορούμε απλώς να υποθέσουμε ότι υποβόσκει η αίσθηση του ξένου και του διαφορετικού, στις περιπτώσεις που ακολουθούν γίνεται ρητή αναφορά του. Είναι χαρακτηριστική η περιγραφή της Σουκρίε: *«Ε... πιο δύσκολο να... κάνω φίλους εκεί, αυτό, ρε παιδί μου. Άφησα, ένιωσα ότι άφησα εδώ, όλους τους φίλους και... πήγα εκεί, «τώρα τι κάνουμε;». Εκείνο το κομμάτι, το κοινωνικό, λίγο... δεν έβγαζα άκρη, έκανα πολύ καιρό να κάνω φίλιες. Ένιωθα πολύ διαφορετική».* (Ζωγραφάκη 2011: 299)

Ενώ οι συνομιλήτριές μας φαίνεται να αναχώρησαν από την Ελλάδα με μια αίσθηση μετακίνησης προς μια χώρα στην οποία περίμεναν να νιώσουν οικεία, η παραμονή τους στην Τουρκία και οι σχέσεις τους με τους ντόπιους –συμφοιτητές και κατοίκους– τις έκαναν να νιώθουν διαφορετικές και να δυσκολεύονται να ενταχθούν. Η βιωμένη εμπειρία λοιπόν των συνομιλητριών μας περιγράφεται ως εξής: ενώ στην Ελλάδα αντιμετώπιζονταν ως μειονοτικές/μουσουλμάνες/Τουρκάλες και υφίσταντο έως το 1990 το καθεστώς διάκρισης, όταν πήγαιναν στην Τουρκία να σπουδάσουν, αντιμετώπιζονταν πάλι ως διαφορετικές, ξένες και πολύ συχνά Ελληνίδες. Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβάνεται συνεχώς στις

αφηγήσεις των συνομιλητριών μας: στην Ελλάδα Τούρκοι, στην Τουρκία Έλληνες. Η αντιμετώπιση αυτή αποτελεί άλλωστε μια κοινή συνισταμένη των εμπειριών των μεταναστών αλλά και πολλών μειονοτήτων σε πολλές εποχές και τόπους.¹

Χαρακτηριστική είναι και η αφήγηση της Εμινέ, η οποία περιγράφει τις αντιδράσεις των συμμαθητών της, εφόσον η ίδια μετακινήθηκε στην Τουρκία σε μικρότερη ηλικία: «Ναι, εγώ... αυτό δεν θα το ξεχάσω στη ζωή μου, όταν πήγα πρώτη φορά, πρώτη γυμνασίου ήμασταν [...] ήρθε, και μας έλεγε ένα παιδάκι στην τάξη: «άντε μωρέ», εμείς επειδή και στα τουρκικά που μιλάμε, μιλάμε διαφορετικά.² [...] Και μας έλεγε ένα παιδάκι εκεί που ήμασταν: «άντε μωρέ και σεις, Έλληνες που είστε, ήρθατε εδώ». Πω... με πείραξε πάρα πολύ, αυτό το θυμάμαι. Έκλαιγα. [...] Ναι, ένιωθα, δηλαδή: «Πού είμαστε, δηλαδή, εμείς; Πού να ζήσουμε; Εκεί; Δεν μπορούμε. Εδώ; Δεν μπορούμε. Πού θα μείνουμε;» Γι' αυτό εγώ δεν ήθελα. Μετά μεγάλωσα, μιλούσα πολύ καλά, όπως αυτοί, δεν ήξερε, δεν καταλάβαινε κανείς δηλαδή ότι ήρθα απ' την Ελλάδα. Πρόσεχα και

¹ Για το συγκεκριμένο θέμα υπάρχει μεγάλη βιβλιογραφία που πραγματεύεται τις διπλές ταυτότητες. Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια παραδείγματα. Είναι χαρακτηριστικός ο τίτλος έρευνας που έγινε το 2005 στη Γαλλία και αφορούσε τους Γάλλους πολίτες με αφρικανική και τουρκική καταγωγή: S. Brouard – V. Tiberj, *Français comme les autres? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*, Sciences Politiques Les Presses 2005. Η έρευνα αυτή παρόλο που δείχνει, μεταξύ άλλων, ότι οι συγκεκριμένοι Γάλλοι πολίτες δε βρίσκονται στο περιθώριο ή σε διάσταση με τη γαλλική κοινωνία και με τις βασικές της αξίες, παρά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, υποδηλώνει, ακόμα και με τον τίτλο της, πόσο βαθιά διαδεδομένη είναι η αντίληψη για το αντίθετο στη γαλλική κοινωνία. Όταν διεξάγεται δηλαδή έρευνα για να αποδειχτεί πόσο Γάλλος είναι ο Γάλλος με αφρικανική καταγωγή, γίνεται κατανοητό ότι η «γαλλικότητα» του αμφισβητείται. Επίσης, το θέμα αναδεικνύεται σε αρκετά έργα που αναφέρονται σε μετανάστες· βλ. ενδεικτικά μαρτυρίες μεταναστών σε Λίνα Βεντούρα, *Έλληνες μετανάστες στο Βέλγιο*, Αθήνα: Νεφέλη 1999, σ. 218-219, όπου αναφέρεται και το αίσθημα του ξένου αλλά και το αίσθημα της μοιρασιάς ανάμεσα στις δύο χώρες. Βλέπε επίσης την έρευνα των L. Inowlocki, H. Lutz, «Hard Labour: The «Biographical Work» of a Turkish Migrant Woman in Germany», *The European Journal of Women's Studies*, 7/3 (2000) 301–319, η οποία αναφέρεται και στις διπλές ταυτότητες.

² Σύμφωνα με τη Ελένη Σελλά-Μάζη, (2004), σελ. 88, η τουρκική της περιοχής συνιστά διαλεκτικό συνεχές με την τουρκική της Τουρκίας, ενώ χαρακτηρίζεται από κάποιους αρχαϊσμούς, ιδιαιτερότητες στην κλίση των ρημάτων και από πλήθος ελληνικών δανείων. Ελένη Σελλά-Μάζη, «Η τουρκόφωνη δίγλωσση μειονότητα της Θράκης», στο *Μειονότητες στην Ελλάδα. Επιστημονικό συμπόσιο (7-9 Νοεμβρίου 2002)*, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας: 2004, σ. 85-100.

ένα παραπάνω, είχα φίλους από κει, από Τουρκία [...]». (Ζωγραφάκη 2011: 300-301).

Η μορφωτική πορεία των συγκεκριμένων νέων γυναικών, η οποία συνοφαινεται με τη μετακίνηση από μικρή ηλικία, φαίνεται ότι θέτει με πιο επιτακτικό τρόπο το ζήτημα του «ανήκειν». Για να διαχειριστούν οι συνομιλήτριές μας τα ερωτήματα αυτά, αλλά και το βίωμα του ξένου που αρχίζει να αναδύεται, καταφεύγουν σε διάφορες στρατηγικές. Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφει η νεαρή γυναίκα τη διαδικασία ένταξής της είναι χαρακτηριστικός. Ο βασική στρατηγική που χρησιμοποιείται είναι η απόκρυψη της ταυτότητάς της, της διαφορετικότητάς της.

Ωστόσο, παρά την πολύχρονη προσπάθειά της, η ένταξή της στην τουρκική κοινωνία μάλλον δεν ολοκληρώνεται ικανοποιητικά. Έτσι, όταν ο σύζυγος της δηλώσει ότι δεν μπορεί να ζήσει εκεί, θα επιστρέψει πίσω, σχολιάζοντας: *«Εκείνη την εποχή [...], όλοι οι φίλοι έφυγαν απ' την Τουρκία, επειδή... δε σε τραβάει και πάρα πολύ. Δηλαδή εμείς αισθανόμαστε, εγώ πάντα τους λέω αυτό: «ούτε είμαστε απ' την Ελλάδα ούτε είμαστε απ' την Τουρκία».* (Ζωγραφάκη 2011: 300-301).

Οι διαπιστώσεις της συνομιλήτριάς μας παρουσιάζουν αναλογίες με τις διαπιστώσεις του Abdel Malek Sayad, Αλγερινού κοινωνιολόγου, ύστερα από εικοσαετείς έρευνες σχετικές με τη μετανάστευση, τις οποίες αναλύει στο έργο του *Η διπλή απουσία* (Sayad 1999). Εκεί αναφέρεται αναλυτικά το κόστος της απουσίας από τη χώρα καταγωγής αλλά, συνακόλουθα, και από τη χώρα υποδοχής. Νομίζουμε πως αυτή η κατάσταση της διπλής απουσίας, της διπλής «ωσεί-παρουσίας», μας παραπέμπει στις περιγραφές των συνομιλητριών μας, οι οποίες, αν και μετακινούνται προς κοινωνίες που θεωρούσαν οικείες, νιώθουν να δυσκολεύονται να ενταχθούν και να αναδεικνύεται έτσι το αίσθημα της διαφορετικότητας και του ξένου. Παρόλο που στις περιπτώσεις αυτές η κατάσταση είναι πιο περίπλοκη, καθώς οι έννοιες της χώρας καταγωγής και της χώρας υποδοχής θα μπορούσαν ίσως ακόμα και να αντιστραφούν, νομίζουμε πως η κατάσταση της διπλής απουσίας, της διπλής ξενιτιάς, της διπλής διαφορετικότητας και στις δύο χώρες, ανταποκρίνεται στην περιγραφή της βιωμένης εμπειρίας τους.

Σε αυτές τις περιπτώσεις αυτό που φαίνεται να «σοκάρει» τις γυναίκες της έρευνας είναι η άγνοια των άλλων σε σχέση με τη μειονότητα. Επιμένει η Σαϊμέ: *«Ε... και μη νομίζεις ότι και η Τουρκία πολύ καλά ξέρει ότι ζούνε εδώ μειονότητα που ξέρει και την ελληνική γλώσσα και είναι μουσουλμάνοι. Ούτε καν τους ενδιαφέρει. Με ρωτούσανε διάφορα: «Πώς εσύ έμαθες τόσο καλά τουρκικά; Από πού ήρθες;», «Από*

την Ελλάδα», «α, τι θρησκεία έχεις;» διάφορα, τέτοια. Αγνοούν δηλαδή ούτε καν μας... γνωρίζουν». (Ζωγραφάκη 2011: 203).

Φαίνεται σε αυτές τις αφηγήσεις πως η στάση των ντόπιων δημιουργεί στις γυναίκες της έρευνας μια «πληγή». Τις κάνει να νιώσουν διαφορετικές, ακόμη και όταν αυτοί εκφράζονται θετικά για τα τουρκικά τους. Όπως τονίζει ο Μααλούφ: «Σε κάθε στάδιο της ζωής, αυτές οι πληγές καθορίζουν τη στάση που θα κρατήσει ο καθένας απέναντι στις υπαγωγές του, καθώς και την εσωτερική ιεραρχία των υπαγωγών μεταξύ τους» (Μααλούφ 1999: 36) Ένα ενδιαφέρον ερώτημα λοιπόν που προκύπτει αφορά τη λειτουργία αυτής της «πληγής» για τις συνομιλήτριές μας και την επίδρασή της στην εσωτερική ιεραρχία των υπαγωγών μεταξύ τους.

Έχει δηλαδή ενδιαφέρον να διερευνηθεί πώς ο συνδυασμός της μετακίνησης των νεαρών γυναικών προς μια χώρα στην οποία ανέμεναν να νιώσουν οικεία, με το κυρίαρχο συναίσθημα της ξενιτιάς και της διαφορετικότητας, επέδρασε στις στρατηγικές ενσωμάτωσης καθώς και στις διαδικασίες αναστοχασμού και ιεράρχησης των υπαγωγών μέσα τους.

Από τις αφηγήσεις των συνομιλητριών μας προέκυψαν πολλαπλές στρατηγικές: Από τη μια φαίνεται να διεκδικούν το δικαίωμα του «συν-ανήκειν» στο τουρκικό εθνικό σώμα και από την άλλη υπερασπίζονται τη διαφορετικότητά τους. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αποδέχονται και διεκδικούν τις διπλές τους υπαγωγές, όσο αντιμαχόμενες και αντιφατικές και αν φαίνονται αυτές. Ο Μααλούφ αναφέρεται σε μια τέτοια κατηγορία ανθρώπων και στον ιδιαίτερο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν: *Παντού, σε κάθε διχασμένη κοινωνία, υπάρχουν κάποιοι άντρες και κάποιες γυναίκες που έχουν μέσα τους υπαγωγές αντιφατικές, που ζουν στα σύνορα μεταξύ των δύο αντιπαρατασσόμενων κοινοτήτων, άνθρωποι που, κατά κάποιον τρόπο, τους διασχίζουν εθνικές, θρησκευτικές ή άλλες μεθοριακές γραμμές. [...] Όσοι από αυτούς κατορθώσουν να αποδεχθούν απόλυτα τη διαφορετικότητά τους, θα χρησιμεύσουν κάποια στιγμή ως «σκυτάλη» μεταξύ των δύο κοινοτήτων, μεταξύ των δύο πολιτισμών, θα διαδραματίσουν, κατά κάποιον τρόπο, το ρόλο «τσιμέντου» στις κοινωνίες που ζουν* (Μααλούφ 1999: 50-51).

Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι συνήθως απλά και εύκολα για τους ανθρώπους των συνόρων. Σε γενικές γραμμές, οι διαδικασίες αναστοχασμού και επαναδιαπραγμάτευσης της ταυτότητας των συνομιλητριών μας δεν διευκολύνονται από το γενικότερο κλίμα, το οποίο τις καλεί συνεχώς να πάρουν θέση, να περιοριστούν στο ένα τμήμα

της ταυτότητάς τους δημιουργώντας μια ιδιάζουσα κατάσταση, που περιγράφεται κάποτε και ως «υπαρξιακό πρόβλημα».³ Λέει σχετικά η Ζεχρά: «Ξέρεις τι είναι; Έχεις υπαρξιακά προβλήματα, έρχονται ώρες που σκέφτεσαι: «εγώ τι είμαι; Και πού ανήκω επιτέλους;» Εδώ είσαι ξένη, είσαι μειονότητα, είσαι ξένη. Το νιώθεις αυτό. Αν και όχι τόσο πολύ, όπως άλλοτε, δεν παύει όμως να το νιώθεις. [...] Κι εκεί (στην Τουρκία) «ξένη είσαι, τελείωσε, είσαι ξένη». Πας με ελληνικό διαβατήριο, πας σε μια ξένη χώρα, με διαβατήριο πηγαίνεις, δεν... τι άλλο να πεις; Ανήκεις αλλού. Είσαι ξένη. [...] Οι... ψαγμένοι, να στο πω έτσι, που... μπορούμε να σκεφτούμε κάποια πράγματα, το ζούμε, πιστεύω (ελαφρύ γέλιο) ότι το ζούμε. Και το βλέπω». (Ζωγραφάκη 2011: 306).

Αυτό που χαρακτηρίζει λοιπόν τις αφηγήσεις των νεαρών γυναικών που φοίτησαν στην Τουρκία είναι το έντονο αίσθημα του «ξένου» και της διαφορετικότητας που βίωσαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αίσθημα που τους προκάλεσε έκπληξη και συχνά απογοήτευση. Εφόσον οι περισσότερες συνομιλήτριές μας φαίνεται να βίωσαν το αίσθημα του «ξένου», θα πρέπει να αναρωτηθούμε για το αν επέστρεψαν από εκεί με πιο έντονο το αίσθημα του «συν-ανήκειν» στο τουρκικό έθνος ή μήπως επέστρεψαν έχοντας συνειδητοποιήσει κυρίως τη διαφορετικότητά τους. Όπως φαίνεται από τις αφηγήσεις τους, αυτή ακριβώς η απόσταση ανάμεσα στην ιδεατή εικόνα της Τουρκίας και τις ρητές ή λανθάνουσες προσδοκίες τους με την πραγματική τους ζωή εκεί τις ώθησε σε μια διαδικασία αναστοχασμού, στη συνειδητοποίηση της περίπλοκης ταυτότητάς τους.

Μετά από όλα αυτά προκύπτουν ερωτήματα ουσιαστικά και δύσκολα. Πώς μπορεί να διδάξει κάποιος ανθρώπους με τόσο περίπλοκες ταυτότητες; Είναι πιθανόν οι διαδικασίες αναστοχασμού που περιγράψαμε να μην αφορούν τους νεαρούς μαθητές και τις νεαρές μαθήτριές μας, ωστόσο αρκετά παιδιά βιώνουν πιθανόν τις αντιφάσεις από τα διαφορετικά κομμάτια των περίπλοκων ταυτοτήτων τους. Πόσο σέβεται το εκπαιδευτικό σύστημα την πολυπλοκότητα των ταυτοτήτων των νεαρών μαθητών και μαθητριών του; Πώς μπορούν να διδαχθούν κρίσιμα και επίμαχα ζητήματα ειδικά σε περιοχές όπως η Θράκη;

³ Βλ. Τ. Τοντόροφ, *Ο εκπαιρισμένος*, μτφρ. Οντέτ Βαρών-Βασάρ, Αθήνα: Πόλις 1999, σ. 22-23, όπου αναφέρεται στην προσωπική του διπλή ένταξη: «Η συνύπαρξη δύο φωνών γίνεται μια απειλή και οδηγεί στην κοινωνική σχιζοφρένεια, όταν αυτές βρίσκονται σε σχέσεις ανταγωνισμού· αλλά αν εντάσσονται σε μian ιεράρχηση, της οποίας την αρχή έχουμε ελεύθερα επιλέξει, μπορούμε να υπερβούμε τις αγωνίες του διχασμού και η συνύπαρξη γίνεται τότε το γόνιμο πεδίο μιας νέας εμπειρίας».

Πόσο εύκολα αποδεκτά γίνονται υλικά που προσπαθούν να σεβαστούν αυτές τις ιδιαιτερότητες και τις πολυπλοκότητες των ταυτοτήτων και να δημιουργήσουν γέφυρες και όχι επιπλέον ρωγμές; Γιατί συνάντησαν τόσες δυσκολίες αποδοχής τα βιβλία ιστορίας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων και χρειάστηκαν χρόνια για να αναγνωριστεί η αξία τους;⁴ Ίσως κάποια από αυτά τα ερωτήματα απαντηθούν στις επόμενες εισηγήσεις, ενώ άλλα θα μπορούσαν πιθανόν να αποτελέσουν θέματα μιας νέας διημερίδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ασκούνη Ν., (2008). Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*, (σ. 123-137). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ασκούνη Ν., Σταμέλος Γ., (2013). *Η διαρροή των μαθητών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης από το γυμνάσιο. Σχολιασμένη έκθεση αποτελεσμάτων*, Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας στη Θράκη», Αθήνα.
- Βεντούρα, Λ., (1999). *Έλληνες μετανάστες στο Βέλγιο*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Brouard, S., Tiberj, V., (2005). *Français comme les autres? Enquête sur les citoyens d'origine maghrébine, africaine et turque*, Sciences Politiques Les Presses.
- Ζωγραφάκη, Μ., (2011). *Κοινωνικές πορείες γυναικών από τη μειονότητα της Θράκης: ο ρόλος της εκπαίδευσης*, (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Inowlocki, L., Lutz, H., (2000). «Hard Labour: The «Biographical Work» of a Turkish Migrant Woman in Germany», *The European Journal of Women's Studies*, τομ. 7 (3), σ. 301–319.
- Μααλούφ, Α., (1999). *Οι φονικές ταυτότητες*, μτφρ. Τραμπούλης, Θ., Αθήνα: Ωκεανίδα.

⁴ Τα βιβλία ιστορίας του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων είναι προσβάσιμα σε:
<https://museduc.gr/el/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B1/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%B1/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CE%B3%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1/%CF%84%CE%BF-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF> (Ημερομηνία πρόσβασης: 30.9.2020).

ΠΕΜ, Βιβλία Ιστορίας:

<https://museduc.gr/el/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%B1/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%B%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%B1/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CE%B3%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1/2013-11-15-12-46-07>,

όπως προσπελάστηκε στις 30.9.2020.

Sayad, A., (1999). *La double absence: Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Seuil.

Σελλά-Μάζη, Ε.. «Η τουρκόφωνη δίγλωσση μειονότητα της Θράκης». Στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*, (2004). Επιστημονικό συμπόσιο (7-9 Νοεμβρίου 2002), (σ. 85-100). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

ΣΤΕΛΜΑ ΚΑΛΜΕ

*Επίμαχα ιστορικά θέματα στα ελληνικά
και τουρκικά εγχειρίδια Ιστορίας (1950-1974): Συγκλίσεις και
αποκλίσεις¹*

**Controversial historical issues in Greek and Turkish
History textbooks (1950-1974): Convergences and diverge**

This paper reports on a comparative study of controversial historical issues in Greek and Turkish school textbooks of primary education that were in use during the period 1950-1974. It explores the mono-perspective perceptions of the past as reflected in the national school narratives, it highlights repetitions in narratives and the dominant myths of Greek and/or Turkish school historiography and indicates interesting convergences between school historiography, related to national identity formation, and ways of reproduction of stereotypical speech were identified.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει τα σχήματα στη βάση των οποίων δομείται και προβάλλεται ο εθνικός «Εαυτός» και ο εθνικός «Άλλος», να παρουσιάσει τις αναπαραστάσεις των επίμαχων ιστορικών ζητημάτων στο σχολικό λόγο και να διερευνήσει το πώς αυτές διακινούν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις των δύο χωρών. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται η εικόνα που διαμορφώνουν για τον εαυτό τους το ελληνικό και το τουρκικό έθνος, όπως αυτή αποτυπώνεται στις αναπαραστάσεις της αδιαίρετης ολότητας, της αδιαμφισβήτητης ενότητας και της αδιάσπαστης συνέχειας στον χώρο ή/και στον χρόνο. Ανιχνεύονται οι φωνές και οι σιωπές της ιστορικής αφήγησης και εξετάζονται οι εννοιολογικές παραδοχές της σχολικής ιστοριογραφίας κάθε χώρας. Κυριότερο χαρακτηριστικό της μελέτης είναι ότι αντιπαραβάλλει τις σχολικές ιστοριογραφίες των δύο χωρών, επιζητά τα

¹ Στην παρούσα εργασία δεχόμαστε τον όρο *επίμαχα* για τα ιστορικά γεγονότα που αναπαριστούνται στο λόγο μέσα από τη διαφορετική οπτική δύο εθνικών κρατών καθώς προσεγγίζονται θέματα με κατεχοχόν τραυματικό περιεχόμενο.

κοινά τους στοιχεία, εντοπίζει τις επιμέρους διαφορές και θέτει προς σύγκριση και συζήτηση επίμαχα ζητήματα που αφορούν στο κοινό ιστορικό παρελθόν των δύο χωρών επιχειρώντας να καταγράψει τους τρόπους και τους λόγους των εθνικών μονοπρισματικών αφηγήσεων. Στο πλαίσιο αυτό επιχειρούνται να απαντηθούν ερωτήματα όπως: ποια είναι τα επίμαχα ιστορικά γεγονότα και πώς αυτά παρουσιάζονται σε κάθε έθνος-κράτος; Σε ποιες εκδοχές των γεγονότων αυτών εστιάζουν οι σχολικοί συγγραφείς; Ποια αφηγηματικά μοτίβα χρησιμοποιούνται και με ποιον τρόπο αυτά αναπαράγουν, συντηρούν ή και ενισχύουν την κυρίαρχη ιδεολογία του κράτους;

Τα υπό έρευνα σχολικά εγχειρίδια μελετώνται επίσης ως προϊόντα της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα και στην Τουρκία κατά το χρονικό διάστημα 1950-1974, ως τεκμήρια της ιστορίας της εκπαίδευσης και ως μαρτυρίες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής. Ως εκ τούτου η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής άσκησε επίδραση στη συγγραφή και στο περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας και εάν οι αλλαγές που σημειώθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα κατά την περίοδο αυτή βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το σχολικό αφήγημα των δύο χωρών. Επιπλέον τίθεται ως ζητούμενο αν οι διακυμάνσεις στις σχέσεις μεταξύ των δύο γειτονικών κρατών αντανακλώνται στις σελίδες των εγχειριδίων. Εάν δηλαδή το παρόν της εποχής της συγγραφής των εγχειριδίων δύναται να επηρεάσει την οπτική αφήγησης του παρελθόντος.

Ως αφετηρία για την έρευνα ορίστηκε η μεταπολεμική δεκαετία του '50, γιατί τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Τουρκία αποτελεί ορόσημο για την εσωτερική ανασυγκρότηση των χωρών. Το ελληνικό κράτος, μετά από μια δεκαετία συνεχών συρράξεων και αναταραχών, αναζητά εκ νέου την πολιτική του σταθερότητα και την κοινωνική του συνοχή. Οι οικονομικές, κοινωνικές και κυρίως πολιτικές συνθήκες, οι οποίες επικρατούν στην Ελλάδα μετά τη λήξη του εμφυλίου πολέμου, είναι βαθιά εμποτισμένες από το υπερσυντηρητικό πνεύμα της εθνικιστικής ιδεολογίας, που επιχειρείται να επιβληθεί σε κάθε τομέα της ζωής της χώρας. Στην Τουρκία την ίδια εποχή, μετά από μια μακρά περίοδο μονοκομματισμού και πολιτικής εσωστρέφειας, η χώρα εισέρχεται στο πολυκομματικό σύστημα κοινοβουλευτικής εκπροσώπησης και επιχειρείται η στροφή της σε δημοκρατικότερα μοντέλα διοίκησης. Η παρουσία κομμάτων αντιπολίτευσης στη βουλή επισημοποιεί για πρώτη φορά τη δυναμική της συντηρητικής και ισλαμικής παράδοσης, η οποία εκφράζει ρητά την αντίθεσή της στην πολιτική και ιδεολογική μονοκρατορία του

κεμαλισμού². Παράλληλα με τις προσπάθειες εσωτερικής μεταρρύθμισης και οργάνωσης σε νέες, πιο σταθερές βάσεις, στην αρχή της δεκαετίας του 1950 και υπό την πίεση του ψυχροπολεμικού κόσμου ξεκινά μια περίοδος προσέγγισης και συνεργασίας μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, που θα βελτιώσει αισθητά τις σχέσεις των δύο κρατών. Το εγκάρδιο κλίμα αποτυπώνεται σε ανταλλαγές επίσημων επισκέψεων και στην εκατέρωθεν προσπάθεια δημιουργίας ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Το 1952 οι δύο χώρες θέτουν υποψηφιότητα και γίνονται από κοινού δεκτές στους κόλπους της νατοϊκής συμμαχίας, επιβεβαιώνοντας για άλλη μια φορά τον δυτικό τους προσανατολισμό και αναδεικνύοντας ως κοινό τους εχθρό τον κομμουνιστικό κίνδυνο.

Ωστόσο, το όραμα της πολιτικής σταθερότητας και της εσωτερικής συγκρότησης φαίνεται πως δεν εκπληρώθηκε σε καμιά από τις δύο χώρες κατά τις δύο επόμενες δεκαετίες. Η διχασμένη ελληνική κοινωνία ήταν δύσκολο να διαχειριστεί με ωριμότητα το παρελθόν της ή να σχεδιάσει χωρίς διλήμματα το μέλλον της. Το όραμα της πολιτικής συναίνεσης και της κοινωνικής συμφιλίωσης δέχτηκε συνεχείς κλυδωνισμούς με τραγική κατάληξη την επιβολή της επταετούς στρατιωτικής δικτατορίας το 1967. Αντίστοιχα στην Τουρκία ο κοινοβουλευτικός πλουραλισμός και οι πολιτικές μεταβολές που επιχειρήθηκαν δεν κατάφεραν να βρουν την πλήρη εφαρμογή τους λόγω των συχνών επεμβάσεων του στρατού στις εσωτερικές υποθέσεις της χώρας (πραξικοπήματα 1960, 1971, 1980). Τα στρατιωτικά αυτά πραξικοπήματα αναστέλλουν τη δημοκρατική πορεία του κράτους και ισχυροποιούν τις θέσεις των κεμαλιστών στην εξουσία του. Ούτε όμως η προσέγγιση των δύο χωρών ευοδώθηκε. Το πογκρόμ του Σεπτεμβρίου του 1955 σε βάρος της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη θα σημάνει την αρχή του ρήγματος στις ελληνοτουρκικές σχέσεις με την ανάδειξη του Κυπριακού ζητήματος ως μείζονος εθνικού θέματος. Από το 1955 έως το 1974 οι σχέσεις των δύο χωρών παρουσιάζουν μια σταδιακή επιδείνωση, η οποία θα φτάσει στην κορύφωσή της με την επέμβαση των τουρκικών στρατευμάτων στην Κύπρο τον Ιούλιο του 1974 και την κατοχή του βόρειου τμήματος του νησιού. Το 1974 επιλέγεται ως εκ τούτου ως τερματικό χρονικό όριο της παρούσας έρευνας, καθώς αποτελεί σημείο καμπίς στην επικοινωνία των δύο χωρών.

Το υλικό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα εγχειρίδια Ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Ελλάδα και Τουρκία, που εγκρίθηκαν

² Ν. Μούδουρος, *Ο μετασχηματισμός της Τουρκίας. Από την κεμαλική κυριαρχία στον «ισλαμικό» νεοφιλελευθερισμό*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια 2011, σ. 76.

και χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο 1950-1974. Βάσει της προηγούμενης σχετικής έρευνας, της ιστορίας, επιστημονικής και δημόσιας, των δύο κρατών και της ιστορίας των διπλωματικών σχέσεων Ελλάδας και Τουρκίας κατά την περίοδο 1950-1974 προσδιορίστηκαν, παραγωγικά, τα παρακάτω θέματα σύγκρισης της ιστορικής αφήγησης των υπό μελέτη ελληνικών και τουρκικών σχολικών εγχειριδίων:

Επίμαχα ιστορικά θέματα:

- *Η άλωση της Κωνσταντινούπολης/Istanbul'un alınması/fethi*
- *Η Οθωμανική κυριαρχία (Τουρκοκρατία)/Ottoman İmparatorluğu*
- *Η Ελληνική Επανάσταση του 1821/Yunan İsyanı*
- *Οι Βαλκανικοί πόλεμοι/Balkan Savaşları*
- *Μικρασιατική εκστρατεία/Kurtuluş Savaşı (Απελευθερωτικός Πόλεμος)*

Βάσει του σκοπού και των ερωτημάτων της έρευνας ως δόκιμη μέθοδος ανάλυσης των θεμάτων σύγκρισης στα προαναφερθέντα σχολικά βιβλία επιλέχθηκε η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου³, γιατί κρίθηκε ότι αυτή θα έδινε τη δυνατότητα: να προβληθούν οι διαφορετικές ιστορικές εκδοχές των δύο γειτονικών κρατών, να παρουσιαστούν οι αποκλίνουσες οπτικές θέασης και ερμηνείας των επίμαχων ιστορικών γεγονότων και να ανιχνευθούν μέσα στον λόγο των συγγραφέων οι μηχανισμοί ιδεολογικής χειραγώγησης και οικοδόμησης της εθνικής ταυτότητας μέσα από τις αναπαραστάσεις του «Εαυτού» και του «Άλλου». Επιπλέον, η μέθοδος αυτή δύναται να οδηγήσει να προσδιοριστούν οι αποσιωπήσεις της σχολικής Ιστορίας, η επιλεκτικότητα της αφήγησης, να επισημανθούν τα επαναλαμβανόμενα αφηγηματικά μοτίβα και να αναδειχθούν οι κυρίαρχοι μύθοι της σχολικής ιστοριογραφίας των δύο κρατών. Τέλος, στις περιπτώσεις ομοιοτήτων και σύγκλισης στις δύο εθνικές ιστορίες συνεισφέρει στο να αναζητηθούν οι αιτίες που οδηγούν σε κοινή θεώρηση ή σε κοινή παράλειψη των ίδιων γεγονότων.

³ Κ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο 2004, σ. 81,

ΕΠΙΜΑΧΑ ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

1 Η ΑΛΩΣΗ ΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥΠΟΛΗΣ/ISTANBUL'UN ALINMASI/FETHI

- 1.1 Πηγές – Γενικές παρατηρήσεις
- 1.2 Τα γεγονότα πριν την Άλωση
- 1.3 Οι βασικοί πρωταγωνιστές
- 1.4 Ο θάνατος του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου
- 1.5 Η πτώση της Κωνσταντινούπολης
- 1.6 Τα γεγονότα μετά την Άλωση
- 1.7 Μύθοι/δοξασίες σχετικά με την Άλωση της Κωνσταντινούπολης
- 1.8 Αναπαραστάσεις «Εαυτού» – «Άλλου»
- 1.9 Εικονογράφηση
- 1.10 Ο αντίκτυπος της Άλωσης στην παγκόσμια ιστορία

2 ΟΘΩΜΑΝΙΚΗ ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ (ΤΟΥΡΚΟΚΡΑΤΙΑ)/OTTOMAN IMPARATORLUĞU

- 2.1 Γενικές παρατηρήσεις
- 2.2 Τίτλος – Έκταση
- 2.3 Διοίκηση
- 2.4 Οικονομία
- 2.5 Στρατός
- 2.6 Εκπαίδευση
- 2.7 Θρησκεία
- 2.8 Δικαιοσύνη
- 2.9 Καθημερινή ζωή

3 Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ 1821/YUNAN ISYANI

- 3.1 Τίτλος – Έκταση – Γενικές παρατηρήσεις
- 3.2 Αιτίες / Βασικά χαρακτηριστικά της Επανάστασης
- 3.3 Αναπαραστάσεις εθνικού «Εαυτού» – «Άλλου»
- 3.4 Εικονογράφηση

4 ΟΙ ΒΑΛΚΑΝΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ/BALKAN SAVAŞLARI

- 4.1 Ο Α΄ Βαλκανικός πόλεμος
- 4.2 Τίτλος – Έκταση – Γενικές παρατηρήσεις
- 4.3 Αφορμές και αιτίες πολέμου
- 4.4 Αναπαραστάσεις εθνικού «Εαυτού» – «Άλλου»
- 4.5 Εικονογράφηση

5 ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΕΚΣΤΡΑΤΕΙΑ ≠ KURTULUŞ SAVAŞI (ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΤΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ)

- 5.1 Τίτλος – Έκταση – Γενικές παρατηρήσεις
- 5.2 Η απόβαση ελληνικών στρατευμάτων στη Σμύρνη
- 5.3 Η Συνθήκη των Σεβρών
- 5.4 Η πολεμική αναμέτρηση – Η «μεγάλη επίθεση»
- 5.5 Το τέλος της Μικρασιατικής εκστρατείας / Απελευθερωτικού πολέμου – Επιπτώσεις
- 5.6 Η Συνθήκη της Λωζάννης
- 5.7 Αναπαραστάσεις εθνικού «Εαυτού» – «Άλλου»
- 5.8 Εικονογράφηση

Αναφορικά με τις αναπαραστάσεις των επίμαχων ζητημάτων που μελετήθηκαν η παρούσα έρευνα επισημαίνει τις ακόλουθες παρατηρήσεις:

Σε σχέση με την *άλωση της Κωνσταντινούπολης/Istanbul'un alınması/fethi* και με τον τρόπο αναπαραστάσής της στο ελληνικό και τουρκικό αφήγημα, μπορούμε να εστιάσουμε στα παρακάτω σημεία:

1. Η προσέγγιση της άλωσης της Κωνσταντινούπολης, από την αρχή της πολιορκίας της μέχρι την τελική πτώση, δίνεται μέσα από τα δίπολα: *θρήνος – θρίαμβος, πτώση – κατάκτηση, ήθος-θηριωδία*. Κατ' επέκταση ο λόγος στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια διαπνέεται από έντονο συναισθηματισμό και λυρισμό και στα τουρκικά εγχειρίδια έχει θριαμβευτικό χαρακτήρα. Αντιστοίχως και οι κυριότεροι πρωταγωνιστές, ο αυτοκράτορας Κωνσταντίνος Παλαιολόγος και ο σουλτάνος Μωάμεθ Β΄, παρουσιάζονται στον λόγο και στην εικονογράφηση μέσα από τα αντιθετικά σχήματα: *ανίσχυρος – ισχυρός, νεότητα – γήρας, πεπερασμένος – καινούριος*, αντιπροσωπεύοντας ο καθένας τους τις αντίστοιχες αυτοκρατορίες.
2. Η Κωνσταντινούπολη παρουσιάζεται ως στόχος συνεχών πολιορκιών και ως εκ τούτου μοιάζει να βρίσκεται υπό μια συνεχόμενη απειλή. Η αναφορά στις επανειλημμένες απόπειρες κατάκτησης έχει ως στόχο να προβάλλει –στην ελληνική αφήγηση– την ανδρεία των Ελλήνων, που αντιστέκονται σθεναρά στις επιθέσεις των «βαρβαρικών λαών», ενώ αντίστοιχα στο τουρκικό αφήγημα στοχεύει στο να αναδείξει την ικανότητα των Οθωμανών να κατακτήσουν μια πόλη, που αποτελούσε επί αιώνες το διακαή πόθο πολλών, διαφορετικών λαών.
3. Η αφήγηση στο ελληνικό αφήγημα λειτουργεί συγκριτικά. Οι Έλληνες και οι Οθωμανοί βρίσκονται δηλαδή σε μια συνεχή αντιπαραβολή ως

προς το στρατιωτικό τους φρόνημα, τις ηθικές τους αρχές, τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Αντιθέτως, στην τουρκική αφήγηση οι Οθωμανοί Τούρκοι αναδεικνύονται ως η απόλυτη δύναμη που δεν επιδέχεται συγκρίσεις.

4. Η κατάσταση στην οποία είχε περιέλθει η αυτοκρατορία και κυρίως η εδαφική της συρρίκνωση σκόπιμα αποσιωπάται σε μεγάλο βαθμό και από τις δύο αφηγήσεις. Έτσι, δίνεται η εντύπωση στα τουρκικά εγχειρίδια ότι οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν μια αυτοκρατορία στην έκταση που είχε κατά τη διάρκεια της ακμής της και αντίστοιχα στα ελληνικά εγχειρίδια ότι χάνεται το μεγαλείο μιας εκτεταμένης αυτοκρατορίας.
5. Ο αντίκτυπος της πτώσης της Κωνσταντινούπολης για την ελληνική αφήγηση έχει μόνο αρνητικές προεκτάσεις και τοπικό χαρακτήρα. Η θετική επίδραση της άλωσης της Κωνσταντινούπολης αναδεικνύεται ποικιλοτρόπως στο τουρκικό αφήγημα και λαμβάνει διαστάσεις παγκόσμιας κλίμακας.
6. Τέλος, και στις δύο αφηγήσεις, στην ελληνική και στην τουρκική, η άλωση της Κωνσταντινούπολης εκλαμβάνεται ως το σημείο απαρχής της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας της κάθε χώρας.

Σχετικά με την περίοδο της Οθωμανικής κυριαρχίας/ Τουρκοκρατίας/ Ottoman Imperatorluğu:

1. Η περίοδος της Τουρκοκρατίας στην ελληνική αφήγηση παρουσιάζεται με μια σειρά από ανεπάρκειες: στον διοικητικό τομέα, στην οικονομική διαχείριση και δημοσιονομική πολιτική, σε θέματα καθημερινής ζωής και ασφάλειας, σε εκπαιδευτικά ζητήματα. Χαρακτηρίζεται στον λόγο ως μια περίοδος πλήρους καταπίεσης, οπισθοδρόμησης, σκοταδισμού και αμάθειας. Ωστόσο, ο λόγος των συγγραφέων ενέχει αντιφάσεις, καθώς σε μια τέτοια «σκοτεινή» περίοδο ιδρύονται σημαντικά σχολεία, αναπτύσσεται το εμπόριο και η ναυτιλία, διαχέονται προοδευτικές ιδέες, γεννιούνται επαναστατικά κινήματα. Οι αντιφάσεις αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι στο ελληνικό αφήγημα η περίοδος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αντιμετωπίζεται ως ολότητα, χωρίς επιμέρους διαφοροποιήσεις. Έτσι τα γεγονότα παραμένουν ασύνδετα μεταξύ τους, χωρίς χρονική ακολουθία, δε διακρίνονται οι αιτίες από τα αποτελέσματα και ως εκ τούτου η εικόνα της περιόδου παραμένει αρνητική ή/και ασαφής. Η διάκριση σε υποπερίόδους στο αφήγημα των τουρκικών εγχειριδίων επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των αιτιακών σχέσεων, οι οποίες

αποσαφηνίζονται στη βάση των εννοιών: *ακμή, οπισθοδρόμηση, παρακμή*. Τα γεγονότα επομένως δεν παρουσιάζονται ως αυθαίρετα, αλλά συνιστούν επακόλουθα εσωτερικών και εξωτερικών μετασχηματισμών.

2. Τα προνόμια που δίνονται από τους Οθωμανούς διοικητές – θρησκευτικά και πολιτικά– δεν αναγνωρίζονται στα ελληνικά εγχειρίδια ως ευνοϊκές παροχές. Ειδικά σε ό, τι αφορά στα πολιτικά προνόμια δίνεται η εντύπωση πως αυτά δίνονται ως αναγνώριση των ικανοτήτων του «Εαυτού» ή σε άλλες περιπτώσεις ως εξυπηρέτηση των αναγκών του «Άλλου» και ως όχι ευμενείς παραχωρήσεις του σουλτάνου. Εν αντιθέσει, στο τουρκικό αφήγημα, τα προνόμια αναφέρονται για να πιστοποιήσουν την ανεκτικότητα της Αυτοκρατορίας και την προνομιακή μεταχείριση των μη μουσουλμάνων υπηκόων της, αλλά και για να αναδειχθεί η αχαριστία των Ελλήνων, οι οποίοι επαναστάτησαν παρά τις ευνοϊκές προς αυτούς συνθήκες.
3. Η συνύπαρξη Ελλήνων και Τούρκων στον ελλαδικό χώρο παρουσιάζεται να έχει αρνητικές επιδράσεις στον χαρακτήρα, στη συμπεριφορά και στις συνήθειες που αποκτούν οι υπόδουλοι Έλληνες. Ενδεικτικά αναφέρονται στα ελληνικά εγχειρίδια οι λέξεις: *χαράτσι, μπαχτσίς, ρουσφέτι* ως κατάλοιπα της αυθαιρεσίας της οθωμανικής διοίκησης. Αντίστοιχη αλληλεπίδραση δεν εντοπίζεται στην αφήγηση των τουρκικών σχολικών εγχειριδίων, καθώς οποιαδήποτε σύγκριση σχετίζεται με την πορεία της ίδιας της αυτοκρατορίας (ακμή, ευημερία, στασιμότητα, οπισθοδρόμηση, παρακμή) και δε συσχετίζεται με τους «Άλλους».

Αναφορικά με την *Ελληνική Επανάσταση του 1821/Yunan Isyanı*:

1. Παρ' όλο που στα τουρκικά εγχειρίδια υποβαθμίζεται η Ελληνική Επανάσταση τόσο ως προς τη μαζικότητά της ως κίνημα, όσο και ως προς την αναγκαιότητά της ως κοινωνικοπολιτική μεταβολή, λειτουργεί παρ' όλα αυτά στον λόγο ως αιτία αποδυνάμωσης της ισχύος της Αυτοκρατορίας, ως απόδειξη της δολιότητας και της αγνωμοσύνης των Ελλήνων υπηκόων προς τις οθωμανικές αρχές και ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της ανάμειξης των Μεγάλων Δυνάμεων στα εσωτερικά ζητήματα της Αυτοκρατορίας. Η διεκδίκηση της δημιουργίας ανεξάρτητου εθνικού κράτους παρουσιάζεται ως «ανυπακοή» του υπόδουλου προς τον κύριο εκφραστή της νόμιμης εξουσίας, τον σουλτάνο. Στα παραπάνω προστίθεται η αταξία στα

οθωμανικά στρατεύματα και ως εκ τούτου η αδυναμία τους να αντιδράσουν καταλυτικά στην καταστολή της εξέγερσης. Και η «αχαριστία» των μη μουσουλμάνων υπηκόων και η αποστασία των Οθωμανών αξιωματούχων στρέφονται κατά της σουλτανικής αρχής και πιστοποιούν την ηθική τουλάχιστον πτώση της Αυτοκρατορίας. Αλλά και στα ελληνικά εγχειρίδια η Ελληνική Επανάσταση φαίνεται πως αντιπροσωπεύει την εναντίωση στην κραταιά θέση του σουλτάνου και στην «ελέω Θεού» εξουσία του, προκειμένου να δημιουργηθεί εθνικό κράτος σε άμεση συνάρτηση με τις νεωτερικές αντιλήψεις που κυριαρχούν στη Δύση. Η επανάσταση λοιπόν ανατρέπει την οθωμανική τάξη των πραγμάτων και λειτουργεί ως αποδεικτικό στοιχείο της προϊούσας παρακμής της Αυτοκρατορίας.

2. Η Επανάσταση παρουσιάζεται ως δικαιολογημένη αντίδραση στην πολύχρονη δουλεία, ως νόμιμο δικαίωμα μιας χρόνιας καταπίεσης ενάντια σε έναν απολίτιστο και βάνανσο κατακτητή. Η αρνητική εικόνα του «Άλλου» και η βίαιη αντίδρασή του με σκοπό την εξουδετέρωση του επαναστατικού κινήματος νομιμοποιούν την επαναστατική διάθεση, όπως επίσης και τις φρικαλεότητες που διαπράττουν οι Έλληνες εις βάρος του άμαχου τουρκικού πληθυσμού.
3. Η Επανάσταση του 1821 προσλαμβάνεται στο ελληνικό αφήγημα ως ένα οικουμενικό γεγονός, ως αποτέλεσμα μιας στοχευμένης προσπάθειας όλων των δυνάμεων του ελληνικού έθνους προς απόκτηση ανεξαρτησίας και κρατικής υπόστασης. Ως εκ τούτου απλός λαός, στρατιωτικοί, πνευματική και πολιτική ελίτ διαπνέονται από κοινές αξίες, στόχους και ιδεολογία. Η ενότητα του έθνους δεν αμφισβητείται ακόμη κι όταν γίνεται λόγος για τους εμφυλίους πολέμους.
4. Στα ελληνικά εγχειρίδια δίνεται πλήρης έμφαση στις πολεμικές επιχειρήσεις του Αγώνα, στην ηρωοποίηση των αγωνιστών, στην ανάδειξη της ανδρείας του «Εαυτού», αλλά δε γίνεται καμία αναφορά στην καθημερινή ζωή κατά τη διάρκεια του πολέμου, στις αλλαγές που αυτός επέφερε, ειδικά στη ζωή του άμαχου πληθυσμού, στα οικονομικά του Αγώνα, στις κοινωνικές ανακατατάξεις που προκλήθηκαν.
5. Στην αφήγηση των γεγονότων του ελληνικού Αγώνα της Ανεξαρτησίας και προς ενίσχυση της ηρωολατρίας ακολουθείται το παπαρρηγοπούλειο σχήμα, το οποίο ενισχύει την ενοποιητική ιδεολογία του εθνικού σχολικού αφηγήματος.

6. Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 και η προοπτική δημιουργίας ανεξάρτητου εθνικού κράτους που τη συνόδευε νοηματοδοούν στα σχολικά εγχειρίδια εκ νέου τις έννοιες *τόπος* και *πατρίδα*, στις οποίες προσδίδουν μια νέα σημασία: αυτή της εθνικής κυριαρχίας και της εθνικής επικράτειας.
7. Η σημασία της Επανάστασης του 1821 βασίζεται σε δύο βασικές συνιστώσες: της ρήξης με το οθωμανικό παρελθόν, της απελευθέρωσης από την «τυραννία» της οπισθοδρομικής Ανατολής και της διαμόρφωσης καινούριων, κοινών δεσμών εθνικής ενότητας και αλληλεγγύης που θα υπερέβαιναν τα όρια των τοπικών κοινοτήτων, που μέχρι τότε κυριαρχούσαν σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι δύο αυτοί παράγοντες προσδιορίζουν και τον προσανατολισμό του υπό δημιουργία εθνικού κράτους, το οποίο θα στραφεί στα πρότυπα της «φωτισμένης Δύσης».
8. Το αντιθετικό σχήμα «Χριστιανοί-Μουσουλμάνοι» είναι παρόν στην ελληνική σχολική αφήγηση ακόμη και με έμμεσο τρόπο και πιστοποιεί τη στερεοτυπική αντίληψη του αλλόθρησκου «Άλλου».

Αναφορικά με τους *Βαλκανικούς πολέμους/Balkan Savaşları*:

1. Τα στοιχεία αφορούν μόνο στον Α΄ Βαλκανικό Πόλεμο, στον οποίο η Ελλάδα και η Οθωμανική Αυτοκρατορία, βρίσκονται αντιμέτωπες. Η συνεργασία των δύο κρατών κατά το Β΄ Βαλκανικό Πόλεμο εναντίον των βουλγαρικών δυνάμεων αποσιωπάται και στις δύο σχολικές αφηγήσεις.
2. Το τουρκικό σχολικό αφήγημα εστιάζει στην απώλεια εδαφών και όχι στις αιτίες που οδήγησαν στον συνασπισμό των βαλκανικών κρατών εναντίον του οθωμανικού κράτους. Το μοτίβο αυτό αντανακλά τη βαθιά πεποίθηση ότι η κυριότητα στην περιοχή της Βαλκανικής ανήκει ή ότι θα έπρεπε ακόμη να ανήκει στην επικράτεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κι ότι οι λαοί των Βαλκανίων όφειλαν να συνεχίσουν να είναι αφοσιωμένοι στον σουλτάνο.
3. Η οπτική που υιοθετείται στα ελληνικά εγχειρίδια είναι αυτή της καταπίεσης των χριστιανικών λαών από τον κυρίαρχο σουλτάνο, που δίνει και στον πόλεμο αυτό θρησκευτικό χαρακτήρα.
4. Οι Βαλκανικοί πόλεμοι προσλαμβάνονται στην ελληνική αφήγηση ως απελευθερωτικοί πόλεμοι που θα οδηγήσουν στην εθνική ολοκλήρωση και στην επέκταση της επικράτειας του ελληνικού βασιλείου.

Αναφορικά με τη *Μικρασιατική εκστρατεία/Kurtuluş Savaşı* (Απελευθερωτικό Αγώνα των Τούρκων):

1. Το κεφάλαιο αυτό είναι το πλέον ενδεικτικό της αντικρουόμενης οπτικής της σχολικής ιστορίας των δύο χωρών. Από τον τίτλο που φέρουν τα σχετικά κεφάλαια στα υπό μελέτη εγχειρίδια μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι στην Ελλάδα γίνεται λόγος για μια πολεμική επιχείρηση επιθετικού χαρακτήρα, μια *εκστρατεία*, η οποία καταλήγει σε μια *καταστροφή*, έχει δηλαδή μια εξαιρετικά ατυχή έκβαση. Ο ίδιος πόλεμος χαρακτηρίζεται ως *απελευθερωτικός* ή *πόλεμος ανεξαρτησίας* στην τουρκική αφήγηση, όροι που νοηματοδοτούν τελείως διαφορετικά την πολεμική αναμέτρηση μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων και ενέχουν τις έννοιες: *υποταγή, καταπίεση, διεκδίκηση*. Η αντιθετική αυτή βάση (*επίθεση-άμυνα, αντάρτης-επαναστάτης, καταστροφή-απελευθέρωση*) ακολουθείται σε ολόκληρη τη δομή της αφήγησης και θέτει συνεχώς σε αντιδιαστολή τις θέσεις της εθνικής σχολικής ιστοριογραφίας των δύο κρατών.
2. Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω η έννοια *απελευθέρωση* προσλαμβάνει διαφορετική σημασία στην αφήγηση των ιστορικών γεγονότων. Στο ελληνικό σχολικό αφήγημα η απελευθέρωση συνδέεται με την αλυτρωτική πολιτική του ελληνικού κράτους και την ολοκλήρωση του οράματος της Μεγάλης Ιδέας και αποτυπώνεται στον λόγο μέσω της παρουσίασης των επευφημιών κατά την απόβαση του ελληνικού στρατού στην Σμύρνη. Στο τουρκικό αφήγημα η ίδια έννοια συσχετίζεται με την ανατροπή της σουλτανικής απολυταρχίας και την εγκαθίδρυση ανεξάρτητου εθνικού κράτους και αποτυπώνεται στον λόγο κυρίως μέσω του συνθήματος: «*Ανεξαρτησία ή Θάνατος*».
3. Στην αφήγηση του Πολέμου Ανεξαρτησίας των Τούρκων οι Έλληνες από «*αχάριστοι*» υπήκοοι αποκτούν ιμπεριαλιστική τακτική και όχι μόνο επιθυμούν τη διάσπαση της Αυτοκρατορίας, όπως οι Ευρωπαίοι σύμμαχοί τους, αλλά διεκδικούν και μέρος της ως μόνιμη κατοικία. Η εικόνα των Ελλήνων χαρακτηρίζεται ως διαχρονικά αρνητική και ενισχύεται από τις εθνικιστικές ιδέες που σχετίζονται με τη Μεγάλη Ιδέα και την επιθυμία ανασύστασης της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας.
4. Η στάση και οι ενέργειες των μειονοτήτων (Έλληνες, Αρμένιοι) στην περιοχή της Ανατολίας προσλαμβάνονται ως προδοτικές ενάντια προς το καθολικό αίτημα του τουρκικού λαού για δημιουργία ενιαίου εθνικού κράτους και ως εκ τούτου αντιμετωπίζονται ως εχθρικές.

5. Στα ελληνικά εγχειρίδια οι απώλειες στο πεδίο της μάχης θυσιάζονται στο πεδίο του θρήνου του εκπατρισμού από την περιοχή της Μικράς Ασίας. Στα τουρκικά εγχειρίδια οι αντίστοιχες απώλειες στο πεδίο της μάχης προσλαμβάνονται ως το θεμέλιο του υπό δημιουργία εθνικού κράτους. Η ελληνική πλευρά οικειοποιείται τον πόνο του ξεριζωμού και της ανταλλαγής των πληθυσμών σαν να επρόκειτο ο όρος αυτός της συνθήκης να εφαρμόζεται μόνο για τους ελληνικούς πληθυσμούς. Ο πόνος του ξεριζωμού από τις πατρογονικές εστίες δεν αποτελεί ωστόσο αντικείμενο της τουρκικής σχολικής αφήγησης.

Στη σχολική ιστοριογραφία και των δύο χωρών κυριαρχούν συγκεκριμένα αφηγηματικά μοτίβα. Τα μοτίβα αυτά αποτυπώνουν την επίσημη ερμηνευτική εκδοχή των ιστορικών γεγονότων, αντανακλούν την αντίληψη του κάθε έθνους για την ταυτότητά του και αναπαράγουν με πειστικότητα πλήθος στερεοτυπικών αναπαραστάσεων.

Μελετώντας τον λόγο των ελληνικών και τουρκικών σχολικών εγχειριδίων διαπιστώθηκαν ορισμένα κοινά αφηγηματικά μοτίβα, καθώς και κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Κοινά αφηγηματικά μοτίβα:

1. Τα σχολικά εγχειρίδια και των δύο χωρών παρουσιάζουν το ελληνικό και το τουρκικό έθνος ως υπερβατικές οντότητες, προαιώνια υπάρχουσες είτε στον χώρο, είτε στον χρόνο υιοθετώντας τη θεωρία της αρχέγονης, «φυσικής» παρουσίας των εθνών στον κόσμο, που στηρίζεται σε φυλετικά και βιολογικά κριτήρια. Ως αποτέλεσμα, το ελληνικό και το τουρκικό έθνος παριστάνονται στον λόγο ως αντικειμενικές, μη αμφισβητήσιμες αλήθειες. Τα εθνικά χαρακτηριστικά των δύο λαών σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα παρουσιάζονται και αυτά ως αναλλοίωτα στο πέρασμα του χρόνου, χρησιμοποιούνται δε ως παράγοντας ισχυροποίησης των εσωτερικών δεσμών των κοινοτήτων και τα έθνη μοιάζουν να βρίσκονται σε μια διαρκή πάλη για να τα διατηρήσουν.
2. Το εθνικό αφήγημα δομείται πάνω στην έννοια της a priori ομοιότητας και ενότητας όλων των μελών. Σε αυτήν ακριβώς την έννοια της ενότητας στηρίζονται οι απελευθερωτικοί πόλεμοι των δύο χωρών και αποσιωπώνται –κατά το δυνατόν– οι διχογνωμίες. Το πώς πραγματοποιήθηκε η εθνική ομογενοποίηση και στις δύο χώρες ή με ποιους τρόπους επιβλήθηκε η εθνική συνοχή δεν αποτελεί στοιχείο αναφοράς. Στη βάση αυτή δε γίνεται λόγος ούτε

για μειονότητες, ούτε για διαφωνίες ή παρεκκλίσεις από το δόγμα της εθνικής ενότητας.

3. Οριοθετείται η ταυτότητα του «Εμείς»: ποιοι είμαστε, τι ιστορία έχουμε, από πού καταγόμαστε, που κατοικούμε. Αντιστοιχώς προσδιορίζεται και η ετερότητα: ποιοι είναι οι «Άλλοι», γιατί είναι διαφορετικοί, τι σχέσεις έχουμε μαζί τους και τι διεκδικούν από το «Εμείς». Η τελευταία παράμετρος είναι αυτή που ευθύνεται για όλες τις επιμέρους διαφορές σε συνδυασμό πάντα με τα στοιχεία που θεωρούνται ξένα ή ετερόκλητα στην προβολή του «Άλλου». Οι διεκδικήσεις αυτές –πραγματικές ή φαντασιακές– συνθέτουν το τοπίο της αντιπαράθεσης και συχνά θεωρούνται αμετάβλητες στον χρόνο, όπως στην περίπτωση των χωρών που εξετάζουμε.
4. Η πατρίδα υμνείται στο μέγιστο βαθμό και η αγάπη προς αυτήν προσλαμβάνεται ως το ύψιστο αγαθό στη ζωή. Η θυσία της ζωής ενός ατόμου για τη σωτηρία της χώρας του σε περιόδους έντονης κρίσης αποτελεί την υπέρτατη προσφορά προς το κοινωνικό σύνολο, το ανώτερο δείγμα φιλοπατρίας. Καλλιεργείται μια σχεδόν τυφλή, παθητική υπακοή των υπηκόων του κάθε κράτους προς την πατρίδα τους, που ταυτίζεται στα αναλυτικά προγράμματα με την έννοια του καθήκοντος.
5. Η ελληνική και η τουρκική πλευρά παρουσιάζονται να έχουν μεταξύ τους συχνές πολεμικές αναμετρήσεις, κοινές διεκδικήσεις εδαφών και να αντιμετωπίζει το ένα κράτος το άλλο ως «εθνικό εχθρό».
6. Η σχολική Ιστορία, ακολουθώντας τις κυρίαρχες τάσεις της εθνικής ιστοριογραφίας, εξιστορεί και ερμηνεύει τα γεγονότα μέσα από την περιορισμένη και μονοπρισματική οπτική του «Εαυτού». Ως αποτέλεσμα η αφήγηση κατευθύνεται από ιδεοληψίες και στερεοτυπικές αντιλήψεις, πάντα με στόχο την ανάδειξη της δικής της εθνικής εκδοχής. Έννοιες όπως: *εισβολή, κατάκτηση, απελευθερωτικός πόλεμος, επανάσταση* αποκτούν διαφορετικό νόημα κάθε φορά, το οποίο εξαρτάται από το ποια πλευρά συνθέτει και δομεί τον αφηγηματικό κορμό και ποια όψη της «αλήθειας» επιλέγει να διηγηθεί.
7. Ως ένα ακόμη κοινό μοτίβο της αφηγηματικής δομής προτάσσονται οι σιωπές και οι σκόπιμες παραλείψεις ή στρεβλώσεις σημαντικών ιστορικών γεγονότων ή ενεργειών. Γίνεται δηλαδή μια επιλεκτική ανάγνωση και ερμηνεία του παρελθόντος με βασικό πάντα γνώμονα την ιδεολογική χειραγώγηση, που επιβάλλεται από τους προσανατολισμούς της εθνοκεντρικής εκπαίδευσης. Ό,τι προκαλεί

ανασφάλεια ή δε συνδράμει στην ενίσχυση του εθνικού φρονήματος ή δεν εξυπηρετεί το κοινό συμφέρον, έτσι όπως αυτό καθορίζεται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική τίθεται στο περιθώριο ή παρουσιάζεται ως απειλή.

8. Η αφήγηση αναπτύσσεται γύρω από τη ζωή και τη δράση σημαντικών στρατιωτικών ή πολιτικών προσωπικοτήτων και στον ρόλο που τα πρόσωπα αυτά διαδραμάτισαν στην πορεία και την εξέλιξη του έθνους και του εθνικού κράτους. Πρόκειται για μια καθαρά προσωποκεντρική και ηρωολατρική αφήγηση, όπου κυριαρχεί ο επικός τόνος και η λυρική περιγραφική διάθεση. Δίνεται έμφαση στην ατομικότητα, στην προσωπική συμβολή και συχνά παραβλέπεται ή αποσιωπάται η συλλογικότητα και ο κοινός αγώνας. Παράλληλα, προτάσσονται στη διήγηση οι πολεμικές συγκρούσεις, η διαδοχή σουλτάνων ή πρωθυπουργών, οι συνθήκες ή οι διαπραγματεύσεις αφήνοντας ελάχιστο ή καθόλου χώρο για τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις στον ρουιν της ιστορίας. Τα πολιτιστικά επιτεύγματα αναφέρονται μόνο όταν προάγουν τη μοναδικότητα του «Εαυτού» ή/και όταν αποτελούν δημιουργήματα μιας «επιτυχημένης» περιόδου.
9. Δίνεται περιορισμένη έκταση στον αφηγηματικό λόγο των εγχειριδίων για τον ρόλο των γυναικών στις ιστορικές εξελίξεις. Στο ελληνικό αφήγημα ο ρόλος των γυναικών περιορίζεται στη συνοπτική αναφορά της δράσης ελάχιστων γυναικών στην Ελληνική Επανάσταση, ενώ αντίστοιχες αναφορές για την προσφορά των γυναικών στο σύγχρονο ελληνικό κράτος δεν υπάρχουν. Ακόμη πιο περιορισμένες είναι οι αναφορές στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια. Εκεί, οι γυναίκες αποκτούν όνομα, μόνο όταν πρόκειται για μητέρες σουλτάνων ή άλλων σημαντικών πολιτικών αντρών (π.χ. μητέρα Κεμάλ Ατατούρκ) και η δράση τους αναφέρεται μόνο ως επικουρική στην πορεία συγκρότησης του εθνικού κράτους. Αντιστοίχως με τα ελληνικά εγχειρίδια, δε γίνεται καμία αναφορά στην προσφορά των γυναικών στο σύγχρονο τουρκικό κράτος.
10. Η παραγωγή δημοτικών τραγουδιών που υμνούν το φρόνημα των εθνικών ηρώων και η ένταξή τους στη δομή της αφήγησης ως στοιχεία που επιβεβαιώνουν τον λόγο των συγγραφέων αποτελεί μια ακόμη κοινή πρακτική. Με τον τρόπο αυτό εντάσσεται στη σχολική Ιστορία η προφορική παράδοση και ο λόγος αποκτά λυρικότητα και συναισθηματική φόρτιση.
11. Η ύπαρξη και η δράση των «ανταρτών», οι οποίοι στα ελληνικά εγχειρίδια ταυτίζονται με τους Κλέφτες και στα τουρκικά με τους

πατριώτες, είναι επίσης ένα κοινό αφηγηματικό σχήμα στα εγχειρίδια των δύο χωρών. Ταυτοποιούνται ως επαναστάτες που εξηγούνται εις το όνομα της ανεξαρτησίας της πατρίδας τους και καταφεύγουν στα βουνά με σκοπό να προετοιμάσουν ή και να πραγματοποιήσουν την αντίστασή τους με μεγαλύτερη ευκολία. Οι αντάρτες αυτοί αντιμετωπίζονται στον λόγο ως εθνικοί ήρωες, ως πρότυπα ανδρείας και αυταπάρνησης και αποτελούν παραδείγματα προς μίμηση. Η φυγή στο βουνό ενσαρκώνει την ιδέα της απόλυτης ελευθερίας.

12. Οι απελευθερωτικοί πόλεμοι των δύο χωρών αποτελούν το κέντρο βάρους της αφηγηματικής δομής, καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της έκτασης των σχολικών εγχειριδίων και συγκροτούν το βασικό πυρήνα της εθνικής σχολικής ιστοριογραφίας. Μολονότι η Ελλάδα και η Τουρκία ακολούθησαν διαφορετική πορεία ως προς τη δημιουργία του εθνικού τους κράτους, έχουν παρ' όλα αυτά ένα κοινό σημείο: κατά τη διαδικασία εθνογένεσης διεξάγουν απελευθερωτικούς πολέμους η μία χώρα εναντίον της άλλης.⁴ Το στοιχείο αυτό είναι ζωτικής σημασίας όσον αφορά στις σχέσεις των δύο κρατών και συχνά δημιουργεί παρανοήσεις ή εντάσεις που έχουν ως βάση τους την πολυπλοκότητα της κοινής συμβίωσης στο παρελθόν.
13. Σε άμεση συνάρτηση με τους πολέμους Ανεξαρτησίας των δύο χωρών βρίσκεται και η έννοια του ελληνικού συνθήματος: «Ελευθερία ή Θάνατος» και του αντίστοιχου τουρκικού: «Ανεξαρτησία ή Θάνατος». Στα συνθήματα αυτά ο θάνατος αποκτά μια επιπρόσθετη σημασία, πέρα από τη σωματική απώλεια. Πρόκειται για έναν θάνατο που σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ελευθερίας και που προϋποθέτει έναν πόλεμο μέχρι εσχάτων. Στην έννοια δε της ανεξαρτησίας συνυπάρχει και η αναγνώριση όλων των ατομικών και συλλογικών ελευθεριών.
14. Η εξιδανίκευση του παρελθόντος αποτελεί μια ακόμη πάγια τακτική στη σχολική ιστοριογραφία. Έτσι, αναφορικά με τις αυτοκρατορίες –βυζαντινή και οθωμανική– αποκρύπτονται τα σοβαρά σημάδια της παρακμής τους και τονίζεται η επιβουλή των «ξένων» που επιθυμούν να σφετεριστούν ένα μέρος του συνόλου

⁴ Για το ζήτημα αυτό βλ. αναλυτικότερα Δ. Κιτσίκης, *Συγκριτική Ιστορία Ελλάδος και Τουρκίας στον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» 1978, σ. 251 και Η. Μήλλας, *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: Σχολικά βιβλία, Ιστοριογραφία, Λογοτεχνία και Εθνικά Στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια 2005, σ. 79.

ή να προκαλέσουν οριστική διάλυση των υπαρχουσών δομών. Τα σημάδια της στασιμότητας και της παρακμής αναφέρονται μόνο στην ιστοριογραφία του «Άλλου» και πολύ σπάνια στην ιστοριογραφία του «Εαυτού». Η ωραιοποίηση του παρελθόντος, η εξύμνηση των προγόνων, οι αλυτρωτικές τάσεις και αντιλήψεις είναι βασικά στοιχεία του αφηγηματικού κορμού, είτε εκφράζονται με έμμεσο είτε με άμεσο τρόπο.

15. Κατ' αντιστοιχία με τα παραπάνω η νοσταλγία για τις «χαμένες πατρίδες» αποτελεί δομικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και των δύο χωρών. Τα χαμένα βαλκανικά εδάφη για την Τουρκία, οι «χαμένες πατρίδες» της Μικράς Ασίας για την Ελλάδα συνιστούν συγκροτητικό στοιχείο του «Εμείς», το οποίο εκφράζεται μέσα από το αφηγηματικό σχήμα της απώλειας και του τραύματος. Το τραύμα αυτό επιτείνεται μέσα από λυρικές και συναισθηματικά φορτισμένες περιγραφές.
16. Ο «Εαυτός» και ο «Άλλος» αντιμετωπίζονται σε ολόκληρη τη σχολική αφήγηση στη βάση του ερμηνευτικού σχήματος «θύμα-θύτης», «κατακτητής-υπόδουλος», με εναλλασσόμενους ρόλους. Οι συμφορές, οι καταπιέσεις, οι αγριότητες του «Άλλου» στηλιτεύονται, ενώ οι αντίστοιχες πράξεις του «Εαυτού» αιτιολογούνται ως αντίδραση, ως αντίπραξη ενός μαχόμενου ή επαναστατημένου λαού. Στην ίδια κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε και το αφηγηματικό μοτίβο της βίαιης και ανάρμοστης συμπεριφοράς απέναντι στον άμαχο πληθυσμό. Τα εγχειρίδια και των δύο χωρών παραθέτουν αρκετές τέτοιες περιπτώσεις.
17. Ο «Εαυτός» δείχνει εξαιρετική ανδρεία και τόλμη στις πολεμικές συγκρούσεις με τις δυνάμεις του εχθρού και το έθνος να μάχεται σύσσωμο σε κάθε μορφή αδικίας και υποδούλωσης. Η γενναιότητα του «Εαυτού» δεν αμφισβητείται σε κανένα σημείο της αφήγησης της σχολικής ιστορίας, ακόμη κι όταν γίνεται λόγος για απώλειες ή καταστροφές. Οι νίκες περιγράφονται πάντοτε ως «περίλαμπρες» ή «αποφασιστικής σημασίας», ενώ για τις ήττες προβάλλονται διάφορες ερμηνείες. Οι ήττες γενικότερα δεν απολαμβάνουν ιδιαίτερης μνείας ή έκτασης στην εθνική αφήγηση, εκτός κι αν αποτελούν εξαιρετικό παράδειγμα μιας εκ νέου θυματοποίησης του «Εαυτού».
18. Ο «Άλλος» σκιαγραφείται με τα πιο μελανά χρώματα και παρουσιάζεται στον λόγο με μια σειρά αποδοκιμαστικών χαρακτηρισμών που επιβεβαιώνουν την αρχική πρόθεση: να αναδειχθούν μέσα από τη σύγκριση οι αγαθές ιδιότητες του

«Εαυτού». Ο «Εαυτός» και ο «Άλλος» σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να έχουν κοινά χαρακτηριστικά ή συμπεριφορές. Ο αρνητικός σχολιασμός του «Άλλου» έχει ωστόσο και μίαν άλλη διάσταση: να δικαιώσει τις εξεγέρσεις εναντίον του «κατακτητή»/του «εισβολέα» και να πείσει ότι οι ηρωισμοί και οι θυσίες είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα, καθώς η νέα κατάσταση που δημιουργείται μετά από μια επανάσταση, μετά από έναν Αγώνα Ανεξαρτησίας οφείλει να είναι καλύτερη από την προηγούμενη και να γεννά ελπίδες για το μέλλον.

19. Δεν προκύπτει μέσα από την αφήγηση των εγχειριδίων κανένα στοιχείο ειρηνικής συνύπαρξης των δύο λαών μεταξύ τους, σε καμιά περίοδο της κοινής τους ιστορικής πορείας.
20. Και στις δύο χώρες παρατηρείται το μοτίβο της αναγέννησης του έθνους μετά από μια μακρά περίοδο παρακμής ή οπισθοδρόμησης. Η περίοδος αυτή είναι κοινή – πρόκειται για την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας. Και για την Ελλάδα και για την Τουρκία η αναγέννηση αυτή οδηγεί στη δημιουργία ανεξάρτητου εθνικού κράτους, μετά από την αποσκίρτηση –για την περίπτωση της Ελλάδας–, ή για τον μετασχηματισμό –για την περίπτωση της Τουρκίας– από τη συλλογικότητα μιας αυτοκρατορίας. Το μοτίβο της αναγέννησης είναι συχνό στις εθνικές ιστοριογραφίες και ενέχει την έννοια της ανασυγκρότησης, της ελπίδας, της συνέχειας.
21. Η ευρωπαϊκή ιστορία βρίσκει θέση στις σελίδες των εγχειριδίων μόνο στις περιπτώσεις που σχετίζεται άμεσα με την Ελλάδα ή την Τουρκία. Σε ιστορικά γεγονότα της παγκόσμιας ιστορίας, στα οποία δεν συμμετέχουν τα δύο κράτη δεν υπάρχει καμιά αναφορά. Ο «Εαυτός» αποτελεί το κέντρο του κόσμου και οι υπόλοιπες χώρες παρουσιάζονται να δρουν και δραστηριοποιούνται γύρω από αυτό, με αποτέλεσμα οι εθνικές ιστορίες που εξιστορούνται να μένουν ασύνδετες με την παγκόσμια ιστορική εξέλιξη.
22. Και τα δύο έθνη κάνουν λόγο για φυλετική καθαρότητα και αποκλείουν επιδράσεις από άλλους λαούς. Παρουσιάζονται δε ως φορείς πολιτισμικής προσφοράς στους υπόλοιπους ευρωπαϊκούς λαούς και ποτέ ως δέκτες. Στα ελληνικά εγχειρίδια η Ελλάδα αναγνωρίζεται ως ο βασικός φορέας μετάδοσης «των φώτων του πολιτισμού» προς τη Δύση, εκφράζοντας βασική πτυχή της Μεγάλης Ιδέας, ενώ η Τουρκία, μέσω της Τουρκικής Ιστορικής Θέσης που συνεχίζει ως ένα βαθμό να επιβιώνει στο λόγο των εγχειριδίων, αποτελεί την κοιτίδα όλων των πολιτισμών της Ευρώπης.

23. Ενδιαφέρον προκαλεί ο τρόπος που αντιμετωπίζεται από τη σχολική ιστοριογραφία η Δύση και ο ρόλος των Μεγάλων Δυνάμεων σε ζητήματα εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής. Και τα δύο κράτη αναζητούν τη νομιμότητα μέσω της δυτικοποίησης, της στροφής προς το παράδειγμα των εθνικών κρατών της Δύσης και των αξιών που αυτά εφαρμόζουν. Ο ρόλος όμως των Μεγάλων Δυνάμεων προσδιορίζεται και ερμηνεύεται σε συνάρτηση με το αποτέλεσμα. Παρατηρείται και στις δύο χώρες ότι το μοτίβο της αφήγησης διαφοροποιείται εξυπηρετώντας το εθνικά ωφέλιμο: όταν πρόκειται για επιτυχία, η βοήθεια των Συμμάχων υποβαθμίζεται, ώστε να προβληθεί η ικανότητα του «Εαυτού», ενώ αντιθέτως σε περίπτωση ήττας αποδίδονται ευθύνες και σε αυτούς.
24. Στο εθνικό αφήγημα κάθε χώρας εντοπίζουμε κι έναν «εσωτερικό» εχθρό. Για την Ελλάδα είναι ο κομμουνισμός και για την Τουρκία η παρέκκλιση από το δόγμα του κεμαλισμού. Αυτός τελικά ο εσωτερικός εχθρός είναι που τείνει να καθορίσει και επιβεβαιώσει την ταυτότητα των μελών κάθε έθνους.
25. Παρ' όλο που ο αντικομμουνισμός και το NATO ενώνει και τις δύο χώρες σε κοινό αγώνα, η ένωση αυτή δεν αντανακλάται στις σελίδες των εγχειριδίων και ο λόγος των συγγραφέων σε σχέση με τον «Άλλο» παραμένει εχθρικός, στερεοτυπικός και δογματικός. Η στράτευση στον κοινό αυτό αγώνα μοιάζει να είναι μια ανεξάρτητη διαδικασία σε κάθε χώρα, χωρίς κοινές στοχεύσεις ή προσδοκίες. Η αναφορά δε της κοινής ένταξης στη νατοϊκή συμμαχία δεν βρίσκει θέση στα σχολικά εγχειρίδια της εποχής και ούτε η Ελλάδα ούτε η Τουρκία αντιμετωπίζουν η μία την άλλη ως σύμμαχες χώρες.

Σημαντικές διαφοροποιήσεις:

1. Η αφήγηση στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια εστιάζει στην ιστορική συνέχεια του ελληνικού έθνους και στην κοινή πορεία του από την αρχαιότητα μέχρι την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Ο πολιτισμός της αρχαίας Ελλάδας εξυμνείται, η Βυζαντινή Αυτοκρατορία αναγνωρίζεται ως ελληνική, ενώ η περίοδος της οθωμανικής κυριαρχίας παρουσιάζεται ως μια δυσάρεστη παρένθεση στην πολύχρονη αυτή πορεία. Το ενδιαφέρον εστιάζεται ως επί το πλείστον στην προβολή των διακεκριμένων προγόνων και στην αδιάρρηκτη σχέση του σύγχρονου κράτους με την αρχαία Ελλάδα. Η πολιτιστική κληρονομιά της αρχαιότητας θεωρείται εξάλλου πως είναι το μέσο της αποδοχής και της

εγκόλπωσης του νεοελληνικού κράτους στον κύκλο των ευρωπαϊκών προηγμένων κρατών. Αντιθέτως, η τουρκική αφήγηση δίνει έμφαση στον χώρο. Η περιοχή της Ανατολίας ορίζεται ως κοιτίδα του τουρκικού πολιτισμού και ως βάση της ανάπτυξης και εξάπλωσης του τουρκικού κράτους. Ο όρος Ανατολία ταυτίζεται σχεδόν με τη λέξη «πατρίδα». Είναι ο χώρος που εδραιώθηκε η Αυτοκρατορία και στη συνέχεια αναπτύχθηκε το κίνημα του Μουσταφά Κεμάλ, που οδήγησε στην ανακήρυξη της ανεξαρτησίας και στη θέσπιση της τουρκικής δημοκρατίας.

2. Μια άλλη σημαντική διαφορά ανάμεσα στα εγχειρίδια των δύο χωρών είναι η θέση που κατέχει η θρησκεία στην επίσημη ιστορική αφήγηση. Στην ελληνική περίπτωση ο χριστιανισμός και η ορθοδοξία αποτέλεσαν σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Η ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία εμφανίζεται ως μια από τις θεμελιώδεις συνιστώσες του έθνους, παίζοντας συχνά πρωταγωνιστικό ρόλο στην προετοιμασία και στη διεξαγωγή του Αγώνα Ανεξαρτησίας καθώς και στη μετέπειτα πορεία συγκρότησης του ελεύθερου κράτους. Η περίπτωση της Τουρκίας είναι τελείως διαφορετική. Η θρησκεία του Ισλάμ, κατά την περίοδο που μελετούμε, παραμένει στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας περιθωριακό στοιχείο για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και τη δόμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς του νεοσύστατου τουρκικού κράτους. Αντανακλάται εδώ η επιλογή της υποτίμησης της θρησκείας του Ισλάμ για τη δόμηση της ταυτότητας του νεοσύστατου εθνικού τουρκικού κράτους και κατά συνέπεια για την ταυτότητα των Τούρκων πολιτών.⁵
3. Τα τουρκικά εγχειρίδια Ιστορίας παρουσιάζουν την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας ως μια περίοδο αφθονίας, ευημερίας και ευδαιμονίας για όλους τους υπηκόους της Αυτοκρατορίας.⁶ Για αυτό και οι Έλληνες που ζητούν να γίνουν ανεξάρτητοι αντιμετωπίζονται ως αγνώμονες και αχάριστοι προς όλα τα προνόμια που τους είχαν παραχωρηθεί. Το ιδανικό περιβάλλον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, με τον άψογο διοικητικό μηχανισμό, την πλήρη ετοιμότητα του στρατού, τα ίσα δικαιώματα προς όλους τους υπηκόους έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την εικόνα της

⁵ Σχετικά με την επίδραση ή όχι του Ισλάμ στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας των Τούρκων βλ. N. Kızılyürek, "History textbooks and Nationalism", στο C. Koulouri (ed.). *Clio in the Balkans: The Politics of History Education*, Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe 2001, σ. 65-70.

⁶ Με έμφαση στην περίοδο της ακμής.

Τουρκοκρατίας που παρουσιάζεται στα ελληνικά εγχειρίδια. Η αναπαράσταση της ευδαιμονίας συγκρούεται με την εικόνα ενός λαού βυθισμένου στο «σκοτάδι της αμάθειας και της σκλαβιάς».

4. Η περίοδος από το 1453 έως το 1821 παρουσιάζεται στα ελληνικά εγχειρίδια ως ένα ενιαίο σύνολο, χωρίς καμιά μεταρρύθμιση ή μεταβολή, χωρίς κανένα ίχνος περιοδολόγησης. Αντιθέτως, στα τουρκικά εγχειρίδια είναι σαφείς οι διαχωρισμοί των περιόδων της μεγάλης σε χρονική διάρκεια Αυτοκρατορίας και επισημαίνονται με ακρίβεια οι επιμέρους αλλαγές. Επιπλέον, στα ελληνικά εγχειρίδια η περίοδος της οθωμανικής κυριαρχίας προσλαμβάνεται ως ένα ιστορικό γεγονός που σχετίζεται μόνο με τον ελληνικό λαό ή που είχε επιπτώσεις μόνο στον ελλαδικό χώρο και αποσιωπάται η κατάσταση των άλλων βαλκανικών λαών που ήταν επίσης υποτελείς στον σουλτάνο. Έτσι, η ονομαζόμενη ως Τουρκοκρατία γίνεται αντιληπτή ως μια μακρά περίοδος έντονης διαμάχης μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων, που θεμελιώνει τον «Άλλο» ως εχθρό και δημιουργεί τα ερείσματα για τις μελλοντικές αντιπαραθέσεις. Από την άλλη, τα τουρκικά εγχειρίδια εκλαμβάνουν όλες τις περιοχές της Βαλκανικής χερσονήσου ως τουρκικές και τους κατοίκους που ζουν σε αυτές ως Τούρκους, με μοναδική διάκριση τη διαφορετική θρησκεία.
5. Τα ελληνικά και τα τουρκικά εγχειρίδια παρουσιάζουν σημαντική διαφορά και σε σχέση με τη θέση που δίνουν στον «Άλλο» στη σχολική αφήγηση. Στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια οι Τούρκοι είναι ο κατεξοχήν «Άλλος». Η περίοδος της Οθωμανικής κυριαρχίας περιγράφεται με όρους άκρας ταπείνωσης και σκλαβιάς, σαν ένα ατέλειωτο σκοτάδι που διήρκεσε αιώνες. Ο «Άλλος» όμως δεν παύει να υπάρχει ακόμη κι όταν εκλείπει το σχήμα «κατακτητή–υπόδουλου». Ο Τούρκος παραμένει στη διήγηση των εγχειριδίων ως ο «αιώνιος εχθρός», ως μια συνεχής απειλή κι ως ένα εμπόδιο μπροστά σε μια εθνική ολοκλήρωση. Έτσι, σε ολόκληρη την αφηγηματική δομή αναπαράγονται στερεοτυπικά σχήματα που αναπαριστούν τον «Άλλο» με τους πλέον αρνητικούς χαρακτηρισμούς.
6. Από την άλλη, τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια είναι επικεντρωμένα περισσότερο στην προβολή του «εμείς» και στη δυναμική του. Ο «Εαυτός» παρουσιάζεται κυρίως μέσα από τη θέση του «δυνατού», μέσα από τη θέση μιας ισχυρής και εκτεταμένης Αυτοκρατορίας. Ακόμη κι όταν ο «Εαυτός» βρίσκεται σε στάδιο παρακμής ή φθοράς, καταφέρνει όχι μόνο να νικήσει, αλλά και να

αναγεννηθεί δημιουργώντας ένα νέο εθνικό κράτος. Οι «εχθροί» της Αυτοκρατορίας σαφέστατα δεν είναι μόνο οι Έλληνες. Είναι στην πραγματικότητα όλοι οι πρώην κατακτημένοι λαοί που εναντιώνονται τον σουλτάνο και αργότερα οι Μεγάλες Δυνάμεις της Ευρώπης. Κατ' επέκταση, οι Έλληνες δεν έχουν κυρίαρχη θέση στον αφηγηματικό λόγο, εφόσον αποτελούν αρχικά έναν από τους κατακτημένους λαούς που βάλλουν κατά της Αυτοκρατορίας και στη συνέχεια εντάσσονται στο σύνολο των συμμάχων που διεκδικούν τη διάσπαση του οθωμανικού κράτους και τον σφετερισμό των εδαφών του. Ανεξάρτητα πάντως από αυτό, οι Έλληνες αντιμετωπίζονται το ίδιο στερεοτυπικά στον αφηγηματικό λόγο, κάποιες φορές με ιδιαίτερα σφοδρούς χαρακτηρισμούς, παρ' όλο που η συχνότητα των αναφορών είναι αριθμητικά πολύ μικρότερη.

7. Στα ελληνικά εγχειρίδια της περιόδου που εξετάζουμε οι Τούρκοι αξιολογούνται αρνητικά και κρίνονται ως σύνολο ενιαίο χωρίς επιμέρους διαφοροποιήσεις ιδεολογικές, κοινωνικές, μορφωτικές κτλ. Οι μαθητές δεν έρχονται ποτέ σε επαφή με γνώσεις που αφορούν στο σύγχρονο τουρκικό κράτος και αγνοούν θέματα που σχετίζονται με το πολίτευμα, την οικονομία, τις κοινωνικές τάξεις, το εκπαιδευτικό σύστημα και άλλους σημαντικούς παράγοντες που ορίζουν και διαμορφώνουν την Τουρκική Δημοκρατία. Στον όρο «εχθρός», με τον οποίο χαρακτηρίζεται a priori ολόκληρος ο τουρκικός λαός, συμπυκνώνεται η έκταση των γνώσεων που οι μαθητές αποκτούν στα ελληνικά σχολεία.
8. Εν αντιθέσει, στα τουρκικά εγχειρίδια εντοπίζουμε στοιχεία που αφορούν στη σύγχρονη Ελλάδα και σχετίζονται με θέματα πολιτισμού, πολιτεύματος, δημογραφίας, οικονομίας, δίνοντας μια περισσότερο σφαιρική άποψη για την εικόνα του νεοελληνικού κράτους τη σημερινή εποχή. Η προσέγγιση αυτή πρέπει να συσχετιστεί και με το γεγονός ότι τα εγχειρίδια Κοινωνικών Γνώσεων περιλαμβάνουν γνώσεις Ιστορίας, Γεωγραφίας και Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.
9. Το ελληνικό σχολικό αφήγημα δίνει έμφαση στη σύνδεση με το παρελθόν, το οποίο αναδεικνύεται ως ο απόλυτος νομιμοποιητικός ρυθμιστής της θέσης της Ελλάδας στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι. Το τουρκικό αφήγημα φαίνεται να διεκδικεί αυτή τη θέση μέσω των μεταρρυθμίσεων που πραγματοποιούνται σε όλους τους τομείς της πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Δίνεται επομένως περισσότερη βαρύτητα στο παρόν και στο μέλλον, παρά στο οθωμανικό

παρελθόν, το οποίο ισοδυναμεί –ειδικότερα κατά τις πρώτες δεκαετίες μετά τη δημιουργία του τουρκικού εθνικού κράτους– με την παθητικότητα και την παρακμή.

Η ύπαρξη τόσων πολλών κοινών μοτίβων στην αφηγηματική δομή των εγχειριδίων της έρευνάς μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχολική ιστορία και των δύο χωρών συνιστά μια «κατασκευή», που έχει σχεδόν αποκλειστικά εθνικούς στόχους συμβατούς με την κυρίαρχη εθνική ιδεολογία και την πολιτική που απορρέει από αυτήν. Στον λόγο των εγχειριδίων αποτυπώνονται τρία κοινά, σημαντικά της χαρακτηριστικά: πρώτον επιχειρείται να συγκροτηθεί μια ταυτότητα που στηρίζεται στην εθνική αμνησία των προβληματικών όψεων της εθνικής τους ιστορίας και στη διαμόρφωση μιας επιλεκτικής μνήμης που δημιουργείται στη βάση πλευρών της ιστορίας που κρίνονται συμβατές με την εθνική αφήγηση. Δεύτερον, στοχεύουν σε μια ταυτότητα αυστηρά εθνοκεντρική, με την έννοια ότι ο «Εαυτός» επινοεί τρόπους να προβάλλει τη διαφορετικότητά του και τρίτον και στις δύο χώρες η κατασκευασμένη ταυτότητα επιβλήθηκε εκ των άνω, χωρίς τη συμμετοχική κρίση του λαού. Στην Τουρκία δε, ζητήματα εθνικής ταυτότητας παραμένουν ακόμη ανοιχτά προκαλώντας έντονες συζητήσεις στον δημόσιο λόγο ή ακόμη και απαγορεύσεις έκφρασης της διαφορετικότητας.

Η αντίληψη ότι τα έθνη αποτελούν άχρονες, αμετάβλητες οντότητες υιοθετείται, όπως προαναφέραμε, και στο ελληνικό και στο τουρκικό αφήγημα, με ειδοποιό διαφορά τον παράγοντα χώρο ή χρόνο που νομιμοποιεί και διασφαλίζει την «αιώνια» και αδιαμφισβήτητη παρουσία τους ως συλλογικά μορφώματα. Αυτό όμως που αμφισβητείται είναι η προαιώνια και αδιάλειπτη ύπαρξη και συνέχεια του «Άλλου». Η ελληνική σχολική αφήγηση επιχειρεί να αντικρούσει το κυρίαρχο νομιμοποιητικό επιχείρημα της συνέχειας του τουρκικού έθνους στο χώρο –που παρουσιάζει την περιοχή της Ανατολίας ως μόνιμο και διαρκή τόπο διαμονής των Τούρκων– προτάσσοντας ως αιτιολογία τη νομαδική μετακίνηση των τουρκικών φύλων. Συνεπώς αμφισβητείται η πρόσληψη του τουρκικού αφηγήματος περί έθνους και εμμέσως αναδεικνύεται η νομιμότητα του «Εαυτού». Η μη αποδοχή της συνεχούς παρουσίας του τουρκικού έθνους στην περιοχή της Ανατολίας συνδέεται και με τον Απελευθερωτικό Πόλεμο των Τούρκων, έννοια που δεν απαντάται σε κανένα ελληνικό εγχειρίδιο, καθώς κάτι τέτοιο θα προϋπέθετε το δικαίωμα των Τούρκων στη διεκδίκηση της ανεξαρτησίας τους.

Αντιστοίχως, στον λόγο των τουρκικών σχολικών εγχειριδίων τίθεται υπό αμφισβήτηση η συνέχεια του ελληνικού έθνους στον χρόνο κυρίως

μέσω των διαφορετικών προσδιορισμών που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν τους Έλληνες που κατοικούσαν στην επικράτεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ή της Βυζαντινής (Rumlar/Ρωμιοί), στους αρχαίους Έλληνες και στους Έλληνες του ελληνικού κράτους (Yunanlar/Έλληνες).

Κατά τη διάρκεια της μακράς περιόδου από το 1950 έως το 1967 οι εξελίξεις στην πολιτική ζωή στην Ελλάδα είναι συνεχείς, το κοινοβουλευτικό σύστημα λειτουργεί σε ένα ασταθές πλαίσιο, ο επεμβατισμός της Μ. Βρετανίας και των ΗΠΑ παραμένει ως μία μόνιμη πρακτική στις εσωτερικές υποθέσεις του κράτους, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιούνται προσπάθειες που στοχεύουν στην οικονομική ανάπτυξη και στον κοινωνικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. Οι σημαντικές αυτές εξελίξεις φαίνεται όμως να απουσιάζουν από τη αφήγηση των σχολικών συγγραφέων. Τόσο στα εγχειρίδια που εγκρίνονται το 1950, όσο και σε αυτά που ακολουθούν το 1956 –και θα συνεχίσουν να χρησιμοποιούνται έως το 1968 χωρίς καμία αλλαγή στο περιεχόμενο– η έμφαση δίνεται σχεδόν αποκλειστικά στην προώθηση της μετεμφυλιακής ιδεολογίας και στην προάσπιση των εθνικών συμφερόντων που τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ταυτίζονται με την αντιμετώπιση του «κομμουνιστικού κινδύνου» μέσα στο πλαίσιο του ψυχροπολεμικού διαχωρισμού. Η ιδεολογική αυτή κατεύθυνση γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στα εγχειρίδια που εγκρίνονται στον διαγωνισμό του 1956, καθώς τότε προστίθεται σε όλα ανεξαιρέτως τα βιβλία Ιστορίας, ακόμη και σε αυτά που είναι ανατυπώσεις παλαιότερων, ξεχωριστό κεφάλαιο, όπου εξιστορούνται τα γεγονότα που οδήγησαν στη «λήξη του συμμοριτοπολέμου», όπως χαρακτηριστικά αναγράφεται στις οδηγίες συγγραφής εγχειριδίων του διαγωνισμού. Η χρήση του όρου «συμμοριτοπόλεμος» δίνει εκ προοιμίου αρνητική χροιά στο ιστορικό γεγονός του Εμφυλίου και δογματίζει το περιεχόμενο της αφήγησης. Παράλληλα προστίθεται στο τέλος κάθε εγχειριδίου εγκεκριμένου το 1956 ένα κεφάλαιο με τίτλο *Πίνακας Ιστορικών Αναγνωσμάτων*, το περιεχόμενο του οποίου επιφορτίζει τον λόγο με ηθικολογικές παραινήσεις προς τους μαθητές, επιβεβαιώνοντας τον συντηρητισμό της εποχής.

Το εγχειρίδιο που θα χρησιμοποιηθεί κατά την περίοδο της δικτατορίας, συμπυκνώνει τις αλλαγές που επιβάλλονται στην πολιτική ζωή της χώρας. Η εκ νέου συγγραφή σχολικού εγχειριδίου, με περιεχόμενο άκρως εθνικιστικό, επιβεβαιώνει ότι η πολιτική κατάσταση βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με το εθνικό αφήγημα. Το γεγονός ότι η νεοελληνική ιστορία ξαναγράφεται με σκοπό να εξυμνήσει το δικτατορικό καθεστώς και τις πρακτικές του και μάλιστα σε ένα πλέον

μοναδικό εγχειρίδιο, που θα εγκαινιάσει την κρατική μονοπωλιακή πρακτική, επικυρώνει τον συντηρητισμό της εποχής και αποκλείει στο εξής τις διαφορετικές εκδοχές ή έστω και στο ελάχιστο διαφοροποιήσεις, όπως αυτές αποτυπώθηκαν στη χρήση του πολλαπλού εγχειριδίου.

Αντίστοιχα, στα τουρκικά εγχειρίδια είναι παρούσα η προσπάθεια εκδημοκρατισμού της πολιτικής σκηνής, η σταδιακή αποδοχή της οθωμανικής ιστορίας και η πιστή προσήλωση στην ιδεολογία του κεμαλισμού. Έτσι, δίνεται μεγάλη έμφαση στην πολιτειότητα, στο τι είδους πολίτες επιθυμεί να εκπαιδεύσει το κράτος και στις ηθικές αρχές που οφείλουν να πρεσβεύουν οι μαθητές. Προτεραιότητα αυτών αποτελεί το ιδανικό της πατρίδας και η εμφύσηση της τουρκικότητας. Μέσα από τον λόγο των εγχειριδίων στοιχειοθετείται η ανωτερότητα του τουρκικού έθνους, υπογραμμίζεται η έννοια της Αυτοκρατορίας περισσότερο ως υποταγή και κυριαρχία και λιγότερο ως ενιαία συμβίωση και επιβεβαιώνεται η προσφορά των Τούρκων στην παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά.

Οι αρχές του κεμαλισμού προβάλλονται στη σχολική αφήγηση ως το νέο δόγμα, από το οποίο δεν επιτρέπεται να παρεκκλίνει κανείς. Οι συχνές παραθέσεις ρήσεων του Κεμάλ Ατατούρκ επιβεβαιώνουν αυτή την επιβολή. Στη βάση αυτή το στρατιωτικό πραξικόπημα της 27^{ης} Μαΐου 1960 αντιμετωπίζεται στη σχολική ιστοριογραφία ως μεταρρύθμιση.

Ως προς το δεύτερο ζήτημα, εάν δηλαδή οι διακυμάνσεις στις ελληνοτουρκικές σχέσεις έχουν επηρεάσει το λόγο της σχολικής Ιστορίας, η απάντηση είναι λιγότερο ξεκάθαρη. Στην Ελλάδα, οι σχέσεις μεταξύ των δύο χωρών παρ' όλο που έμμεσα σχολιάζονται στην προκήρυξη του 1954, σπανίως αντανακλώνται στις σελίδες των εγχειριδίων, κυρίως δε η περίοδος της μεταξύ τους ύφεσης. Ο λόγος των σχολικών εγχειριδίων παραμένει εν γένει πολιτικός και χρωματισμένος αρνητικά. Εξάιρεση στο γενικό αυτόν κανόνα αποτελεί η συμπερίληψη του Συμφώνου Φιλίας του 1930 σε ένα εγχειρίδιο της εποχής. Το θέμα της Κύπρου, το οποίο αποτελεί φλέγον ζήτημα στην εξωτερική πολιτική των δύο χωρών και τη βασικότερη αιτία επιδείνωσης των μεταξύ τους σχέσεων παρουσιάζεται σε ελάχιστο αριθμό εγχειριδίων. Είναι αυτό άραγε ενδεικτικό της ακινησίας της σχολικής ιστοριογραφίας, της ακαμψίας της απέναντι στις τρέχουσες εξελίξεις; Είναι πολύ δύσκολο να δοθεί σε αυτό μια απάντηση. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι στα αναλυτικά προγράμματα και στις προδιαγραφές συγγραφής των εγχειριδίων της εποχής απουσιάζει οποιαδήποτε σχετική οδηγία, γεγονός που ισχύει και για τις δύο χώρες. Η απουσία της σύγχρονης ιστορίας στη σχολική ιστοριογραφία είναι επίσης ενδεικτική. Ωστόσο, παρά τα στενά αυτά περιθώρια σε ορισμένα

ελληνικά εγχειρίδια εκφράζεται η ευχή για ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα ή εντάσσεται το νησί στις αλύτρωτες περιοχές μαζί με τη Βόρεια Ήπειρο, στοιχείο που φανερώνει ότι το Κυπριακό ζήτημα βρίσκει θέση στο εθνικό αφήγημα και προσλαμβάνεται ως μια καθαρά ελληνική υπόθεση.

Στην Τουρκία, οι σχέσεις μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας παρουσιάζονται μέσα από το πρίσμα μιας συνεχούς απειλής και όχι μιας καλής γειτονίας ή σύμπραξης, ούτε καν στο πλαίσιο της νατοϊκής συμμαχίας. Η Κύπρος εμφανίζεται στα εγχειρίδια ως το «μήλον της έριδος», ως η κύρια αιτία των διαφορών. Γενικότερα, καλλιεργείται η εντύπωση πως οι εξωτερικοί ή/και εσωτερικοί εχθροί της Τουρκίας είναι πολλοί και το κράτος είναι αναγκασμένο να βρίσκεται σε συνεχή επαγρύπνηση. Κατασκευάζεται έτσι η εικόνα ενός απομονωμένου κράτους-θύματος που το εποφθαλμιούν ή θέλουν να το αποδυναμώσουν οι γείτονές του, ίδια εικόνα με αυτή του διαμελισμού της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Στη βάση αυτή η εθνική ταυτότητα μοιάζει να βρίσκεται υπό μια συνεχή απειλή και η προάσπιση του χώρου είναι ζωτικής σημασίας για το μέλλον της Τουρκικής Δημοκρατίας.

Ανάμεσα στο «Εμείς» και στο οι «Άλλοι» που δομείται μέσα από τη σχολική αφήγηση μεγεθύνονται οι διαφορές και ισχυροποιείται η αντίθεση ανάμεσα στους δύο λαούς. Ένας «Άλλος» που δεν αποτελεί πλέον απειλή μπορεί να ανατρέψει όλο το οικοδόμημα της εθνικής αφήγησης που στηρίζεται σε στερεοτυπικά σχήματα και μυθοπλασίες.⁷

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δ. Κιτσίκης, *Συγκριτική Ιστορία Ελλάδος και Τουρκίας στον 20^ο αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας» 1978.
- Ν. Kızılyürek, "History textbooks and Nationalism", στο C. Koulouri (ed.). *Clio in the Balkans: The Politics of History Education*, Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe 2001, σ. 69-73.
- Η. Μήλλας, *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: Σχολικά βιβλία, Ιστοριογραφία, Λογοτεχνία και Εθνικά Στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια 2005.

⁷ Οι μύθοι επιβιώνουν επειδή γίνονται αποδεκτοί ως αυταπόδεικτες αλήθειες· Η. Millas, *The Other Town: How the Greeks and the Turks perceive mythical neighbors* (<http://www.herkulmillas.com/en/hm-articles/78-unpublished-presentations-lectures/408-the-other-town-how-the-greeks-and-the-turks-perceive-mythical-neighbors.html>, τελευταία πρόσβαση: 28.9.2020). Για το ζήτημα αυτό βλ. και Α. Πολίτης, *Το μυθολογικό κενό: Δοκίμια και σχόλια για την ιστορία, τη φιλολογία, την ανθρωπολογία και άλλα*. Αθήνα: Πόλις 2000.

H. Millas, *The Other Town: How the Greeks and the Turks perceive mythical neighbors*. προσβάσιμο στο <http://www.herkulmillas.com/en/hm-articles/78-unpublished-presentations-lectures/408-the-other-town-how-the-greeks-and-the-turks-perceive-mythical-neighbors.html>

(τελευταία πρόσβαση: 28.9.2020).

N. Μούδουρος, *Ο μετασχηματισμός της Τουρκίας. Από την κεμαλική κυριαρχία στον «ισλαμικό» νεοφιλελευθερισμό*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια 2011.

K. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο 2004.

A. Πολίτης, *Το μυθολογικό κενό: Δοκίμια και σχόλια για την ιστορία, τη φιλολογία, την ανθρωπολογία και άλλα*. Αθήνα: Πόλις 2000.

ΜΑΡΙΑ ΚΑΒΑΛΑ

*Η σημασία της διδασκαλίας
του Ολοκαυτώματος στην Ελλάδα. Ερωτήματα, προοπτικές¹*

**The importance of the Holocaust teaching in Greece.
Questions and perspectives**

The genocide of the Jews during the Second World War is a critical and *exemplary event*. The Holocaust research and teaching are extremely difficult issues. The historical analysis in this case cannot be neutral, distanced from moral and political choices. The subject could be approached through the lesson of history, but also through political education, literature, psychology, theology or other subjects. In this presentation we are interested in the historical study, teaching and production of relevant knowledge at the Universities in Greece, mainly as a continuation, deepening and enlargement of any such acquaintance with the subject at secondary education

Η γενοκτονία των Εβραίων κατά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αποτελεί ένα ιστορικό γεγονός του οποίου η έρευνα και η διδασκαλία είναι εξαιρετικά δύσκολα ζητήματα, όπως έχει πολλαπλά επισημανθεί. Η ιστορική ανάλυση σε αυτήν την περίπτωση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη, αποστασιοποιημένη από ηθικές και πολιτικές επιλογές. Η θεματική μπορεί να προσεγγιστεί διδακτικά κυρίως στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας, αλλά και μέσω της πολιτικής αγωγής, της λογοτεχνίας, της ψυχολογίας, της θεολογίας ή και άλλων διδακτικών αντικειμένων.²

Στη συγκεκριμένη παρουσίαση μας ενδιαφέρει η ιστορική μελέτη, διδασκαλία και παραγωγή σχετικής γνώσης στο ελληνικό πανεπιστήμιο, κυρίως ως συνέχεια, εμπάθυνση και διεύρυνση της όποιας ανάλογης

¹ Την έμπνευση για το κείμενο την οφείλω στην ομιλία της Έφης Αβδελά για τον αντισημιτισμό, στο Αντιρατσιστικό Φεστιβάλ Κορίνθου, 31 Σεπτεμβρίου 2013.

² Σχετικά με την παιδαγωγική θεωρία και το ιστορικό τραύμα βλ. το σχετικό κεφάλαιο στο Γιώργος Κόκκινος, *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης-θύτες και θύματα*, Αθήνα: Gutenberg 2015, σ. 319-338.

εξοικείωσης έχουν αποκτήσει οι νέοι με το θέμα κατά τη Μέση Εκπαίδευση.

Αφορμή για τη διαπραγμάτευση του θέματος αποτελεί η πρώτη διημερίδα του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα σε συνδυασμό με την προσωπική εμπειρία των οκτώ χρόνων διδασκαλίας της θεματικής του Ολοκαυτώματος στο τμήμα Πολιτικών Επιστημών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Αιτία, ωστόσο, παραμένει ένας μόνιμος και ελπίζω γόνιμος προβληματισμός για το θέμα.

Για να αναδειχθεί, μερικά έστω, η κινητικότητα για τη θεματική θα επιχειρηθεί μία ενδεικτική και όχι εξαντλητική επισκόπηση στις εκπαιδευτικές προσπάθειες, τόσο στη μέση εκπαίδευση όσο και στον ακαδημαϊκό χώρο, οι οποίες βέβαια χρήζουν ανάλυσης και από ειδικούς, κάτι που δεν θα κάνουμε εδώ. Ωστόσο θα γίνει μία πρώτη επισήμανση για την έλλειψη ερευνών ως προς την επίδραση πια της εκπαίδευσης αυτής για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα εδώ και μια δεκαπενταετία περίπου.³ Στη συνέχεια θα επισημανθεί η επικρατούσα ακόμη άγνοια ή αδιαφορία για το θέμα από τους νέους και τα πιθανά αίτια αυτής, η έλλειψη διαπλοκής της ιστορίας των Εβραίων της Ευρώπης και της Ελλάδας με την ιστορία της δεκαετίας του '40, αλλά και γενικότερα με την ιστορία της κοινωνίας στην οποία ζούσαν. Θα αναδειχθεί η ανάγκη έμφασης κατά τη διδασκαλία στο ότι οι άνθρωποι που χάθηκαν, ήταν σημαντικοί όχι για τον τρόπο με τον οποίο χάθηκαν, αλλά για ό,τι πρόσφεραν στην κοινωνία όπου ζούσαν. Βέβαια, θα τονιστεί η ανάγκη διαρκούς επισήμανσης ότι το ανθρωπολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε εφικτό το Άουσβιτς είχε τις αφετηρίες του στον ναζισμό αλλά αναδύθηκε στην καρδιά του δυτικού πολιτισμού, στην Ευρώπη του κλασικού φιλελευθερισμού.⁴

³ Η κ. Ξένια Ελευθερίου, εκπονεί διατριβή στο τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, στη Φιλοσοφική Σχολή του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης σχετικά με την επίδραση της εκπαίδευσης για το Ολοκαύτωμα και είναι μία από τις πρώτες προσπάθειες να καλυφθεί το παραπάνω κενό.

⁴ Enzo Traverso, *Οι ρίζες της ναζιστικής βίας. Μια ευρωπαϊκή γενεαλογία*, Αθήνα: Εκδόσεις του εικοστού πρώτου 2013, σ. 193.

Ενδεικτική επισκόπηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας⁵

Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Εδώ και μια δεκαπενταετία περίπου γίνονται επίμονες αλλά ίσως ακόμη επιμέρους προσπάθειες στο χώρο της εκπαίδευσης, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, σχετικά με το Ολοκαύτωμα, τη γενοκτονία των Εβραίων της Ευρώπης.⁶

Η Ελλάδα έγινε πλήρες μέλος του διεθνούς οργανισμού International Task Force for Holocaust Studies το 2005. Το 2007 για πρώτη φορά τα σχολικά εγχειρίδια της Γ' γυμνασίου και της Γ' Λυκείου είχαν αναφορές στο «Ολοκαύτωμα των Εβραίων» που έδιναν το έναυσμα για διδασκαλία στη μέση εκπαίδευση.⁷ Την απάντηση στον προβληματισμό σχετικά με τα εφόδια των καθηγητών γύρω από το ζήτημα ώστε να μπορέσουν να το διδάξουν ήρθε να δώσει ο εξαιρετικός συλλογικός τόμος *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο* με συγγραφείς τους Γιώργο Κόκκινο, Μαρία Βλάχου, Βασιλική Σακκά, Ευαγγελία Κουνέλη, Αγγελουρανία Κώστογλου, Σταύρο Παπαδόπουλο.⁸ Ταυτόχρονα, οι διαρκείς προσπάθειες της Ελένης Χοντολίδου, του Δημήτρη Μαυροσκούφη και του Παιδαγωγικού τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, με επιμέρους σεμινάρια και ενημερώσεις έχουν συνδράμει αποφασιστικά στο όλο εγχείρημα.

Πολύ σημαντική συμβολή επίσης αποτελούν η προσπάθεια που γίνεται από το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος με σεμινάρια για εκπαιδευτικούς ήδη από το 2006, με την υποστήριξη του Υπουργείου Εξωτερικών και του Υπουργείου Παιδείας, σε συνεργασία με το διεθνή οργανισμό Task Force για την ενημέρωση των δασκάλων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακόμη, η αντίστοιχη έκδοση

⁵ Η επισκόπηση αναφέρει κάποιες από τις πιο σημαντικές εκπαιδευτικές προσπάθειες στη μέση εκπαίδευση και στον ακαδημαϊκό χώρο, χωρίς να είναι σε καμία περίπτωση εξαντλητική.

⁶ Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών προσπαθειών και στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού και δημόσιου διαλόγου σχετικά με το Ολοκαύτωμα συνέβαλε τα μέγιστα η πρωτοπόρος προσπάθεια της Εταιρείας Μελέτης Ελληνικού Εβραϊσμού από το 1991 με ιστορικούς, νομικούς, ακαδημαϊκούς και μη, με πρόεδρο την ιστορικό Ρένα Μόλχο και μέλη τις Έφη Αβδελά, Οντέτ Βαρών Βασάρ, Λέλα Σαλιτιέλ, Ρίκα Μπενβενίστε κ.ά.

⁷ Βλ. σχετικά Οντέτ Βαρών-Βασάρ, *Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης. Κείμενα για τη γενοκτονία των Εβραίων*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας 2012, σ. 141.

⁸ Γιώργος Κόκκινος (επιμ.), *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο. Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού-Γυμνασίου-Λυκείου*, Αθήνα: Ταξιδευτής 2007.

Διδάσκοντας για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα, Πρακτικά Σεμιναρίου για Εκπαιδευτικούς, Αθήνα 19-20 Οκτωβρίου 2006, Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, Αθήνα 2007. Ανάλογη είναι και η προσπάθεια από το Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης με σεμινάρια προς εκπαιδευτικούς για την ιστορία της πόλης, στην οποία εντάσσεται και αυτή των Εβραίων της σε άρρηκτο δεσμό μαζί της. Στην προσπάθεια αυτή μπορούμε να εντοπίσουμε και μια απόπειρα εμπλοκής της ιστορίας των Εβραίων της Θεσσαλονίκης με την ιστορία της πόλης τους, διαδικασία απαραίτητη για να τεκμηριωθεί και να ερμηνευτεί ιστορικά το τραύμα και να επέλθει ιστορική αυτογνωσία.⁹ Τα τελευταία χρόνια, είναι πιο συστηματικές οι κεντρικές προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας σε συνεργασία με το Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, καθώς από το 2013 πραγματοποιούνται εκπαιδευτικά ταξίδια μαθητών στο Άουσβιτς συχνά συνδεδεμένα με μαθητικούς διαγωνισμούς ψηφιακής δημιουργίας με θέμα το Ολοκαύτωμα και τους μαθητές να διαβάζουν, να μαθαίνουν, να έρχονται σε επαφή με επιζώντες και να συγκλονίζονται από την επίσκεψη στο εμβληματικό στρατόπεδο.¹⁰

Ακαδημαϊκή κοινότητα

Στον ακαδημαϊκό χώρο και μέσα από την πρωτογενή έρευνα και την προσέγγιση γραπτών και προφορικών πρωτογενών πηγών ξεχώρισε στα μέσα της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα, το τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου με μάθημα για την ιστορία του ελληνικού εβραϊσμού από την ιστορικό Ρένα Μόλχο και μια ημερίδα για το Άουσβιτς και τη μνήμη του.¹¹ Ακολούθησε το τμήμα Ιστορίας και Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με διδασκαλία του Ολοκαυτώματος από την καθηγήτρια Ρίκα Μπενβενίστε. Το 2008 το Δίκτυο για τη Μελέτη των Εμφυλίων Πολέμων μαζί με το πρόγραμμα Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Yale οργάνωσε πολυήμερο διεθνές συνέδριο στη Θεσσαλονίκη, αναδεικνύοντας την τοπική διάσταση του Ολοκαυτώματος στην εμβληματική πόλη της

⁹ Κόκκινος, *ό.π.*, σ. 328 και Michalinos Zembylas, *The politics of trauma in education*, Νέα Υόρκη: Palgrave/Macmillan 2008, σ. 157.

¹⁰ Βλ. το σχετικό υπόμνημα στην ιστοσελίδα του Εβραϊκού Μουσείου Ελλάδος, <https://www.jewishmuseum.gr/ekpaideytikes-episkepseis-ellinon-mathiton-sto-kratiko-moyseio-kai-mnimeio-toy-aovsvits/> (ημερομηνία πρόσβασης: 4.6.2020).

¹¹ Η ιστορικός Ρένα Μόλχο 41 χρόνια τώρα αγωνίζεται για την «ιστορική αποκατάσταση των αφανισμένων και εξαφανισμένων από την ιστορία της πόλης της Θεσσαλονίκης». Στο Πάντειο δίδαξε από το 2000-2007. Βλ. σχετικά Ρένα Μόλχο, *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων. Μελέτες Ιστορίας και Μνήμης*, Αθήνα: Πατάκης 2014, σ. 18-19.

γενοκτονίας¹² την ίδια στιγμή που η Ομάδα για τη Μελέτη της ιστορίας των Εβραίων της Ελλάδας με επικεφαλής τους Ρίκα Μπενβενίστε και Πάρι Παπαμίχο άνοιγε νέα ερωτήματα, οργάνωνε ημερίδες, ολοκλήρωνε ερευνητικά προγράμματα.¹³

Τα τελευταία χρόνια και σε μια συνεχή προσπάθεια ο Νίκος Τζαφλέρης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, η Ποθητή Χαντζαρούλα, στο τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ο Λουκιανός Χασιώτης στο τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του ΑΠΘ δίδαξαν ή διδάσκουν ανάλογα μαθήματα. Από το 2012-13, το τμήμα Πολιτικών Επιστημών έχει συμπεριλάβει 8η χρονιά τώρα στο πρόγραμμα επιλεγόμενων μαθημάτων ένα corpus ιστορικών μαθημάτων για το Ολοκαύτωμα και τον Αντισημιτισμό στον 20ό αιώνα καθώς και σχετικά συνέδρια και ημερίδες. Το 2014 ήρθε το πλήρωμα του χρόνου για μια ιστορική στιγμή για τη φιλοσοφική σχολή του ΑΠΘ, αυτή της επαναλειτουργίας της έδρας Εβραϊκών Σπουδών –ύστερα από τη διακοπή λειτουργίας της στα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας– με διδάσκοντα τον επίκουρο καθηγητή Γιώργο Αντωνίου.¹⁴ Αρκετά πρόσφατα, το 2016 συγκροτήθηκε το Εργαστήριο Μελέτης Νεότερου Ελληνικού Εβραϊσμού, με πρωταρχικό στόχο να συμβάλει στην προώθηση και διεύρυνση ενός πολυποίκιλου ερευνητικού ρεύματος για τη θεματική που δημιουργήθηκε τις τελευταίες δεκαετίες, και ειδικότερα στην εξέταση του ελληνικού εβραϊσμού μέσα από τον συλλογικό,

¹² Βλ. το συλλογικό τόμο του συνεδρίου Γ. Αντωνίου, Στρ. Δορδανάς, Ν. Ζάικος, Ν. Μαραντζίδης (επιμ.), *Το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 2011. Το συνέδριο χρηματοδοτήθηκε από το ερευνητικό ίδρυμα Fondation pour la Mémoire de la Shoah, την Ισραηλιτική Κοινότητα Θεσσαλονίκης, το Γερμανικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης και το Ιταλικό Ινστιτούτο Θεσσαλονίκης.

¹³ Τον Οκτώβριο του 2010 επιλέχθηκε για να χρηματοδοτηθεί από το Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση η ερευνητική πρόταση που υπέβαλε η Ομάδα για τη Μελέτη της Ιστορίας των Εβραίων της Ελλάδας με τίτλο: «Από τον Μεσοπόλεμο στην Ανασυγκρότηση (1930-1960). Η Εμπειρία των Εβραίων της Ελλάδας στις οπτικο-ακουστικές Μαρτυρίες». Η μελέτη πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε κατά το έτος 2011. Τα αποτελέσματά της εργασίας της ερευνητικής ομάδας παρουσιάζονται εν μέρει στην παρακάτω ιστοσελίδα. <http://gjst.ha.uth.gr/el/theproject.php> (ημερομηνία πρόσβασης: 3.6.2020) Για τις παραπάνω προσπάθειες, βλ. και Μαρία Καβάλα, *Η καταστροφή των Εβραίων της Ελλάδας (1941-1944)*, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα www.kallipos.gr, Heallink, Ευρωπαϊκή Ένωση, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΣΠΑ 2007-2013, Αθήνα 2015. (ηλεκτρονική έκδοση), σ. 153. https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bitstream/11419/4437/1/15562_02_%CE%9CasterDocument.pdf. (ημερομηνία πρόσβασης: 30.9.2020).

¹⁴ Καβάλα, *ό.π.*, σ. 153-154.

δημόσιο και ιδιωτικό λόγο του ίδιου του ιστορικού υποκειμένου, καθώς και στην ένταξη όψεων της ιστορίας του στο διεθνές ερευνητικό γίγνεσθαι.¹⁵ Πρόσφατα και το τμήμα Κινηματογράφου του ΑΠΘ συμπεριέλαβε μάθημα για τον κινηματογράφο και το Ολοκαύτωμα, με διδάσκοντα τον Δημήτρη Γουλή,¹⁶ όπως και το τμήμα Θεάτρου του ΑΠΘ. Ταυτόχρονα, στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Δημόσιας Ιστορίας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου έχουν εκπονηθεί οι πρώτες σχετικές διπλωματικές εργασίες, όπως και σε μία σειρά από άλλα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Η διαχείριση της ιστορίας του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος ήταν ένα πολύ δύσκολο ζήτημα τόσο για τη χώρα μας, όσο και για την υπόλοιπη Ευρώπη. Ήταν ο πόλεμος που άφησε το στίγμα του σε όλο το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και διαμόρφωσε ταυτότητες και ιδεολογίες με βάση την αντίληψη για αυτήν την κεντρική εμπειρία.

Θα λέγαμε ότι τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη διαχειρίστηκαν την ιστορία του πολέμου αυτού ανάλογα με τις «διαφορετικές ιδεολογικές σκοπιμότητες, τους εθνικούς μύθους, τα γεωστρατηγικά συμφέροντα, τις θρησκευτικές διαφορές και τα πολιτισμικά στερεότυπα».¹⁷

Η δημόσια διαχείριση της επίμαχης και τραυματικής μνήμης στις σύγχρονες πλουραλιστικές δημοκρατίες ενσαρκώθηκε ιστορικά σε δύο μορφές ανάκλησης του παρελθόντος. Στη μορφή της συγκάλυψης, της ομαλοποίησης, του κατευνασμού και της επιλεκτικής αποσιώπησης, μια τακτική που μάλλον ακολουθήθηκε και στη χώρα μας. Στη μορφή της ενδελεχούς διερεύνησης, στην οποία φαίνεται σταδιακά να μεταβαίνουμε.¹⁸

Ακριβώς μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, οι προσπάθειες στην εκπαίδευση για τη μελέτη και διδασκαλία του Ολοκαυτώματος είναι ιδιαίτερα σημαντικές και ολοένα αυξανόμενες και πιο συστηματικές.¹⁹

¹⁵ Την πρωτοβουλία για τη συγκρότηση του εργαστηρίου είχαν οι Χαρά Δελοπούλου, Άννα-Μαρία Δρουμπούκη, Φίλιππος Κάραμποτ, Κωστής Κορνέτης, Ιάσωνας Χανδρινός.

¹⁶ Βλ. σχετικά <https://www.film.auth.gr/el/spoudes/proptyxiaka/mathimata/1557> (ημερομηνία πρόσβασης: 4.6.2020).

¹⁷ Κόκκινος, ό.π., σ. 92.

¹⁸ Κόκκινος, ό.π., σ. 90.

¹⁹ Σε σχέση με όλα τα παραπάνω, λαμβάνεται υπόψη και η κριτική για ευρύτερη «βιομηχανία του Ολοκαυτώματος», όπως έχει χαρακτηριστεί από τον Norman Finkelstein, *Η βιομηχανία του Ολοκαυτώματος. Σκέψεις σχετικά με την εκμετάλλευση της εβραϊκής οδύνης*, Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου 2001, η οποία ωστόσο παραβλέπει το άνοιγμα της έρευνας, τα νέα ερωτήματα, τις σιωπές που σπάνε, τις ιστοριογραφικές και διδακτικές ελλείψεις της κάθε κοινωνίας, που καλύπτονται. Βλ.

Ωστόσο, ποια είναι τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών; Πόσοι εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί; Σε ποιο βαθμό νιώθουν έτοιμοι να διδάξουν ένα τόσο ευαίσθητο θέμα, τη στιγμή που η διδασκαλία του τόσο εδώ όσο και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες δεν είναι θεσμοθετημένα υποχρεωτική. Ποιες είναι οι διαφορές κεντρικών περιοχών με πιο απομακρυσμένες; Πόσο επηρεάζεται η διδασκαλία από τις τρέχουσες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις; Μήπως οι παραπάνω προσπάθειες αποτελούν μέρος μιας επιφανειακής προσέγγισης παρά την ποσοτική έκρηξη;²⁰ Μια δεκαπενταετία εφαρμογής σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων ίσως είναι μικρό διάστημα για διερευνήσει κανείς την επίδραση και τα αποτελέσματά τους. Ωστόσο, το αίτημα για την Ελλάδα έχει αρχίσει να διατυπώνεται από επίσημους φορείς (Professor Jolanta Ambrosewicz-Jacobs – Center for Holocaust Studies, UNESCO Chair in Education about the Holocaust - Jagiellonian University/Poland) ή από νέους ερευνητές (ενδεικτικά η διατριβή Ξένιας Ελευθερίου, που είδαμε παραπάνω). Ταυτόχρονα, κάποια αποτελέσματα έχουν αρχίσει να παρουσιάζονται όπως για παράδειγμα, τα αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018–2019, στην περιοχή της Μαγνησίας με θέμα «Η αφήγηση του Ολοκαυτώματος μέσα από την τέχνη και την τοπική ιστορία» με τη συμμετοχή ογδόντα περίπου μαθητών από οκτώ σχολεία της περιοχής και στόχο την προσπάθεια εξάλειψης κάθε παρόμοιου φαινομένου στο μέλλον.²¹ Μάλλον ανοίγει ένα πεδίο διερεύνησης για τους ειδικούς της εκπαίδευσης που θα αναδείξει την απήχηση των μέχρι τώρα προγραμμάτων και τρόπων διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος αλλά και τα προβλήματα και τις αδυναμίες τους, διαδικασία απαραίτητη σε μία Ευρώπη και σε μία Ελλάδα, που ο ρατσισμός, η ξενοφοβία και ο αντισημιτισμός αυξάνονται.

γενικότερα για τη «βιομηχανία του παρελθόντος και της μνήμης», Έφη Γαζή, «Η Ιστορία στο Δημόσιο χώρο», στο Κόκκινος, Γιώργος & Ευγενία Αλεξάκη (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προϋποθέσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο 2002, σ. 43-53.

²⁰ Για τις εντατικές αλλά συχνά επιφανειακές προσεγγίσεις επίμαχων ιστορικών ζητημάτων βλ. Μαυροσκούφης, Δημήτρης, «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών;», στο Ανδρέου Ανδρέας (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Αθήνα: Μεταίχμιο 2008, σ. 80-81.

²¹ Βόλος: εκδήλωση διάδοσης αποτελεσμάτων: https://kis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=2434:2019-10-11-09-31-55&catid=15:2009-04-29-11-21-56&Itemid=45 (ημερομηνία πρόσβασης: 8.6.2020).

Αντισημιτισμός στη σύγχρονη Ελλάδα

Σήμερα στην Ευρώπη τα σημάδια είναι ανησυχητικά, παρά τις ευγενείς προθέσεις και τις σποραδικές, τις συγκυριακές ή ακόμη και τις συστηματικές πρωτοβουλίες δεκαετιών σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση για το Ολοκαύτωμα. Η πραγματικότητα εξακολουθεί να είναι οδυνηρή για τον ευρωπαϊκό πολιτισμό και τη σύγχρονη ιδέα της Ευρώπης με ακροδεξιές φωνές στην Ανατολική Ευρώπη να κλείνουν τα σύνορα σε κάθε μορφής πρόσφυγα και μετανάστη, να ζητούν θαλάμους αερίων για τους Ρομά, με νεοναζί στη Γερμανία να διαπράττουν ρατσιστικά εγκλήματα σε βάρος μεταναστών, όπως και στη χώρα μας και πολλά άλλα παρόμοια. Μετά τις πρόσφατες ευρωεκλογές, η ακροδεξιά τείνει να γίνει στην Ευρώπη κυρίαρχη τάση. Όπως ωραία έχει γραφεί: «[Η ακροδεξιά σήμερα] ξεφεύγοντας από ανοιχτά εκφραζόμενες ακραίες θέσεις, με μεταρρυθμιστικό περιτύλιγμα, συνδυάζοντας τον ακροδεξιό λαϊκισμό με τα νεοφιλελεύθερα προτάγματα, αυξάνει την επιρροή της πείθοντας κομμάτια των κοινωνιών ότι ενεργεί προς όφελος των πολλών και κατά των ελίτ. Η πραγματικότητα είναι διαφορετική και η ιστορία το βεβαιώνει».²²

Διανύουμε μια περίοδο γεωπολιτικών ανακατατάξεων, ρήξεων, αντιθέσεων και οικονομικών κρίσεων, στην Ευρώπη, στη Μεσόγειο και στον κόσμο, που η πρόσφατη πανδημία μάλλον θα επιδεινώσει, ενώ εκκρεμούν οικονομικές και κοινωνικές πολιτικές και στρατηγικές που θα άμβλυαν τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές και τις εντάσεις. Αυτές οι συνθήκες ευνοούν την ανάπτυξη και καλλιέργεια θεωριών συνωμοσίας

Πρόσφατη έρευνα έχει αναδείξει ότι ο αντισημιτισμός²³ στη σύγχρονη Ελλάδα λαμβάνει πολλαπλές εκφάνσεις και συναντάται σε όλους τους

²² Βλ. ενδεικτικά Βαγγέλης Βιτζηλαίος, «Η ακροδεξιά στην Ευρώπη γίνεται... mainstream», tvxs, 2/6/2019: <https://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/i-epikindyni-edraiosi-tis-akrodeksias-stin-eyropi> (ημερομηνία πρόσβασης: 8.6.2020).

²³ Ας κρατήσουμε συμβατικά τον λειτουργικό ορισμό που υιοθέτησε την άνοιξη του 2016, η ολομέλεια της Διεθνούς Συμμαχίας για τη Μνήμη του Ολοκαυτώματος (International Holocaust Remembrance Alliance – IHRA), ενός διακρατικού οργανισμού με 31 κράτη-μέλη, στον οποίο συμμετέχει και η Ελλάδα, σημειώνοντας ότι κάθε φαινόμενο εβραιοφοβίας πρέπει να εντάσσεται στο ιστορικό του πλαίσιο για να γίνεται κατανοητό: «Αντισημιτισμός είναι μια ορισμένη αντίληψη περί των Εβραίων, που μπορεί να εκφραστεί ως μίσος εναντίον τους. Οι προφορικές και φυσικές εκδηλώσεις του αντισημιτισμού στοχεύουν κατά Εβραίων ή μη Εβραίων ατόμων και/ή της ιδιοκτησίας τους, των θεσμών της εβραϊκής κοινότητας και θρησκευτικών κτιρίων. Επιπροσθέτως, παρόμοιες εκδηλώσεις μπορούν επίσης να στοχεύουν κατά του Κράτους του Ισραήλ, νοουμένου ως εβραϊκής συλλογικής οντότητας. Η θεμιτή κριτική απέναντι στο Ισραήλ δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να

τομείς της δημόσιας ζωής σε ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά, της τάξεως του 70% (ποσοστό που χρειάζεται επιμέρους ανάλυση), χωρίς ωστόσο να εκδηλώνεται και με περιστατικά βίας εναντίον εβραίων πολιτών, όπως συμβαίνει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.²⁴ Η ελληνική εβραϊοφοβία φαίνεται να εδράζεται κυρίως σε μια εθνικιστική παράδοση, σε αυτήν της «ελληνικής κληρονομιάς», η οποία παρουσιάζεται, από τους υποστηρικτές της, σε διαρκή σύγκρουση με μια δαιμονική εβραϊκή ταυτότητα. Η ακροδεξιά ρητορική στην Ελλάδα χρησιμοποιεί αυτό το σχήμα. Επίσης συχνά ο αντισημιτισμός εκφράζεται με ιδεολογικούς όρους από ένα τμήμα της ελληνικής Ορθοδοξίας, άλλοτε ως θεσμική εβραϊοφοβία που αφορά στο κράτος (θεσμούς και πολιτικούς), και ως εβραϊοφοβία που πηγάζει από την κοινωνία (ελίτ διανοουμένων, κοινή γνώμη, αριστερή αντισιωνιστική κριτική που μπορεί να λάβει διαστάσεις δαιμονοποίησης κλπ.).²⁵

Τα χρόνια 2011-2014, η εθνικιστική αντισημιτική ρητορική μέσω της Χρυσής Αυγής ασκούσε ιδιαίτερη έλξη στους εφήβους των γυμνασίων και λυκείων,²⁶ ενώ το 2018-2019 ο «πατριωτισμός» ως προς το σύγχρονο «Μακεδονικό» και τη συμφωνία των Πρεσπών, με φορείς πολιτικές εθνικιστικές και θρησκευτικές ομάδες, εκδηλώνονταν με επιθέσεις σε εβραϊκά μνημεία και βανδαλισμούς σε εβραϊκούς ιερούς τόπους, νεκροταφεία, συναγωγές, ενώ επηρέαζε ευρύ φάσμα της ελληνικής κοινωνίας μαζί και πολλούς νέους και νέες.²⁷ Όλο αυτό το διάστημα υπερπολλαπλασιάστηκαν οι ιστότοποι και οι ιστοσελίδες που διακινούν τις πιο στερεότυπες αντισημιτικές αντιλήψεις, συνήθως συνδυασμένες

θεωρηθεί αντισημιτισμός». Βλ. Γιώργος Αντωνίου, Σπύρος Κοσμίδης, Ηλίας Ντίνας, Λεόν Σαλιτιέλ, Αντισημιτισμός στην Ελλάδα σήμερα. Εκφάνσεις, αίτια και αντιμετώπιση του φαινομένου, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Χάινριχ Μπελ Ελλάδας 2019, σ. 12-13.

²⁴ Αντωνίου, Κοσμίδης, Ντίνας, Σαλιτιέλ, *ό.π.*, σ. 14-20 και *passim*.

²⁵ Ανδρέας Παναζόπουλος, «Η ελληνική εβραϊοφοβία σήμερα: Αρνητικά στερεότυπα και ιδεολογία», *Νέα Εστία* 1854 (Μάιος 2012).

²⁶ Βλ. Vassiliki Georgiadou, "Economic crisis, social and political impact. The new right-wing extremism in Greece", *Anuari del Conflict Social*, 2013 (Observatori del Conflict Social, Universitat de Barcelona). Επίσης, ενδεικτικά Ελλάδα/The Independent, «Οι Ναζί της Ελλάδας τώρα μπαίνουν στα σχολεία: Πώς η Χρυσή Αυγή γαλουχεί την επόμενη γενιά», 2.2.2013 <https://www.lifo.gr /now/greece/22192> (ημερομηνία πρόσβασης: 6.6.2020).

²⁷ Ενδεικτικά βλ. Όλγα Στέφου, «Ολοκαύτωμα: 74 χρόνια μετά και ο αντισημιτισμός δεν έχει πεθάνει», 28.1.2019, <https://www.in.gr/2019/01/28/greece /olokaytoma-74-xronia-meta-kai-o-antisemitismos-den-exei-pethanei/> (ημερομηνία πρόσβασης: 6.6.2020)

με εθνικιστική ρητορική.²⁸ Η ελληνική κοινωνία αλλά και οι νέοι άνθρωποι ιδιαίτερα δείχνουν να έχουν ακόμη άγνοια για τη γενοκτονία και κυρίως να μη συνδέουν το γεγονός με την ελληνική ιστορία. Όπως προαναφέρθηκε, ο διωγμός και η θανάτωση των Ελλήνων Εβραίων εντάχθηκε με μεγάλες αντιστάσεις και δυσκολίες και σχετικά πρόσφατα στο επίσημο δημόσιο μνημονικό αφήγημα για την Κατοχή. Μνημεία για όσους χάθηκαν στα ναζιστικά στρατόπεδα άρχισαν να εμφανίζονται στην Ελλάδα κυρίως από τα τέλη της δεκαετίας του '90 και το 2004, η ελληνική βουλή υιοθέτησε την 27^η Ιανουαρίου, την Παγκόσμια Ημέρα Ολοκαυτώματος, ως Ημέρα Μνήμης Ελλήνων Εβραίων Μαρτύρων και Ηρώων του Ολοκαυτώματος (δύο χρόνια μετά την ανακήρυξη από το Συμβούλιο της Ευρώπης της συγκεκριμένης ημερομηνίας ως ημέρας μνήμης).²⁹

Από την άλλη, οι νέοι, που μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα δείχνουν αδιάφοροι, αμφίθυμοι ή καχύποπτοι όταν έρχονται σε επαφή με την τόσο τραυματική μνήμη του Ολοκαυτώματος. Επειδή, ειδικά σήμερα στην ελληνική κοινωνία αντιμετωπίζουν μία σειρά από προσωπικά οικογενειακά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, επειδή ζουν σε μια εποχή επιτάχυνσης του βιωμένου χρόνου, όπου συσσωρεύονται πληροφορίες-σκουπίδια, και υπάρχει αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης, όπου εκλείπει η διάσταση της χρονικότητας, της συλλογικής μνήμης, με την έννοια της περισυλλογής και της αυτοκριτικής,³⁰ αλλά και επειδή δεν αναγνωρίζουν την ιστορική τους σύνδεση με το Ολοκαύτωμα και τις εβραϊκές κοινότητες στην Ελλάδα. Η ιστορική εβραϊκή παρουσία στην Ελλάδα εξακολουθεί να μνημονεύεται πολύ περιορισμένα στα σχολικά βιβλία ιστορίας και να μην έχει ενσωματωθεί στην ελληνική ιστοριογραφία, να μην αποτελεί οικείο κομμάτι της. Για παράδειγμα, είναι άγνωστο ότι τα σεφαραδίτικα ήταν μια κοινή γλώσσα για τα Βαλκάνια (για την Ελλάδα στην περιοχή της Μακεδονίας ιδιαίτερα), η οποία προσαρμοσμένη κάθε φορά στην τοπική γλώσσα γινόταν φορέας όρων των γλωσσών της περιοχής (ελληνικά, βουλγαρικά, κτλ.) από το ένα μέρος στο άλλο συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός κοινού βαλκανικού λεξιλογίου, τα σεφαραδίτικα παραμύθια και οι μπαλάντες ανασυνέθεταν

²⁸ Βλ. Ξένια Ελευθερίου, *Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα*, Αθήνα: Ταξιδευτής 2019, σ. 366-391.

²⁹ Για μνημεία βλ. Άννα-Μαρία Δρουμπούκη, *Μνημεία της λήθης. Ίχνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Αθήνα: Πόλις 2014, σ. 273-351. Επίσης, Βαρών-Βασάρ, *ό.π.*, σ. 140-141. Ακόμη, Καβάλα, *ό.π.*, σ. 153-154.

³⁰ Θάνος Λίποβατς, «Η κρίση στην ύστερη νεωτερικότητα», *Σύγχρονα θέματα* 145-146 (Απρίλιος-Σεπτέμβριος 2019) 49.

τις ιστορίες της βαλκανικής κουλτούρας με ισπανικά και πορτογαλικά αφηγηματικά μοτίβα αλλά και με βιβλικά και εβραϊκά στοιχεία.³¹ Η Θεσσαλονίκη ήταν μία οθωμανική πόλη με σύγχρονη βιομηχανική ανάπτυξη στις αρχές του 20ού αιώνα με τη σεφαραδίτικη οικογένεια Αλλατίνη να προσφέρει, στην οικονομία, στην παιδεία και τον πολιτισμό της πόλης, με τους Μύλους Αλλατίνη να αποτελούν ένα από τα πιο μοντέρνα εργοστάσια τόσο ως προς την οργάνωση και τον εξοπλισμό όσο και ως προς τα εργασιακά δικαιώματα και την κοινωνική πρόνοια, καινοτόμες επιχειρηματικές ιδέες και πρακτικές για την περιοχή που ακόμη και όταν πέρασαν οι επιχειρήσεις τους σε Έλληνες χριστιανούς επιχειρηματίες διατηρήθηκαν σε σημαντικό βαθμό.³² Στα Τρίκαλα Εβραίοι και Μουσουλμάνοι φαίνεται να πρωτοκαθιέρωσαν τη διεξαγωγή των εκλογών μέσα σε σχολεία και όχι σε συναγωγές και τεμένη, όπως ήταν μέχρι τότε, ίσως σε μια πρώιμη διάκριση του πολιτικού από το θρησκευτικό.³³ Ζητήματα όπως η πλήρης κοινωνική διαστρωμάτωση των εβραϊκών κοινοτήτων, η κατάρριψη του μύθου του «πλούσιου Εβραίου», οι έντονες διαφοροποιήσεις, οι ποικίλες αποχρώσεις στους κόλπους της κοινότητας, ανάμεσα στους σιωνιστές, τους αφομοιωτικούς και τους σοσιαλιστές, συχνά και στο εσωτερικό αυτών των ομάδων, η ταύτιση τους με ομάδες έξω από την κοινότητα ή η διαφοροποίησή τους από αυτές, πρέπει να αναδεικνύονται συνεχώς στη σχολική διδασκαλία, καθώς έχουν κατακτήσει πια τη θέση τους στην ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και στη δημοσία ιστορία.

Την τελευταία εικοσαετία υπάρχει άνθιση της έρευνας για τους Έλληνες Εβραίους, ωστόσο είναι σημαντικό να μελετηθούν οι εβραϊκές κοινότητες αλλά και να διδαχθεί η ιστορία τους ως αναπόσπαστων τμημάτων της κοινωνίας στην οποία ζούσαν (τοπικής και ευρύτερης) και μέσα στα μεγάλα ιστορικά σχήματα (αυτοκρατορίες, εθνικά κράτη, νεωτερικός κόσμος-καπιταλισμός, κομμουνισμός, φασισμός, ναζισμός, μετανεωτερικός κόσμος). Κατά αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να επιτευχθεί ως ένα βαθμό αυτό που ο Bodo von Borries περιγράφει στο

³¹ Cynthia Crews-Άννα Αγγελοπούλου, *Σεφαραδίτικα παραμύθια των Βαλκανίων*, Αθήνα: Απόπειρα 2013.

³² Αλέξανδρος Γρηγορίου Χ., «Η Θεσσαλονίκη των Allatini, 1776-1911», *Θεσσαλονίκη 7* (2008). Ευφροσύνη Ρούπα & Ευάγγελος Χεκίμογλου, «Μεγάλες επιχειρήσεις και επιχειρηματικές οικογένειες», *Ιστορία της επιχειρηματικότητας στη Θεσσαλονίκη*, τ. 3, Θεσσαλονίκη: Πολιτιστική Εταιρεία Επιχειρηματιών Βορείου Ελλάδος 2004, σ. 372.

³³ Κώστας Μιχαλάκης, *Η εβραϊκή κοινότητα Τρικάλων 1881-1940. Προσπάθεια ανάπλασης μιας εποχής*, Τρίκαλα: Εκδόσεις Τύποις 2014, σ. 61.

σχήμα του,³⁴ η αποστασιοποίηση των μαθητών από το κυρίαρχο ιστορικό αφήγημα της «προαιώνιας» ομογενοποιημένης ελληνορθόδοξης κοινωνίας (υπήρχαν χριστιανοί, Εβραίοι, μουσουλμάνοι στη σημερινή ελληνική επικράτεια και ο πλούτος που μπορεί αυτό να σημαίνει κτλ.), ο εντοπισμός σημείων τριβής και αντιπαλότητας ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες, αλλά και προκαταλήψεων και στερεοτύπων, και τέλος η δρομολόγηση ενός υπεύθυνου επιστημονικού διαλόγου με το παρελθόν και τα τραύματά του. Κατά αυτόν τον τρόπο, ανοίγει ο δρόμος για συγκρίσεις με άλλα μαζικά εγκλήματα και γενοκτονίες της ελληνικής ιστορίας που μας ενδιαφέρει εδώ (μαρτυρικά χωριά της ναζιστικής κατοχής, ποντιακό, αρμενικό, Μικρά Ασία κ.ά.) τονίζοντας πάντα τα μοναδικά στοιχεία του Ολοκαυτώματος αλλά και αναγνωρίζοντας ζητήματα κοινής οδύνης, αλληλεγγύης³⁵ ή χρησιμοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία που πρόσφερε η μέχρι τώρα έρευνα για το Ολοκαύτωμα στη διερεύνηση για τις άλλες περιπτώσεις

Είναι απαραίτητη η τεκμηριωμένη επιστημονική, μεθοδική, επίμονη γνώση από τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης του τραυματικού παρελθόντος για να γίνεται απολύτως αντιληπτό ότι αυτές οι δυνατότητες είναι διαρκώς γύρω μας. Κυρίως επειδή *«Παριστάνουμε ότι όλα αυτά έγιναν μία και μοναδική φορά σε μια δεδομένη στιγμή, σε ένα δεδομένο μέρος»*, λέει ο Αλέν Ρενέ στο ποιητικό του δοκίμιο-ντοκιμαντέρ *«Νύχτα και καταχνιά»* (1955). *«Επιλέγουμε να μη βλέπουμε αυτό που μας περιβάλλει, επιλέγουμε να μην ακούμε την ατελεύτητη κραυγή της ανθρωπότητας»*.³⁶

³⁴ Βλ. Κόκκινος, *ό.π.*, 326-327 και Bodo von Borries, “Historical consciousness and Historical Learning. Some results of my own empirical research”, στο Lukas Perikleous and Denis Shemilt (eds.), *The future of the past: Why history education matters*, Λευκωσία: Association for Historical Dialogue and Research 2011, σ. 310-311.

³⁵ Κόκκινος, *ό.π.*, σ. 331 και A. Dirk Moses, “Conceptual blockages and definitional dilemmas in the “racial century”: Genocides of indigenous peoples and the Holocaust”, Institute for Jewish Policy Research, *Patterns of Prejudice*, 4 (2002) 36.

³⁶ Λένα Παπαδημητρίου, «Ολοκαύτωμα: το ασήκωτο βάρος στη συνείδηση της ανθρωπότητας», εφ. *Το Βήμα*, 7.10.2013· <https://www.tovima.gr/2013/10/07/vimagazino/olokaytwma-to-asikwto-baros-sti-syneidisi-tis-anthrwpotitas/> (ημερομηνία πρόσβασης: 8.6.2020).

*Η Δημόσια Ιστορία του Ολοκαυτώματος: το παράδειγμα
του κυβερνοχώρου¹*

**Public History as a Controversial Issue: The example of the Worldwide Web
about Holocaust in Greece**

The present research is an effort to re-enact the controversial issue of the Greek Jews Holocaust in one of the various version of the so-called “public history” and more specific in the Internet. The findings of this research can be categorized in the following five main themes:

- i. Historical memory and Holocaust of the Greek Jews (points of view, rejection of the traumatic past, memory events, monuments and historic places concerning the Holocaust, testimonies of Greek Jews survivors).
- ii. Historical consciousness and recognition of responsibilities concerning the annihilation of the Greek Jews (tolerance, complicity and treason on the one hand, Christian solidarity and anti-fascist Resistance on the other).
- iii. Penalization of the historical memory (European laws about the denial of the Holocaust, Greek legislation).
- iv. Historical reconsideration and negativism toward the Holocaust (prospect of historical revisionism, version of neo-communism and neo-leftist argumentation).
- v. Anti-Semitism and anti-Zionism (survival and revival of anti-Semitism, anti-Zionist propaganda, vandalisms and anti-Jewish rioting).

Εβδομήντα επτά χρόνια μετά την αναχώρηση του πρώτου συρμού για το ναζιστικό στρατόπεδο εξόντωσης του Άουσβιτς-Μπιρκενάου από τον

¹ Η παρούσα μελέτη με επιβλέποντα τον Κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., Καθηγητή Διδακτικής της Ιστορίας & Ιστορίας της Εκπαίδευσης Δημήτρη Κ. Μαυροσκούφη, έλαβε το 2019 την Υποτροφία Αριστείας της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης και δημοσιεύτηκε από τις εκδόσεις *Ταξιδευτής* με τον τίτλο: «*Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*», με επιστημονικό υπεύθυνο σειράς τον Καθηγητή Ιστορίας & Διδακτικής της Ιστορίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου Γιώργο Κόκκινο.

Παλιό Σιδηροδρομικό Σταθμό της Θεσσαλονίκης στις 15 Μαρτίου του 1943 ανακύπτει το ερώτημα εάν έχει αλλάξει η στάση μας απέναντι στους δικούς μας «άλλους», τους Έλληνες Εβραίους. Στην πολιτική της μνήμης για το Ολοκαύτωμα στην Ελλάδα, βασική πτυχή της οποίας είναι η κατασκευή νέων μνημείων, η θέσπιση ημερών μνήμης, αλλά και η έκρηξη του ενδιαφέροντος στο δημόσιο χώρο με διάυλο επικοινωνίας τα Μ.Μ.Ε., δεσπόζει πλέον το αίτημα αναμέτρησης με το τραυματικό παρελθόν αφήνοντας στο περιθώριο την παλαιότερη επιλεκτική αποσιώπηση και την αποενοχοποιητική λήθη.² Εντούτοις, παρά τη συχνή μνημόνευση του ιστορικού γεγονότος από τα Μ.Μ.Ε., και με αφορμή την εθνική επέτειο της 28ης Οκτωβρίου, προκύπτουν νέοι «πόλεμοι της μνήμης» για το επίμαχο ιστορικό παρελθόν. Η ανάγκη κατανόησης και ενσυναίσθησης προκύπτει με στόχο την ιστορική «αποτραυματοποίηση» του Ολοκαυτώματος³. Στη δημόσια σφαίρα είναι έντονη η παρουσία ανταγωνιστικών αντι-μνημών,⁴ ενώ, ταυτοχρόνως, αναπαράγεται η προπαγάνδα του ιστορικού αναθεωρητισμού και του αρνητισμού της άκρας δεξιάς. Δεν εκλείπει, ωστόσο, και η ρητορική του σύγχρονου αντισιωνισμού που προωθεί η άκρα αριστερά, υιοθετώντας έναν αντεστραμμένο ρατσιστικό αντισημιτισμό. Σήμερα, η ρητορική των υποστηρικτών του νεοαζιτισμού και του αντισημιτισμού, ίσως, να περιοριστεί στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης λόγω των πρόσφατων γεγονότων του 2020 με την ιστορική καταδίκη των μελών της εγκληματικής οργάνωσης, και προηγουμένως ακροδεξιάς πολιτικής παράταξης, της *Χρυσής Αυγής* στη δίκη για τη δολοφονία του αντιφασίστα μουσικού Παύλου Φύσσα.

Η αλλαγή του αφηγηματικού είδους, δηλαδή της επίσημης ιστοριογραφίας, και η επικράτηση της «πολιτισμικής στροφής», της

² Κόκκινος Γ. (2010), «Η δυναμική της μνήμης και τη λήθης στη δημόσια σφαίρα και οι νόμοι για τη μνήμη στη Γαλλία», στο *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ. 11-85.

³ Κόκκινος Γ. (2015), *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης - Θύτες και θύματα*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 243-294.

⁴ Για παράδειγμα, στην προσπάθεια αναγνώρισης της γενοκτονίας του Ποντιακού ελληνισμού από τον τουρκικό εθνικισμό χρησιμοποιείται ο όρος «Ολοκαύτωμα» ή συγκρίνονται οι ασύμβατες ιστορικές μνήμες οδηγώντας στον γνωσιολογικό και αξιακό σχετικισμό και στην εργαλειοποίηση του ιστορικού νοήματος του Ολοκαυτώματος, βλ. Κόκκινος Γ. (2010), «Η δυναμική της μνήμης και τη λήθης στη δημόσια σφαίρα και οι νόμοι για τη μνήμη στη Γαλλία», στο *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ. 29-32 · Βλάσης Αβγιτζής, «Η γενοκτονία και η άρνησή της», στο *ίδιο*, σ. 260-285.

«μικροϊστορίας», της «προφορικής ιστορίας» και της «διανοητικής ιστορίας» άλλαξε τον τρόπο παραγωγής της ιστορικής κουλτούρας σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα. Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να διερευνηθεί η «δημόσια ιστορία» και, ειδικότερα, η «ψηφιακή ιστορία» του πιο επίμαχου και τραυματικού γεγονότος που σημάδεψε την Ιστορία του 20ου αιώνα, του Ολοκαυτώματος. Η παρούσα μελέτη έρχεται να αναδείξει τον σύγχρονο αντισημιτισμό της ελληνικής κοινωνίας. Δίπλα στα παλαιά στερεότυπα, τις δεισιδαιμονίες και τις προκαταλήψεις για τον Εβραίο προστίθεται πλέον και μία νέα μορφή εβραϊόφοβου λόγου, ο αντισιωνισμός, που στρέφεται άκριτα εναντίον του κράτους του Ισραήλ. Χάρη στην αποφασιστική εξάπλωση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, διαπιστώθηκε πως οι «θεωρίες συνωμοσίας» κατακλύζουν το διαδίκτυο κατασκευάζοντας νέους μύθους με αντισημιτικό πρόσημο. Η σύγχρονη «συνωμοσιολογία», με την επίκληση των «Πρωτοκόλλων των Σοφών της Σιών», εξετάζεται μέσω του λόγου των χρηστών του διαδικτύου, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους κατασκευάζουν στο πρόσωπο του Εβραίου έναν «δαιμονικό» και «απόλυτο εχθρό» που φέρει τόσο τα χαρακτηριστικά των παλαιών θρησκευτικών αντισημιτικών αφηγήσεων, όσο και τις κατηγορίες του σύγχρονου ανθεβραϊκού λόγου. Είναι ευδιάκριτο πως η οικονομικοκοινωνική κρίση ωθεί πολλούς χρήστες στη φαντασική μετάθεση των προβλημάτων στους Εβραίους, οι οποίοι λειτουργούν ως αποδιοπομπαίοι τράγοι. Η έλλειψη ανοχής στην ετερότητα μετασχηματίζεται σε αρκετές περιπτώσεις σε απροκάλυπτη εχθρότητα, ξενοφοβία, ρατσισμό και εθνικισμό. Ο «νέος» αντισημιτισμός είναι μία πραγματικότητα και πηγάζει «από τα κάτω», δηλαδή από την ίδια την κοινωνία και όχι αποκλειστικά και μόνο από τις νεοναζιστικές οργανώσεις.

Οι ελληνικοί ιστότοποι που μελετώνται, στη μηχανή αναζήτησης του *Google*, υπερβαίνουν σε αριθμό του εννιακόσιους και είναι κατά βάση ανεπίσημοι, καθώς ο σκοπός της έρευνας δεν είναι η διερεύνηση του τι πραγματικά συνέβη όσο αφορά στο Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων, αλλά του πώς διαχειρίζεται σήμερα το συγκεκριμένο γεγονός μία μερίδα της ελληνικής κοινωνίας. Οι ανεπίσημες ιστοσελίδες που αναφέρονται στο Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων αποτελούν τις δημόσιες χρήσεις και σημασιοδότησεις του επίμαχου και συγκρουσιακού ιστορικού θέματος, ενώ ταυτόχρονα συνιστούν και μία εύκολα και γρήγορα προσβάσιμη πηγή «ενημέρωσης» για την ευρύτερη κοινή γνώμη. Η

ιστορική γνώση για το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων⁵ διακινείται σε μεγάλο βαθμό «έξω» από το σχολείο⁶, από τη δημόσια ιστορία⁷ και, μάλιστα, στον κυρίαρχο δίαυλό της, το διαδίκτυο. Όπως δείχνουν νεότερες έρευνες⁸, οι σημερινοί μαθητές ως «ψηφιακοί αυτόχθονες» της «Γενιάς Υ» διαμορφώνουν την ιστορική τους συνείδηση και τις ταυτότητές τους μέσω της ψηφιακής κουλτούρας. Η «ψηφιακή γλώσσα» είναι η δεύτερη μητρική τους γλώσσα και σαφώς, το πλήθος πληροφοριών και ερμηνειών που λαμβάνουν από το διαδίκτυο και διαμορφώνει αναλόγως την κοσμοθεωρία τους, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη για την οργάνωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.⁹

Σε γενικές γραμμές, η αναζήτηση σε περισσότερες από 900 ελληνικές ανεπίσημες ιστοσελίδες, ιστότοπους συζητήσεων και ιστολόγια¹⁰ αποκαλύπτει ένα γενικότερο ιστορικό αναλφαβητισμό σχετικά με το Ολοκαύτωμα και την εβραϊκή ιστορία. Παρατηρείται μία έντονη διχογνωμία ανάμεσα στην επίσημη ιστορική ερμηνεία και τη «λαϊκή» άποψη, που δε διστάζει να αναπαράγει παλαιότερα στερεότυπα και

⁵ Mavroskoufis D., "Memory, Forgetting, and History Education in Greece: The Case of Greek Jews as an Example of *Catastrophe Didactics*", *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (18), 2012, pp. 55-64.

⁶ Kokkinos, G. & Sakka, V. (2016). "The traumatic memory of the Holocaust. Reflection on theory and practice: from European Institutions and pioneer practices to the case of Greece". *The International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, Vol. 14.1, 28-54.

⁷ Κυρίτσος, Δ. & Μαυροσκούφης, Δ. (2009), «Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία», *Νέα Παιδεία*, 130, σσ. 38-50 & Μαυροσκούφης, Δ. (2008), «Το άξενο παρελθόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη», στο Μ. Πάσχου & Ν. Χατζητρύφων (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Αποδοχή-Αποκλεισμός, Διαδικασίες ένταξης προσώπων και ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης»* (Θεσσαλονίκη 7-8/12/2007), Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, σσ. 273-282.

⁸ Κόκκινος Γ. κ.ά. (2013) «Ο «λευκός γάμος» της ιστορίας του παρόντος χρόνου με τη σχολική ιστορία στην Ελλάδα. Ο κινηματογράφος ως «από μηχανής θεός»; Πορίσματα έρευνας με φοιτητές και εκπαιδευτικούς», στο Κόκκινος Γ. & Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (επιμ.) (2013), *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

⁹ Μαυροσκούφης Δ. (2015), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

¹⁰ Σχετική κοινωνιολογική έρευνα με αντικείμενο μελέτης τις «μαύρες σελίδες» του διαδικτύου που διεξήχθη στην Ιταλία. Πιο αναλυτικά, βλ. Antonio R. (2008), *Hate on the Net. Extremist Sites, Neo-fascism On-line, Electronic Jihad*, Bologna: Ashgate, p. 59-96.

προκαταλήψεις εις βάρος των Ελλήνων Εβραίων. Αρκετές είναι και οι λεκτικές διαμάχες μεταξύ των χρηστών για την ερμηνεία του συγκεκριμένου συγκρουσιακού ιστορικού γεγονότος, γεγονός που υποδηλώνει τα κατοχικά τραύματα της ελληνικής κοινωνίας για τους εμβληματικούς «άλλους» της ελληνορθόδοξης κοινωνίας, τους Εβραίους. Ακόμη και αν η σιωπή της κοινής γνώμης έχει σπάσει, η ιστορία της γενοκτονίας των Ελλήνων Εβραίων απωθείται σε μεγάλο βαθμό από τη συλλογική μνήμη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και αποφεύγεται η συνάφειά της με την εθνική ιστορία, καθώς δεν αναδεικνύεται ως επί των πλείστον η τοπική διάσταση του γεγονότος. Το αποτέλεσμα είναι να μην επιτυγχάνεται η ιστορική εγγραμματοσύνη για τους περισσότερους χρήστες του διαδικτύου, οι οποίοι συγκροτούν σε ένα σημαντικό βαθμό την ταυτότητα και την ιστορική τους συνείδηση μέσω της επιρροής που δέχονται από τη «ζούγκλα» του κυβερνοχώρου. Ο σύγχρονος αντισημιτισμός, η σχετικοποίηση ή ακόμη και η άρνηση του Ολοκαυτώματος¹¹ από πλευράς μίας μερίδας της ελληνικής κοινωνίας επιβεβαιώνονται από τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας.

Αποκορύφωμα της σύγχρονης εβραιοφοβίας και της νέας μορφής της, του αντισιωνισμού,¹² αποτελούν τα επεισόδια βανδαλισμού των μνημείων του Ολοκαυτώματος σε πολλές πόλεις αποτυπώνοντας τις διχαστικές τάσεις στο συλλογικό σώμα της νεοελληνικής κοινωνίας αναφορικά με την προσέγγιση του Ολοκαυτώματος. Οι εκδηλώσεις μνήμης που αφορούν όψεις της ελληνοεβραϊκής ιστορίας προκαλούν συγκρούσεις και διαμάχες στην κοινωνία και, κυρίως, μεταξύ των κοινοτήτων μνήμης, οι οποίες διεκδικούν την αναμέτρηση με το «δικό» τους τραυματικό παρελθόν και αναζητούν την επανόρθωση των ιστορικών αδικιών.¹³ Σε πολλά δημοσιεύματα επικρατεί ένα «ανταγωνιστικό» κλίμα με τη ρητορική που ασκούν μεταξύ τους οι θυματοποιημένες ομάδες ή οι κοινότητες τραυματικής μνήμης. Ενώ, ο όρος «Ολοκαύτωμα» αναφέρεται ιστορικά στην εβραϊκή γενοκτονία, διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες διεκδικούν μία θέση στη

¹¹ Σχετικά με το ιστορικό ζήτημα της άρνησης του Ολοκαυτώματος βλ. και τον συλλογικό τόμο: Κόκκινος Γ. κ.ά. (επιμ.) (2020), *Ιστορία και δικαιοσύνη*, Αθήνα: Ασίγη.

¹² Πιο αναλυτικά για το ζήτημα του αντισιωνισμού βλ., Taguieff P. (2005), *Η νέα εβραιοφοβία*, μετάφραση-επίμετρο Αντρέας Πανταζόπουλος, Αθήνα: Πόλις, σ. 17-56.

¹³ Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η μετωνυμική σύνδεση του όρου «Ολοκαύτωμα» με τις σφαγές που συνέβησαν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας κατά τη διάρκεια της Κατοχής (π.χ. Δίστομο, Χορτιάτης, Καισαριανή, Καλάβρυτα, Κερδύλλια, Κοκκινιά, Κομμένο, Λυγκιάδες), η οποία οδηγεί σε ανιστόρητες ταυτίσεις και αναλογίες, βλ. *Ελληνικά Ολοκαυτώματα 1940-1945* (2010), Αθήνα: Λιβάνη.

μνημόνευση μέσα από οργανωμένες δράσεις επαναφέροντας στο δημόσιο λόγο το επίκαιρο ζήτημα της ιεράρχησης των θυμάτων.¹⁴ Οι συνειδητές ή ασυνείδητες καταχρήσεις του ιστορικού περιεχομένου της γενοκτονίας και των συμβολισμών της με την μετωνυμική χρήση των «Ελληνικών Ολοκαυτωμάτων» στο δημόσιο λόγο κανονικοποιούν τη Shoah καθιστώντας αδύνατη την επεξεργασία της ιστορικού γεγονότος. Οι αναπαραστάσεις του επίμαχου παρελθόντος διαφοροποιούνται από χρήστη σε χρήστη και οι ιστότοποι επαναλαμβάνουν σε πολλές περιπτώσεις ανιστόρητες συγκρίσεις του Ολοκαυτώματος με σφαγές και ιστορικά τραυματικά γεγονότα απορρίπτοντας την ιστορική του μοναδικότητα. Γίνονται, επομένως, εμφανείς στον ερευνητή οι υπάρχουσες εργαλειοποιημένες πολιτικές μνήμης και στον κυβερνοχώρο.

Η οικονομικοκοινωνική και υγειονομική κρίση, όπως και η έκρηξη του προσφυγικού ζητήματος ωθούν επιπροσθέτως μία σημαντική μερίδα χρηστών του κυβερνοχώρου στη μετάθεση των σημερινών προβλημάτων της κοινωνίας στη δημιουργία εσωτερικών και εξωτερικών εχθρών, αποδιοπομπαίων τράγων. Με την εμφάνιση του κορωνοϊού εμφανίζονται χρήστες που δεν διστάζουν να κατηγορήσουν τους Εβραίους ως υπεύθυνους για την εξάπλωση του ιού, προκειμένου «οι Εβραίοι να ελέγξουν την ανθρωπότητα» και έτσι, ενόψει της παγκόσμιας μεγάλης κρίσης οι Εβραίοι βρίσκονται ξανά στο στόχαστρο της συνωμοσιολογίας και του λαϊκισμού με τις αντιεβραϊκές επιθέσεις και τις βεβηλώσεις παγκοσμίως να πληθαίνουν καθημερινά και να προβάλλονται σε αναρίθμητες ιστοσελίδες. Μπορεί, λοιπόν, να έγιναν σημαντικά βήματα προς την εγγραφή του Ολοκαυτώματος στη θεσμική και συλλογική μνήμη παραμένει, όμως, παραδόξως ανοιχτό το ζήτημα της διαχείρισης της μνήμης της γενοκτονίας από μία μερίδα του ελληνικού πληθυσμού.

Τυπικά χαρακτηριστικά του ερευνητικού υλικού

Η δομή των ιστοσελίδων, των διαδικτυακών φόρουμ και των μπλογκς που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα διαφέρει σε αρκετά σημεία. Η μηχανή αναζήτησης του Google, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας, υποστήριξε την αναζήτηση στο διαδίκτυο συγκεκριμένων πληροφοριών με βάση λέξεις-κλειδιά, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τον προσδιορισμό σχετικών δικτυακών

¹⁴ Για το ζήτημα της μετωνυμικής χρήσης του Ολοκαυτώματος βλ. Κόκκινος Γ. (2012), *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση Ιστορίας, Τραύματος και μνήμης*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 217-235.

τόπων (Παπανικολάου κ.ά., 2002).¹⁵ Επιπλέον, το Google παρείχε τη δυνατότητα γρήγορης αναζήτησης σε οποιοδήποτε θέμα σχετικό με το ιστορικό γεγονός του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων. Το υλικό που αντλήθηκε από αυτή τη μηχανή αναζήτησης ήταν ποικίλο· με αποτέλεσμα, να δοθεί η δυνατότητα να επιλεχθούν αμέτρητες επίσημες και ανεπίσημες ιστοσελίδες με σχετικές αναφορές. Τέλος, οι πληροφορίες που παρέχονται από τις μηχανές αναζήτησης είναι οι πλέον σύγχρονες και έτσι, κατέστη δυνατό η έρευνα να οδηγηθεί σε κατευθύνσεις που αρχικά δεν είχαν προσδιοριστεί.

Όσον αφορά τις λεγόμενες «ομάδες συζητήσεων» (φόρουμ), αυτές λειτουργούν όπως οι πίνακες ανακοινώσεων για ένα ιδιαίτερο θέμα ή ένα ενδιαφέρον. Μια ομάδα συζήτησης καθιερώνεται, για να εστιάσει σε ένα ιδιαίτερο θέμα. Τα μηνύματα των ομάδων συζήτησης περιέχουν ένα τίτλο του θέματος, ένα συντάκτη και το κύριο τμήμα του μηνύματος. Επιλέχθηκαν οι ομάδες συζήτησης που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα, για να μελετηθούν τα μηνύματα που αφήνονταν από άλλους ανθρώπους και τις απαντήσεις σε ερωτήσεις άλλων, αλλά και όποιο άλλο αρχείο είχαν επισυνάψει οι συνδιαλεγόμενοι.¹⁶ Σε αντίθεση με το μπλογκ, το ιστολόγιο ή αλλιώς ημερολόγιο διαδικτύου, γνωστό συχνά με την ονομασία μπλογκ (blog), είναι μορφή ιστοχώρου. Τα ημερολόγια διαδικτύου, γνωστά ως μπλογκς, αποτελούν ένα σημαντικό τομέα της ψηφιακής Ιστορίας, ο οποίος προσελκύει τα τελευταία χρόνια και πολλούς ακαδημαϊκούς ιστορικούς. Πρόκειται για ηλεκτρονικές παρουσιάσεις που προσιδιάζουν σε ένα είδος προσωπικής εφημερίδας, στην οποία ο blogger αναρτά τις ιστοσελίδες που βρίσκει ενδιαφέρουσες. Το πλεονέκτημά τους είναι ότι καταρρίπτουν τα όρια ανάμεσα σε ακαδημαϊκούς και απλούς χρήστες, στο κείμενο και την εικόνα, στις ακαδημαϊκές παρατηρήσεις και στα ολοκληρωμένα αφηγήματα, στο παρόν και στο παρελθόν. Πιο αναλυτικά, αυτά αποτελούν για μία λίστα καταχωρήσεων από την πιο πρόσφατη καταχώρηση στην παλαιότερη. Το περιεχόμενο των καταχωρήσεων μπορεί να είναι οποιοδήποτε, όπως νέα, πολιτικοκοινωνικός σχολιασμός, σχολιασμός των μέσων μαζικής ενημέρωσης και των διασημοτήτων, προσωπικά

¹⁵ Παπανικολάου, Κ. Τσαγκάνου, Β. & Γρηγοριάδου, Μ. (2002). Αξιοποιώντας το διαδίκτυο και το λογισμικό γενικής χρήσης ως διδακτικά και μαθησιακά εργαλεία. Στο: Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη Ε. (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

¹⁶ Ζαφειρόπουλος Κ. (2005), *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα: Κριτική, σ. 64-66.

ημερολόγια και ειδικά θέματα. Συνήθως, δεν απαιτείται ενδελεχής επιμέλεια του κώδικα της ιστοσελίδας, μιας και συχνά είναι εγκατεστημένα αυτόματα συστήματα, που παρέχουν την δυνατότητα στο διαχειριστή του ιστολογίου να συντάξει μια καταχώρηση με πολύ λίγα βήματα. Ένα τυπικό μπλογκ αποτελείται από τον τίτλο που αναγράφεται στην κεφαλίδα της σελίδας, ενώ συχνά ακολουθούν μία ή δύο περιγραφές κειμένου. Το κύριο μέρος της σελίδας αποτελείται από δύο στήλες, μία που αφιερώνεται στην παρουσίαση των καταχωρήσεων κατά την αντίστροφη χρονολογική σειρά, και άλλη μια πλαϊνή στήλη –μπάρα που περιέχει τις συνδέσεις (link) και πιθανόν κάποια διαδραστική ψηφοφορία. Στο υποσέλιδο αναγράφονται πληροφορίες σχετικά με το όνομα του συντάκτη και τους όρους χρήσης. Αναφορικά με την κεντρική στήλη καταχωρήσεων, σε αυτή απαντώνται πιο συχνά γραπτό κείμενο, αρχεία, εικόνες, επιτρεπόμενα σχόλια, βίντεο και ήχος, συνδέσεις και βιβλίο φιλοξενούμενων. Η πλειονότητα των συνδέσεων οδηγούν σε ιστοσελίδες και όχι σε άλλα μπλογκς, δηλαδή ο αριθμός των μπλογκς που το κάνουν αυτό είναι χαμηλότερος από αυτόν που θα αναμενόταν δεδομένου ότι ένα μπλογκ καθορίζεται συχνά από την άποψη σύνδεσης του περιεχομένου του με κάποιο άλλο στον ιστό.¹⁷ Ο τρόπος που επιλέχτηκαν τα μπλογκς έχει να κάνει με το αν αυτά απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, ενώ ο τρόπος ανάλυσής τους αφορά το μεθοδολογικό παράδειγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να αναφερθεί η παγκοσμίως γνωστή βάση δεδομένων wikipedia¹⁸ που δημιουργήθηκε το 2001 από ένα είδος συλλογικού ιστότοπου, τον wiki, και σήμερα έχει καταστεί το ευρύτερο έργο διαδικτυακής Ιστορίας και η μεγαλύτερη και πιο σημαντική ελεύθερη ιστορική πηγή του Παγκόσμιου Ιστού. Από την ίδρυσή της προσέλκυσε περίπου επτακόσια εκατομμύρια επισκέπτες ετησίως το 2008. Σ' αυτήν υπάρχουν πάνω από εβδομήντα πέντε χιλιάδες ενεργοί συνεισφέροντες που εργάζονται σε περισσότερα από δέκα εκατομμύρια άρθρα σε περισσότερες από διακόσιες πενήντα γλώσσες.¹⁹ Γι αυτό το λόγο, κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν στην έρευνα και τα περιεχόμενα της

¹⁷ De Groot J.(2009), *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture*, New York: Routledge, p. 96-98.

¹⁸ Η ελληνική εκδοχή της wikipedia είναι η «βικιπαίδεια» και το URL της είναι το: <http://el.wikipedia.org>,

¹⁹ De Groot J., *ό.π*

συγκεκριμένης βάσης δεδομένων, καθώς πρόκειται για μία ανεπίσημη-ερασιτεχνική ιστοσελίδα.

Αξιολόγηση των ιστότοπων

Στο σημείο αυτό της εργασίας καθίσταται απαραίτητο να συμπεριληφθεί η διαδικασία του ελέγχου και της αξιολόγησης των ιστοχώρων που αποτέλεσαν το ερευνητικό υλικό της παρούσας έρευνας.²⁰ Το βασικό κριτήριο αποτίμησης μίας ιστοσελίδας αποτελεί η αποδοχή (acceptability) του συστήματος, η ικανότητα να ικανοποιήσει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και γενικότερα τις απαιτήσεις των χρηστών. Ουσιαστικά, πρόκειται για την αξιολόγηση της πρόσβασης και της εφαρμογής των ιστοσελίδων. Όλες οι ιστοσελίδες που ερευνήθηκαν ήταν σχετικά εύκολα προσβάσιμες· η πρόσβαση σε αυτές γινόταν από την μηχανή αναζήτησης του Google. Όσον αφορά την πλοήγηση σε αυτές, η δομή και η οργάνωσή τους ήταν αντιληπτές από την αρχή στην μεγαλύτερη πλειοψηφία των ιστοσελίδων. Σε πολλές ιστοσελίδες υπήρχαν άλλες συνδέσεις (links), όπου αναφέρονταν στο αναρτημένο θέμα και έτσι, βοηθούσαν τον χρήστη στην αναζήτηση νέων δεδομένων. Η αναζήτηση των δεδομένων μπορεί να χαρακτηριστεί σε γενικά πλαίσια εύκολη και γρήγορη. Ωστόσο, η εμφάνισή των ιστοσελίδων ποίκιλλε ανάλογα με τον τύπο της ιστοσελίδας –ιστότοπος συζητήσεων, ιστολόγιο, προσωπική ή επίσημη ιστοσελίδα. Πιο αναλυτικά, η γλώσσα που ήταν γραμμένες οι ιστοσελίδες παρουσίαζε πολλά συντακτικά και γραμματικά λάθη και μάλιστα, ήταν σύνηθες το φαινόμενο να συνδυάζονται ελληνικοί και ξένοι χαρακτήρες σε αυτές ή να χρησιμοποιούνται τα λεγόμενα *greeklish*. Παράλληλα, η χρήση πολυμέσων –γραφικών, φωτογραφιών, βίντεο, ήχου κ.λπ.-διευκόλυνε ενώ σε άλλες περιπτώσεις δυσκόλευε τους χρήστες στην κατανόηση του πλαισίου ή του κειμένου. Η ευχρηστία τους, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη δυνατότητα που παρέχεται στον χρήστη να αλληλεπιδρά με το σύστημα και να έχει την καλύτερη δυνατή προσβασιμότητα στο περιεχόμενό του, αποτέλεσε μία δύσκολα μετρήσιμη παράμετρο,

²⁰ Η αξιολόγηση των ιστοσελίδων βασίστηκε στη σχετική βιβλιογραφία: α) ελληνόγλωσση: Μαυροσκούφης (2004), Σπυροπούλου Δ. (2008) β) ξενόγλωσση: Checklist for Evaluating Web Sites, University Libraries, University of Maryland, Handbook for quality in cultural Web sites improving quality for citizens, Minerva project, Making Sense of Evidence, History Matters, The U.S. survey course on the Web, Kelly (2008), Kelly & Mills (2008), Smith (1998), Ypsilandis et al. (2002), Ypsilandis & Zourou (2007).

καθώς οι ιστοσελίδες διέφεραν κατά πολύ μεταξύ τους όσον αφορά το σχεδιασμό και τα χαρακτηριστικά τους. Πολλές ιστοσελίδες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως εύχρηστες, αλλά πολλές άλλες θα αξιολογούνταν ως δύσχρηστες.²¹

Σχετικά με το περιεχόμενό τους, οι ιστοσελίδες δεν θα μπορούν να χαρακτηριστούν στην πλειονότητά τους ως αξιόπιστες, εξαιτίας της έλλειψης εγκυρότητας και αξιοπιστίας του περιεχομένου τους, όπως και της ανεπάρκειας των ιστορικών πληροφοριών. Παράλληλα, σε αυτές τις ιστοσελίδες η εξέταση και η παρουσίαση των γεγονότων γινόταν μόνο από μία οπτική γωνία, αυτή του γράφοντος. Πέρα από το γεγονός αυτό, υπήρχαν εμφανέστατες ενδείξεις προπαγάνδας και προκαταλήψεων εναντίον των Εβραίων και του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων. Οι ιστοσελίδες αυτού του περιεχομένου αποσκοπούσαν εμφανώς στην παραπληροφόρηση της κοινής γνώμης και στην πρόκληση αντισημιτικών συναισθημάτων μέσω της προσβολής της ιστορικής αξίας του Ολοκαυτώματος με τις αστήρικτες πεποιθήσεις των αναθεωρητικού λόγου. Η πρόθεση της δημιουργίας των ιστοσελίδων αυτών ήταν, λοιπόν, σαφής εξ αρχής, καθώς οι δημιουργοί τους στόχευαν μέσω της δημοσιότητας του διαδικτύου στην μεγαλύτερη δυνατή διασπορά των επιχειρημάτων του αναθεωρητισμού. Η εξέταση και η παρουσίαση των γεγονότων γινόταν σε ένα μεγάλο ποσοστό από μία λανθασμένη οπτική γωνία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εμφανίζονταν και ορισμένες ιστοσελίδες με παιδαγωγική και διδακτική αξία για πιθανές διδακτικές χρήσεις (ό.π.: 139-159).

Τέλος, η «προέλευση», ο δημιουργός, των περισσότερων ιστοσελίδων δεν ήταν κάτι που θα μπορούσε εύκολα να διαπιστωθεί, διότι οι ιστοσελίδες ήταν ανεπίσημες χωρίς τα προσωπικά στοιχεία του κατασκευαστή τους. Σε κάποιες υπήρχε, ωστόσο, δυνατότητα επικοινωνίας με το δημιουργό τους ή με τον οργανισμό. Επιπλέον, σε πολύ λίγες απ' αυτές αναφέρονταν στοιχεία για τον αριθμό των επισκεπτών τους· πολλές, όμως, ήταν εκείνες που πληροφορούσαν τον χρήστη για τα ενδιαφέροντά τους (θέματα, συζητήσεις, αναρτημένα άρθρα, ερωτήσεις κ.λπ.). Εν τέλει, πρέπει να τονιστεί ότι το υλικό των εν λόγω ιστοσελίδων στις περισσότερες περιπτώσεις ήταν πρόσφατο και μάλιστα, πολλές ήταν οι ιστοσελίδες που είχαν

²¹ Μαυροσκούφης Δ., «Σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας-μάθησης και νέες τεχνολογίες στο μάθημα της Ιστορίας», στο: Μυρογιάννη Έλ. & Μαυροσκούφης Δ. (2004), *Φιλολογοί στον Υπολογιστή*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σ. 139-159.

ανανεωθεί για τελευταία φορά στο πρόσφατο παρελθόν (ό.π.: 139-159).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση του υλικού της έρευνας μου είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Η πορεία της ερευνητικής διαδικασίας, σύμφωνα με το ποιοτικό παράδειγμα της ανάλυσης περιεχομένου είναι η εξής. Αφού πραγματοποιηθεί ο «καθορισμός του υπό έρευνα υλικού» και γίνει η αναφορά στα κριτήρια επιλογής του υλικού, δηλαδή στους λόγους για τους οποίους ο ερευνητής επέλεξε το συγκεκριμένο υλικό, η δεύτερη φάση είναι η «ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό». Το επόμενο στάδιο το αποτελεί η «καταγραφή των τυπικών χαρακτηριστικών του υλικού» σχετικά με το κείμενο. Σειρά έχει η διερεύνηση της «κατεύθυνσης της ανάλυσης». Σε αυτή τη φάση, ελέγχεται το φανερό (τι λέγεται) και το λανθάνον (πώς λέγεται) περιεχόμενο του κειμένου/ περικειμένου, αλλά και η θέση του μηνύματος μέσα στο υπό έρευνα υλικό (πού), η προθετικότητα του πομπού (γιατί) και η επίδραση που πιθανόν ασκεί το μήνυμα στην ομάδα αποδοχής. Έπειτα διατυπώνονται με σαφήνεια τα «ερευνητικά ερωτήματα», τα οποία στηρίζονται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο βάσει του οποίου θα ερμηνεύσει τα δεδομένα του ο ερευνητής. Το επόμενο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας είναι ο «καθορισμός των τεχνικών ανάλυσης και η επιλογή του παραδείγματος με το οποίο θα γίνει η έρευνα-συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών». Στο σημείο αυτό, ο ερευνητής ορίζει τις «μονάδες ανάλυσης» βάσει των οποίων αποδελτιώνονται οι αναφορές που είναι σχετικές με τη θεματική της έρευνας, συγκροτεί το «σύστημα των κατηγοριών», αποδελτιώνει τις αναφορές που εμπίπτουν στο σύστημα κατηγοριών βάσει των μονάδων ανάλυσης και τέλος, ελέγχει τη λειτουργικότητα του συστήματος κατηγοριών.

Διαπιστώσεις

Με ποιον τρόπο, λοιπόν, μετασχηματίζεται η ιστορία του Ολοκαυτώματος²² στο ψηφιακό περιβάλλον; Τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία χωρίζονται στους εξής πέντε κύριους άξονες:

- i. ιστορική μνήμη και Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων (προσεγγίσεις, απώθηση τραυματικού παρελθόντος, εκδηλώσεις μνήμης, μνημεία

²² Βλ. αναλυτικότερα την έκδοση Κόκκινος Γ. (2020), *Το Ολοκαύτωμα και η ευρωπαϊκή ιστορική συνείδηση*, Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδάνος.

- και ιστορικοί τόποι για το Ολοκαύτωμα, λόγος των Ελλήνων Εβραίων επιζώντων),
- ii. ιστορική συνείδηση και αναγνώριση ευθυνών για την εξόντωση των Ελλήνων Εβραίων (ανοχή, συνέργεια και δωσιλογισμός από τη μία μεριά, χριστιανική αλληλεγγύη και αντιφασιστική Αντίσταση από την άλλη μεριά),
 - iii. ποινικοποίηση της ιστορικής μνήμης (ευρωπαϊκοί νόμοι για την άρνηση του Ολοκαυτώματος, ελληνική νομοθεσία),
 - iv. ιστορικός αναθεωρητισμός και αρνητισμός του Ολοκαυτώματος (προοπτική του ιστορικού ρεβιζιονισμού, εκδοχές του νεοκομμουνισμού και του νεοαριστερού λόγου),
 - v. αντισημιτισμός και αντισιωνισμός (επιβιώσεις και αναβιώσεις του αντισημιτισμού, προπαγανδιστικός αντισιωνιστικός λόγος, βανδαλισμοί και αντιεβραϊκά επεισόδια).

Η πρώτη βασική διαπίστωση από τη μελέτη ήταν ότι οι «θεωρίες συνωμοσίας» διαδίδονται σε πολυάριθμες ιστοσελίδες και συνωμοσιολογικά μπλογκς.²³ Το Ολοκαύτωμα παρουσιάζεται από τους κύκλους των συνωμοσιολόγων, που αποτελούν και τους αρνητές του, ως ένας «μύθος-τέχνασμα» του κράτους του Ισραήλ ή σε κάποιες περιπτώσεις, ως ένα ιστορικό γεγονός που έχει βιομηχανοποιηθεί και χρησιμοποιείται προς όφελος των πολιτικών σκοπιμοτήτων και της επεκτατικής πολιτικής του σιωνισμού. Η μηχανή αναζήτησης του Google παρουσιάζει από τις πρώτες αναρτημένες ιστοσελίδες της ποικίλα «hate sites» που αναδεικνύουν την ελληνική συνωμοσιολογική μυθοπλασία. Πληκτρολογώντας, για παράδειγμα, το λήμμα «Εβραίος» και «Ολοκαύτωμα των Εβραίων» ο χρήστης έρχεται αντιμέτωπος με έναν ομόλογο λαϊκιστικό λόγο που υιοθετεί την ψευδή επιχειρηματολογία των αναθεωρητών και των αρνητών της γενοκτονίας. Η απόρροια αυτού του καταγιγισμού παραποιημένων πολιτισμικών αναπαραστάσεων της γενοκτονίας στο διαδίκτυο υποδαυλίζει τη σημασία της, την σχετικοποιεί, μετατρέποντάς την σε κάτι κοινότυπο. Έτσι, το Ολοκαύτωμα, σύμφωνα με την άποψη πολλών χρηστών, καταλήγει να αποτελεί ένα βαρετό και επαναλαμβανόμενο δίδαγμα για το παρελθόν, μία προσπάθεια θυματοποίησης των Εβραίων, μία ρητορική που γίνεται μελόδραμα από όσους έχουν πολιτικές και οικονομικές σκοπιμότητες από την

²³ Για το θέμα του αναθεωρητικού λόγου στο διαδίκτυο βλ. Φλάισερ Χ. (2008), *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*, Αθήνα: Νεφέλη Ιστορία, σ. 304-393· βλ. Taguieff P. (2015), *Συνωμοσιολογική σκέψη και «Θεωρίας της συνωμοσίας»*, επίμετρο Αντρέας Παντζόπουλος, Αθήνα: Επίκεντρο, σ. 141-146.

αναπαραγωγή του. Το σύνθημα που επαναλαμβάνει η συγκεκριμένη κατηγορία χρηστών είναι το «ΦΤΑΝΕΙ ΠΙΑ!».²⁴

Όσον αφορά την τυπολογία των ιστοσελίδων οι περισσότερες είναι αυτές που εκθέτουν την παλαιότερη, όπως και τη νέα συνωμοσιολογία, και ακολουθούν αριθμητικά τα κοινωνικά δίκτυα των αρνητών και αναθεωρητών του Ολοκαυτώματος και τέλος, οι ιστότοποι που αναπλάθουν τον παλιό θρησκευτικό και φυλετικό αντισημιτισμό. Το κοινό χαρακτηριστικό όλων των χρηστών είναι ότι ορμώμενοι από επίκαιρα γεγονότα υιοθετούν την επιχειρηματολογία των πιο γνωστών ξένων συνωμοσιολόγων, όπως για παράδειγμα του Τιέρι Μεσάν, του Lyndon LaRouche, του Alain Soral κ.ά. μεταφράζοντας αυτούσια τα τεχνάσματα που επιλέγουν οι παραπάνω. Παράλληλα, συνεχίζουν την αντισημιτική προπαγάνδα τους αντλώντας ψευδοεπιστημονικά επιχειρήματα και από τα βιβλία Ελλήνων αναθεωρητών του Ολοκαυτώματος, όπως του Κωνσταντίνου Πλεύρη, του Δημοσθένη Λιακόπουλου²⁵, του Ιωάννη Χαραλαμπόπουλου²⁶ κ.ά., με στόχο να προκαλέσουν γνωστική σύγκρουση στον αποδέκτη τους και να σπείρουν αμφιβολίες για πολλά ιστορικά και κοινωνικό-οικονομικά γεγονότα. Οι αναθεωρητές προσπαθούν να καλλιεργήσουν στο αναγνωστικό κοινό του ελληνικού διαδικτύου τη θετικιστική ψευδαίσθηση της επιστημονικής προσέγγισης του Ολοκαυτώματος, της αντικειμενικότητας και της αληθοφάνειας των επιχειρημάτων τους, για να πείσουν τους χρήστες για τα όσα δημοσιεύουν στις ιστοσελίδες. Για να προσδώσουν εγκυρότητα και αξιοπιστία στο λόγο τους, χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον ψευδοεπιστημονικά επιχειρήματα με τα οποία παρερμηνεύουν ιστορικές πηγές ή αποσιωπούν εσκεμμένα άλλες. Οι αναφορές στα βιβλία των γνωστών αναθεωρητών, Ντέιβιντ Ίρβινγκ και Νόρμαν Φινκελστάιν, όπως και των Πλεύρη, Χαραλαμπόπουλου και Λιακόπουλου αποδεικνύουν την προσπάθειά των χρηστών να καλλιεργήσουν στους άλλους χρήστες την ψευδαίσθηση ότι τα επιχειρήματά τους βασίζονται σε επιστημονικές παραδοχές και σε επιστημονική ιστοριογραφία. Το επίδικο βιβλίο του Πλεύρη με το όνομα «*Εβραίοι, όλη η αλήθεια*» -το οποίο αριθμεί 1400 σελίδες- χρησιμοποιεί ως ιστορική πηγή το αντιεβραϊκό πλαστογράφημα «*τα Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών*», τα οποία πρωτοεκδόθηκαν στην

²⁴ Πηγή: http://hellenicrevenge.blogspot.com/2009/01/blog-post_2561.html (3.5.2016).

²⁵ Λιακόπουλος Δ. (2002), Τα Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών. Η ανάλυση και η βήμα προς βήμα εφαρμογή τους μέχρι σήμερα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Λιακόπουλος.

²⁶ Χαραλαμπόπουλος Ιωάννης (2002), *Σιωνισμός και εθνικές τραγωδίες*, Αθήνα: Απολλώνειο Φως.

αρχή του 20ου αιώνα. Ο Πλεύρης στο βιβλίο του δεν προβάλλει μόνο τα αναθεωρητικά του επιχειρήματα, αλλά εξυβρίζει κατ' επανάληψη όλους τους Εβραίους εκφράζοντας την επιθυμία του για επανάληψη των γεγονότων του Ολοκαυτώματος.²⁷ Με τα λεγόμενά του ο Πλεύρης προσβάλλει τη μνήμη των εκατομμυρίων θυμάτων του Ολοκαυτώματος και των συγγενών τους, αφενός, και προτρέπει έμμεσα σε πράξεις ρατσιστικής βίας και μίσους κατά των Εβραίων αφετέρου.²⁸ Το Ολοκαύτωμα αποτελεί, σύμφωνα με τον συγγραφέα, ένα τέχνασμα που χρησιμοποιείται ως πυλώνας των ιμπεριαλιστικών επιδιώξεων του κράτους του Ισραήλ. Ο Πλεύρης επαναφέρει και το μύθο της παγκόσμιας αμερικανοσιωνιστικής συνομοσίας, η οποία έχει ως στόχο να καταστρέψει τον κόσμο, για να ικανοποιήσει τα σιωνιστικά σχέδια. Προς αυτήν την κατεύθυνση, ο λόγος του αρνητισμού του Πλεύρη θεμελιώνεται πάνω στο αμάλγαμα Εβραίων, σιωνιστών και Ισραηλινών, οι οποίοι στρέφονται εναντίον του παλαιστινιακού λαού με μεθόδους που τους καθιστά ένα κράτος απαρτχάιντ, ρατσιστικό και γενοκτονικό. Ο συγκεκριμένος πλαστογράφος της ιστορίας πρεσβεύει, μάλιστα, την άποψη ότι όσοι αναθεωρητές του Ολοκαυτώματος καταδικάστηκαν από τους νόμους της μνήμης αποτελούν θύματα μίας «συνομοσίας του παγκόσμιου Εβραϊσμού». Τέλος, δεν παραλείπει να εξυμνήσει και το ναζιστικό καθεστώς και γενικότερα τις πρακτικές του εθνικοσοσιαλισμού.²⁹ Η ερμηνευτική του προσέγγιση παραπέμπει τον

²⁷ «Καλώς κάνουν και διατηρούν το στρατόπεδο εις καλήν κατάστασιν, διότι ουδείς γνωρίζει τι μπορεί να συμβεί στο μέλλον» (Σχολιασμός για τη λεζάντα φωτογραφίας από το Άουσβιτς: «Τα συρματοπλέγματα του Άουσβιτς είναι εκεί για να θυμίζουν σε ολόκληρο τον κόσμο τη ναζιστική θηριωδία της περιόδου 1939-1945») (Πλεύρης Κ. (2010), *Εβραίοι. Όλη η αλήθεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Ήλεκτρον, σσ.1075).

²⁸ 1) «Έτσι θέλουν οι Εβραίοι. Διότι μόνον έτσι καταλαβαίνουν: εντός 24 ωρών και εκτελεστικό απόσπασμα» (Κωνσταντίνος Πλεύρης, *Εβραίοι...*, ό.π., σ. 742).
2) «Κάθε Έλληνα, κάθε άνθρωπο που γνωρίζει την υπονομευτική δράση του Εβραϊοσιωνισμού πρέπει μόνος του, ως άτομο να κινητοποιηθεί εναντίον των Εβραίων. Αρχικώς απαιτείται να κάνει τα ακόλουθα:...Όπου διαπιστώνετε Εβραϊκή επέμβαση να την αποτρέπετε με την καταγγελία της και μετά με όποια ενέργεια απαιτείται» (Κωνσταντίνος Πλεύρης, *Εβραίοι...*, ό.π., σ. 742).
3) «Ο Ναζισμός λοιπόν γνωρίζων καλώς τα Εβραϊκά σχέδια απεφάσισε, όπως αλλού περιγράψω, να εκδιώξει τους Εβραίους από την Ευρώπη. Και έπραξε κατά την γνώμιν μου πολύ ορθώς. Η απαλλαγή της Ευρώπης από τους Εβραίους είναι επιβεβλημένη, διότι ο Εβραϊσμός συνιστά απειλή κατά της ελευθερίας των Εθνών» (Πλεύρης, *Εβραίοι...*, ό.π., σ. 432).

²⁹ 1) «Σταματώ στην ιστορική αλήθειαν, η οποία διδάσκει την ηθική ανωτερότητα του εθνικοσοσιαλισμού» (Πλεύρης, *Εβραίοι...*, ό.π., σ. 802).

αναγνώστη στα αναθεωρητικά μηνύματα των βιβλίων του Ντέιβιντ Ίρβινγκ, του Ροζέ Γκαρωντύ και του Ρόμπερτ Φώρισσον, όπως βέβαια και στην αυτοβιογραφία του Χίτλερ «*Ο Αγών μου*». Χαρακτηριστικό της αποδοχής των "black pages", της δημοφιλίας τους και της αυξημένης επισκεψιμότητάς τους είναι ο μεγάλος αριθμός των likes που δέχονται από τους αναγνώστες τους και η αναπαραγωγή τους. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος, πολλοί χρήστες είναι πιθανό να εξαπατώνται και να θεωρούν τα εν λόγω sites αξιόπιστα και έγκυρα λόγω ακριβώς του μεγάλου αριθμού των likes που δέχονται και των αναπαραγωγών τους.

Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν οι κυριότερες συνωμοσιολογικές αναπαραστάσεις για τους Εβραίους που βρήκαν ένα προνομιακό μέσο διάδοσης και ταυτοχρόνως, ένα ισχυρό όργανο πειθούς επηρεάζοντας την ψυχολογία των μαζών, τον κυβερνοχώρο. Η διακίνηση και υποδοχή του μύθου της παγκόσμιας συνωμοσίας των Εβραίων σημειώνει ιδιαίτερη άνθηση, ειδικά μετά από παγκόσμιες κρίσεις. Το αντισημικό πλαστογράφημα των «*Πρωτοκόλλων των Σοφών της Σιών*» σημειώνει συνεχείς επανεκδόσεις στην Ελλάδα από διάφορους εκδοτικούς οίκους.³⁰ Τα Πρωτόκολλα αποτελούν τη βασική πηγή άντλησης της επιχειρηματολογίας των συνωμοσιολόγων του διαδικτύου. Πολλά είναι τα sites που διαθέτουν προσβάσιμη κάποια από τις εκδόσεις των Πρωτοκόλλων σε μορφή αρχείου *pdf* άμεσα αναγνώσιμη για κάθε χρήστη. Εν περιλήψει, οι δημιουργοί των σελίδων μίσους ως «ιστορικοί-ερευνητές» διαβολοποιούν τους Εβραίους με μία ψευδο-επιστημονική προσέγγιση προβάλλοντας τη «μέγα-συνωμοσία» τους που έχει λάβει το πρόσωπο της «Νέας Παγκόσμιας Τάξης» ή μίας πανταχού παρούσας «μυστικής κυβέρνησης». Μετά τις αιματηρές ισλαμο-τρομοκρατικές επίθεσεις στην Ευρώπη, όπως στο Charlie Hebdo τον Ιανουάριο του 2015 και στην κεντρική συναγωγή στη Βιέννη το 2020, επανέρχεται η υπαινικτική συνωμοσιολογία. Οι διαβολοποιημένοι Illuminati

2) «[...] Ο εθνικοσοσιαλισμός είναι κοσμοθεωρία δια «κυρίους» όχι δια δούλους. Είναι πίστις υπερεχόντων ανθρώπων [...]. Δεν μπορώ να ανέχομαι τους δολοφόνους, ληστές, βιαστές, καταπιεστές, παράσιτα, διαφθορείς, υπονομευτές της ελεεινής Εβραϊλας να συκοφαντούν τους Εθνικοσοσιαλιστές [...]» (Πλεύρης, *Εβραίοι...*, ό.π., σ. 803).

³⁰ Το λιβελογράφημα είναι προσβάσιμο και στους φοιτητές του Α.Π.Θ., καθώς στη βιβλιοθήκη της Θεολογικής υπάρχουν **έξι** αντίτυπα από τρεις εκδοτικούς οίκους εκ των οποίων τη μία έκδοση προλογίζει ο τέως Αρχιμανδρίτης, Χαράλαμπος Βασιλόπουλος, και το βιβλίο φέρει τον υπότιτλο «τα σκοτεινά σχέδια των Σιωνιστών πώς εξελίσσονται σήμερα» και ο εκδοτικός οίκος είναι ο «Ορθόδοξος Τύπος». Πιο αναλυτικά, βλ. Βασιλόπουλος Χ. (1986), *Τα Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών: τα σκοτεινά σχέδια των Σιωνιστών πώς εξελίσσονται σήμερα*, Αθήνα: Ορθόδοξος Τύπος.

παραμένουν το πιο ισχυρό αντικείμενο φαντασίωσης ως ιθύνοντες κρατικών μηχανισμών και μίας «αόρατης κυβέρνησης», ενώ το κράτος του Ισραήλ με όργανο τη Mosad και οι ΗΠΑ θεωρούνται οι πραγματικοί δράστες των επιθέσεων. Την εβραϊκή ανάμειξη στην υπόθεση επισημαίνουν πολλά ιστολόγια παραθέτοντας ακόμη και φωτογραφικό υλικό ή βίντεο που αναδεικνύουν ότι το Ισραήλ είχε προειδοποιήσει την Γαλλία για τις «βαρύτερες συνέπειες» που θα υπήρχαν μετά την ψήφιση υπέρ της αναγνώρισης του παλαιστινιακού κράτους.

Η κλιμάκωση της προπαγάνδας επιτυγχάνεται και με την αναπαραγωγή των μύθων από τα βιβλία αποκρυφισμού του Dan Brown «Άγγελοι και Δαίμονες» και «Κώδικας Ντα Βίντσι», στα οποία αφθονούν τα συνωμοσιολογικά στοιχεία, καθώς οι Illuminati καταγγέλλονται ως τα μέλη μιας τρομακτικής διεθνούς μυστικής εταιρείας, που στόχος της είναι η καταστροφή των εθνών και η εγκαθίδρυση μίας Νέας Παγκόσμιας Τάξης. Η ρητορική του μίσους συνεχίζεται και σε πολλές ιστοσελίδες που χρησιμοποιούν ως μέσο πειθούς το επιχείρημα πως τα σχέδια που υπάρχουν πάνω στο χαρτονόμισμα του ενός δολαρίου είναι σύμβολα των Illuminati. Έτσι, ο σύγχρονος μύθος των Illuminati μεταμορφώνεται σε μία απόδειξη της πραγματικότητας ως εξηγητικό σχήμα σε άκρως διαφορετικά παγκόσμια γεγονότα. Στην ηγεσία των Illuminati τη θέση των τεκτόνων παίρνουν οι Εβραίοι και πολλές φορές αυτοί παρουσιάζονται ως μεγαλοτραπεζίτες της παγκόσμιας Νέας Τάξης και ως διαχειριστές των Μ.Μ.Ε. διεθνώς. Ο μύθος της παντοδυναμίας των Rothschild επανέρχεται στο ελληνικό φαντασιακό και συνδυάζεται με εκείνον της Λέσχης Μπίλντερμπεργκ, την οποία διοικούν οι Εβραίοι και αποτελεί μία διαβολοποιημένη «παγμοσμιστική» οργάνωση υπεύθυνη για τις παγκόσμιες κοινωνικο-οικονομικές κρίσεις. Ακόμη και η διεθνής οικονομική κρίση του 2007-2009 ερμηνεύτηκε με μία άνευ προηγουμένου διαδικτυακή ταχύτητα ως προϊόν των ενεργειών του εβραϊκού λόμπυ. Γενικότερα, μετά τις επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου του 2001, που αποδίδονται στους Εβραίους σε πολλά ιστολόγια, οι Εβραϊοσιωνιστές κατηγορούνται ότι συνωμοτούν και οργανώνουν οικονομικο-χρηματιστικές κρίσεις, τρομοκρατικές επιθέσεις και τοπικούς πολέμους. Οι Έλληνες πολιτικοί, δεξιάς ή αριστερής παράταξης θεωρούνται μέλη της σκευωρίας των Εβραίων και υποχείριά τους.³¹

³¹ Βλ. την αδημοσίευτη διδακτορική έρευνα της Δρ. Αναστασίας Ηλιαδέλη με τίτλο: «Η εθνικολαϊκιστική δεξιά στην Ελλάδα και την Ευρώπη στη στροφή του 21ου αιώνα» (2017), Τμήμα Πολιτικών Επιστημών Α.Π.Θ., επιβλέπων Καθηγητής Ανδρέας Πανταζόπουλος.

Οι μορφές συνωμοσιολογικής σκέψης στον κυβερνοχώρο είναι κυρίως δύο: οι «ακρο-αριστεροί» συνωμοσιολόγοι που καταγγέλλουν τις μειονότητες και οι «ακρο-δεξιοί» που έχουν ως στόχο τις κυβερνήσεις και τις μυστικές τους υπηρεσίες. Ο ακροδεξιός αντιμεταναστευτισμός και η ισλαμοφοβία συνοδεύεται από την παρουσίαση του τζιχαντιστή ως θύματος των «αγορών του καπιταλιστικού συστήματος» που ελέγχονται από το Ισραήλ και τις ΗΠΑ. Αντίθετα, ο ακροαριστερός λόγος με την προπαγανδιστική παλαιστινιοφιλία που επικαλείται προωθεί την απωθητική εικόνα μίας επεκτατικής πολιτικής του Ισραήλ που συνιστά ένα κράτος ρατσιστικό, ιμπεριαλιστικό, ένα κράτος απαρτχάντ που κυριαρχεί στη Δύση και γι' αυτό, «δικαιολογούνται» τα εγκλήματα του Ισλάμ εναντίον του. Δεν είναι λίγοι, μάλιστα, οι χρήστες που προσεγγίζουν τον πόλεμο στην Γάζα ως «το Ολοκαύτωμα των Παλαιστινίων από τους Εβραίους» σχετικοποιώντας την έννοια του και εκφράζοντας έντονα τις ανθεβραϊκές τους πεποιθήσεις. Στους εν λόγω κόμβους του παγκόσμιου ιστού επιχειρείται μία νέα εβραιοφοβία, η οποία θεμελιώνεται πάνω σε ένα πολεμικό αμάλγαμα μεταξύ Εβραίων - Ισραηλινών και σιωνιστών. Με άλλα λόγια, οι σύγχρονες θεωρίες συνωμοσίας σε βάρος των Εβραίων δεν περιορίζονται στην ενοχοποίηση του Ισραήλ ως οργάνου της Αμερικής και το αντίστροφο, αλλά επεκτείνονται και στη διαμάχη Παλαιστίνης-Ισραήλ. Οι εν λόγω χρήστες καταδικάζουν την ισραηλινή πολιτική και τον εβραϊκό εθνικισμό, ο οποίος «πολεμά» τον Παλαιστινιακό λαό, και παρουσιάζουν τους Παλαιστίνιους ως αθώα θύματα μίας «γεννοκτονίας» για την οποία είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι όλοι οι Εβραίοι -ακόμη και αυτοί που εξοντώθηκαν στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο-, που πλέον ταυτίζονται με τους ναζί, λογικά υποπίπτοντας στην αντίφαση των διαψεύσεων τους περί ναζισμού και οργανωμένου σχεδίου του Ολοκαυτώματος. Ουσιαστικά, το κράτος του Ισραήλ χαρακτηρίζεται ως ναζιστικό «εκναζισμός του Ισραήλ» και εμφανίζονται καταχρήσεις που σφετερίζονται το ιστορικό περιεχόμενο του Ολοκαυτώματος. Αρκετοί χρήστες κηλιδώνουν ακόμη και πολιτικά πρόσωπα της επικαιρότητας ταυτίζοντάς τα με στερεότυπα ναζιστικού παρελθόντος ισοπεδώνοντας με αυτόν τον τρόπο σημασίες, αναλογίες και συμπεράσματα. Οι πιο συνήθεις φραστικές καταχρήσεις είναι οι παρομοιώσεις πολιτικών με τον Φύρερ και οι πιο συχνές λεκτικές επιθέσεις είναι εναντίον της καγκελάριας της Γερμανίας Άνγκελας Μέρκελ. Ακόμη και ο Χίτλερ δεν προσεγγίζεται ως μία ιστορική μορφή, αλλά ως η προσωποποίηση του «απόλυτου κακού» ή σε αντίθετες περιπτώσεις ως μία ηγετική φυσιογνωμία με πολλά θετικά χαρακτηριστικά.

Στις θέσεις των αναθεωρητών ανήκει και η αστήρικτη πεποίθησή τους για την κυριαρχία του «αμερικανοσιωνισμού» στην παγκόσμια οικονομική και πολιτική σκηνή. Οι συγκεκριμένοι χρήστες ως αποδέκτες των εκδοχών του νεοκομμουνισμού και του νεοαριστερισμού δαιμονοποιούν το ρόλο των Η.Π.Α. για την παγκοσμιοποίηση και προβάλλουν το μύθο του «αμερικανο-σιωνιστικού ιμπεριαλισμού». Η εκδοχή αυτή του αναθεωρητισμού υιοθετεί την άποψη ότι οι Εβραίοι και πιο συγκεκριμένα, το κράτος του Ισραήλ χρησιμοποιεί τον «μύθο» του Ολοκαυτώματος για την υλοποίηση των ιμπεριαλιστικών επιδιώξεών του. Παράλληλα, στον αναθεωρητικό λόγο των χρηστών συγκαταλέγεται και η καταγγελία της «βιομηχανίας του Ολοκαυτώματος», της πολιτικής εργαλειοποίησής του, για την οποία ευθύνεται το κράτος του Ισραήλ και ειδικότερα, το σιωνιστικό κίνημα που παρουσιάζεται ως μία έκφραση του εβραϊκού εθνικισμού. Οι ρεβιζιονιστές κατηγορούν τους σιωνιστές για την μυθική και θρησκευτική διάσταση του Ολοκαυτώματος και τους καταγγέλλουν για την χρήση της μνημόνευσης του Άουσβιτς ως «ηθική υποχρέωση» (καθήκον μνήμης).

Η μορφή των ιστοσελίδων αναθεωρητικού λόγου είναι πανομοιότυπη, καθώς από τη μία μεριά κάποιες έχουν αρχαιοελληνικούς ή εθνικιστικούς τίτλους. Σβάστιγες και παγανιστικά σύμβολα επανεμφανίζονται και συνδυάζονται με τις ποικίλες αναφορές στην ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα που συνδέουν τους αρχαίους Έλληνες και τους Ρωμαίους με τη βόρεια φυλή, υπενθυμίζοντας το δόγμα περί «βορείας καταγωγής και Αρίας φυλής». Αποδίδοντας στο πρόσωπο του Χίτλερ μία ιερότητα και παρουσιάζοντάς τον ως μία ηγετική ιστορική φιγούρα με ιδιαίτερα χαρίσματα απουσιάζει παντελώς μία ορθολογική προσέγγιση του φαινομένου του. Το βιβλίο του «*Ο Αγών μου*» εμφανίζεται ως η βασική ιστορική πηγή και μέσα από τις αναφορές σε χωρία του αποτυπώνεται η προπαγάνδα και κατήχηση του ολοκληρωτικού λόγου. Ο ιουδαίο-χριστιανισμός και ιουδαίο-μπολσεβικισμός αποτελούν εκφράσεις της εβραϊκής συνωμοσίας. Η ιδεολογία αυτή επιβεβαιώνει πως οι περισσότεροι από την συγκεκριμένη κατηγορία χρηστών είναι νοσταλγοί του εθνικοσοσιαλισμού, οι οποίοι επιδιώκουν να ανακυκλώνουν την προπαγάνδα του. Στον αντίποδα, άλλες ιστοσελίδες, ακροαριστερού περιεχομένου, έχουν ονόματα που υποδηλώνουν την αντίδραση τους στο «Σύστημα», δηλαδή τα ΜΜΕ που αποτελούν φερέφωνα της εξουσίας (κάποια ενδεικτικά παραδείγματα είναι: «αντιπληροφόρηση» «ανατροπή τώρα» «εσωτερικά» «απόρρητο» κ.ά.).

Η αφθονία του νεοαζιτιστικού λόγου στο διαδίκτυο είναι αλληλένδετη και με το κύμα της άρνησης του Ολοκαυτώματος αποδεικνύοντας τη

σαγήνη που ασκεί ακόμη και στις μέρες μας ο νεοναζισμός³². Οι εν λόγω χρήστες στην πλειοψηφία τους αρνούνται την ύπαρξη πολιτικής για την εξόντωση των Εβραίων από τους ναζί, καθώς διατείνονται πως ο θάνατος των Εβραίων προέκυψε από κακουχίες και τις ασθένειες στα στρατόπεδα. Η στάση τους συνίσταται στην άρνηση της ύπαρξης των θαλάμων αερίων, ενώ μια άλλη μερίδα των αναθεωρητών πρεσβεύει πως οι θάλαμοι αερίων υπήρξαν για την «αποπαράσιτωση» των Εβραίων. Η ελαχιστοποίηση του αριθμού των θυμάτων και η έμφαση της δήθεν ανυπαρξίας ντοκουμέντων ή στην πλαστότητα των μαρτυριών των επιζώντων αποτελεί ένα επιπρόσθετο επιστημονικοφανές επιχείρημα που δανείζονται από την βιβλιογραφία αναθεωρητών, όπως του Ντέιβιντ Ίρβινγκ και του Έρνεστ Νόλτε. Ένα άλλο επιχείρημα που στοιχειοθετεί το ρεύμα αυτό είναι πως η «Τελική Λύση του Εβραϊκού Ζητήματος» δεν ήταν τίποτα άλλο παρά η απώθηση των Εβραίων στην Πολωνία και ότι το Ολοκαύτωμα αποτελεί ένα «μύθο-τέχνασμα», με στόχο τη νομιμοποίηση του κράτους του Ισραήλ. Ένα βασικό μέλημα των αρνητών είναι να αποσυνδέσουν τον γερμανικό εθνικοσοσιαλισμό από το ιστορικό γεγονός του Ολοκαυτώματος απενοχοποιώντας τον. Το Ολοκαύτωμα δεν προσεγγίζεται από τους αναθεωρητές σε καμία περίπτωση ως μία οργανωμένη, ιδεοληπτική, μαζική, συστηματική και βιομηχανοποιημένη γενοκτονία, η οποία αντανάκλα τα αντισημιτικά-ρατσιστικά στερεότυπα της ελληνικής κοινωνίας στην Κατοχή. Σε ελάχιστα sites αναφέρεται η αποδοχή, η συγκατάβαση και της ελληνικής κοινωνίας και οι περιπτώσεις δωσιλογισμού με τα ελληνικά τάγματα ασφαλείας και τους συνεργάτες των ναζί. Αντιθέτως, οι αναθεωρητές αντιλαμβάνονται το Ολοκαύτωμα βάσει των νεοναζιστικών ιδεολογημάτων που πρεσβεύουν ότι δεν υπήρξε κεντρικός και οργανωμένος σχεδιασμός ριζικής εξόντωσης των Εβραίων, ούτε και ρητή σχετική διαταγή της ναζιστικής ηγεσίας. Οι αναθεωρητές του διαδικτύου υποστηρίζουν, μάλιστα, και ότι ο μεγάλος αριθμός των θανάτων των Εβραίων προέκυψε στα στρατόπεδα συγκέντρωσης από τις συνθήκες πολέμου: πείνα, κακουχίες, λοιμώδεις ασθένειες, συνθήκες μεταφοράς και εγκλεισμού κ.ά. και όχι από πρόθεση της ναζιστικής ηγεσίας αποσιωπώντας την ιστορική σημασία της συνθήκης του Wansee, η οποία ενεργοποίησε την αποκαλούμενη «Τελική Λύση» των Εβραίων. Η αρνητιστική-αναθεωρητική ανάγνωση του Ολοκαυτώματος επιχειρεί να αποδείξει εκτός από την υποτιθέμενη

³² Παληκίδης Α. (επιμ.) (2013), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

ανυπαρξία ντοκουμέντων και την αναξιοπιστία των προσωπικών μαρτυριών των διασωθέντων για το Ολοκαύτωμα.

Στην «αποενοχοποιητική ιστοριογραφία» των αναθεωρητών συμπεριλαμβάνεται και το εγχείρημά τους να σχετικοποιήσουν τις εθνικοσοσιαλιστικές πρακτικές συγκρίνοντάς τις με τα γενικότερα δεινά του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.³³ Η υπεραπλούστευση και η ιδεολογική παραχάραξη της ιστορικής πραγματικότητας αναδεικνύεται και από τη συσχέτιση ναζισμού-σταλινισμού. Οι αρνητές επιχειρούν μέσω της σχετικοποίησης των εθνικοσοσιαλιστικών πρακτικών να εξαγνίσουν τη ναζιστική ρατσιστική βία και να ακυρώσουν την μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος, συγκρίνοντας τα ναζιστικά εγκλήματα και με τις ριζικές εκκαθαρίσεις τύπου γκουλάγκ. Όσον αφορά στη συσχέτιση ναζισμού-σταλινισμού, οι αρνητές επιχειρούν μέσω της σχετικοποίησης των εθνικοσοσιαλιστικών πρακτικών να εξαγνίσουν τη ναζιστική ρατσιστική βία και να ακυρώσουν την μοναδικότητα του Ολοκαυτώματος, αποενοχοποιώντας τις πολιτικές που εφάρμοσαν οι ναζιστές. Μάλιστα, οι ρεβιζιονιστές του διαδικτύου εκθέτουν την ανιστόρητη άποψη ότι ο ναζιστικός ολοκληρωτισμός αποτέλεσε την αντίδραση στην άνοδο του σταλινισμού και του κομμουνισμού γενικότερα. Εκτός από αυτά τα επιχειρήματα, παρατηρείται σε μερικές ιστοσελίδες και μία λανθάνουσα αντιπαράθεση μεταξύ των θυμάτων του ναζισμού. Ορισμένες ιστοσελίδες σχετικοποιούν, υποβαθμίζουν δηλαδή, το Ολοκαύτωμα συγκρίνοντάς το με άλλα ναζιστικά εγκλήματα. Οι πιο συχνές περιπτώσεις στο διαδίκτυο είναι η ταύτιση του όρου *Ολοκαύτωμα* με τις κατοχικές σφαγές στα Καλάβρυτα και στο Δίστομο.³⁴ Ενώ, σπάνιες αλλά αξιοσημείωτες είναι οι αναφορές του ακροδεξιού λόγου για συμψηφισμό των παθημάτων των δύο πλευρών θυτών και θυμάτων, με στόχο να παρουσιαστούν οι ίδιοι οι Γερμανοί και ως θύματα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου προκαλώντας έτσι, αμφιβολίες για το ποιος ήταν τελικά το θύμα και ποιος ο θύτης. Μία ακόμη αρνητιστική προσέγγιση του Ολοκαυτώματος, που παρουσιάζεται όμως με λιγότερη συχνότητα στο διαδίκτυο, είναι η σύγκριση του ναζισμού και με άλλα ολοκληρωτικά καθεστώτα. Το πιο συχνό παράδειγμα αποτελεί η σύγκριση του Ολοκαυτώματος με τη γενοκτονία των Αρμενίων.

³³ Κόκκινος Γ. (2012), «Η αναίρεση του ιστορικού αναθεωρητισμού και της άρνησης του Ολοκαυτώματος», *The Athens Review of books* 30, σσ. 55-58.

³⁴ Για την ιστορική τραυματική μνήμη των γεγονότων στο Δίστομο βλ.: Παπανδρέου Ζ. (2018), *Τραυματική μνήμη και δημόσια ιστορία: Δίστομο 1944-2018*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Ο ριζωμένος θρησκευτικός και φυλετικός αντισημιτισμός είναι ακόμη υπαρκτός, αφού επαναλαμβάνονται παλιοί καταστατικοί μύθοι του «τελετουργικού φόνου», της «συκοφαντίας του αίματος», του «αιμοδιψούς παιδοκτόνου» Εβραίου, της «φυλετικής ανωτερότητας» από τη θεία εκλογή, της δολιότητας, της τοκογλυφίας, της κερδοσκοπίας, της εκμετάλλευσης, της κυριαρχίας και της «θεοκτονίας». Σ' αυτές τις κατηγορίες προστίθενται και τα «περίεργα σωματικά χαρακτηριστικά» της βραχυκεφαλίας, του μελαμψού δέρματος, εξαιτίας της αρμενικής καταγωγής, της τριχοφυΐας και της γαμψής μύτης. Ο ζωομορφισμός, δείγμα του προγενέστερου αντισημιτισμού, αποτελεί συχνότατη μεταφορά έναντι των Εβραίων. Οι προσλήψεις και οι καταχρήσεις των φυλετικών και ευγονικών θεωριών του Ιωάννη Κούμαρη, ο οποίος αποτέλεσε κεντρικό υποστηρικτή της ρατσιστικής ανθρωπολογικής θεωρίας του 19ου αιώνα, βρήκαν γόνιμο έδαφος στους εθνικιστές του διαδικτύου.³⁵ Τέλος, παρατηρείται και η χρήση της μεταφοράς του «καρκινώματος» στο πρόσωπο κάθε Εβραίου, διότι η «φυλή» τους ζει παρασιτικά εις βάρος των άλλων λαών συνιστά την έσχατη κατηγορία εις βάρος τους. Συνοψίζοντας, συμπεραίνουμε πως ο κυβερνοχώρος ως η πρωταρχική πηγή πληροφόρησης συνιστά τον κυριότερο προμηθευτή των θεωριών συνωμοσίας και των αντισημιτικών προκαταλήψεων. Το διαδίκτυο διαδίδει φήμες, μη επαληθευμένες πληροφορίες και λανθασμένες ή διφορούμενες ιδέες ενάντια στους Εβραίους, οι οποίες δηλητηριάζουν τα νοητικά σχήματα των χρηστών του ενσταλάζοντάς τους δογματικές πεποιθήσεις. Μέσω της υποπληροφόρησης ευνοείται η υιοθέτηση θεωριών συνωμοσίας που είναι εύκολο να διαδοθούν και δύσκολο να απορριφθούν. Είναι ανάγκη, επομένως, να επισημανθούν οι ποικίλες όψεις της δημόσιας ιστορίας του Ολοκαυτώματος στο διαδίκτυο που εγείρουν την ανάγκη και την σημασία της διδασκαλίας του σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος αποτελεί ευκαιρία για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ιστορικής και κοινωνικής συνείδησης και της πολιτικής αγωγής των νέων. Μόνο μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι δυνατό να αποφευχθεί ο κίνδυνος που προκύπτει από την άκριτη υιοθέτηση οποιασδήποτε πληροφορίας και άποψης σχετικά με το Ολοκαύτωμα ή άλλων εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας, που δεν

³⁵ Για τις φυλετικές θεωρίες βλ. συλλογικό τόμο *«Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19ο και 20ό αιώνα»* & Κόκκινος, Γ. (2018). *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών*. Αθήνα: θίνες εκδόσεις.

είναι άλλος από την ανάπτυξη του νεοναζισμού και νεοφασισμού, ο οποίος έχει διαπιστωμένα παρεισφρήσει σήμερα σε ανησυχητικό βαθμό στα ελληνικά σχολεία. Το κοινωνικό αυτό φαινόμενο αποδεικνύεται και από την πληθώρα των παιδαγωγικών εκδηλώσεων, συνεδρίων και σεμιναρίων που διοργανώνονται σε όλη την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και αναφέρονται στην σχολική βία και το νεοναζισμό. Κλείνοντας, να σημειωθεί ότι το Facebook, ένα από τα πιο διαδεδομένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποφάσισε το 2020 να διαγράψει το περιεχόμενο αναρτήσεων με περιεχόμενο διαστρέβλωσης ή άρνησης του Ολοκαυτώματος, τροποποιώντας τους κανόνες ελέγχου που ισχύουν για την πλατφόρμα, ένα αίτημα πολλών αμερικανικών οργανώσεων³⁶.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά Ε. κ.ά. (επιμ.) (2017), *Φυλετικές θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19ο και 20ό αιώνα*. Κρήτη: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998), *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα ιστοριογραφίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρέου Α. κ.ά. (επιμ.) (2015), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Antonio R. (2008), *Hate on the Net. Extremist Sites, Neo-fascism On-line, Electronic Jihad*. Bologna: Ashgate.
- Αντωνίου, Γ., Δορδανάς, Σ. & Μαρατζίδης, Ν. (επιμ.) (2011). *Το Ολοκαύτωμα στα Βαλκάνια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αντωνίου Γ. κ.ά. (2017). *Αντισιμιτισμός στην Ελλάδα σήμερα. Εκφάνσεις, αίτια και αντιμετώπιση του φαινομένου*. Θεσσαλονίκη: Heinrich Boll Stiftung. Ανακτήθηκε: 15.11.2019, από https://gr.boell.org/sites/default/files/antisimitismos_lr.pdf.
- Βασιλόπουλος Χ. (1986), *Τα Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών: τα σκοτεινά σχέδια των Σιωνιστών πώς εξελίσσονται σήμερα*, Αθήνα: Ορθόδοξος Τύπος.

³⁶ «Αποσύρουμε εδώ και καιρό τις αναρτήσεις που συνιστούν απολογία εγκλημάτων τα οποία υποκινήθηκαν από το μίσος και των μαζικών φόνων, συμπεριλαμβανομένου του Ολοκαυτώματος. Όμως με την άνοδο του αντισιμιτισμού, επεκτείνουμε τον κανόνα μας για να απαγορεύσουμε κάθε είδους περιεχόμενο που αρνείται ή διαστρεβλώνει το Ολοκαύτωμα» ανέφερε στο προφίλ του ο Μαρκ Ζούκερμπεργκ, ο ιδρυτής του κολοσσού. Οι χρήστες που κάνουν αναζήτηση για το Ολοκαύτωμα θα κατευθύνονται «σε έγκυρες πηγές πληροφόρησης», διευκρίνισε» (πηγή: <https://www.kathimerini.gr/life/technology/561114037/to-facebook-exovelizei-toys-arnites-toy-olokaytomatos/>).

- Γεωργιάδου, Β. (2019). *Η άκρα δεξιά στην Ελλάδα 1965-2018*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- De Groot J.(2009), *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture*. New York: Routledge
- Δρουμπούκη, Α. (2014). *Μνημεία της Λήθης. Ίχνη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. Αθήνα: Πόλις.
- Ελευθερίου, Ξ. (2019). *Η δημόσια ιστορία ως συγκρουσιακό θέμα: Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Eaglestone, R. (2014). *Μεταμοντερνισμός και άρνηση Ολοκαυτώματος*. Αθήνα: Επέκεινα.
- Εξερτζόγλου Χ (2020), *Η δημόσια ιστορία. Μια εισαγωγή*, Αθήνα: Εκδόσεις του ΕΙΚΟΣΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ.
- Flannery K. (2006). *Η αγωνία των Εβραίων. 2.300 χρόνια αντισημιτισμού*. Αθήνα: Νησίδες.
- Ζαφειρόπουλος Κ. (2005), *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*, Αθήνα: Κριτική.
- Ηλιαδέλη Α. (2017). *Η εθνικολαϊκιστική δεξιά στην Ελλάδα και την Ευρώπη στη στροφή του 21ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: αδημοσίευτη διδακτορική έρευνα, Τμήμα Πολιτικών Επιστημών Α.Π.Θ.
- Κόκκινος Γ. (2012), «Η αναίρεση του ιστορικού αναθεωρητισμού και της άρνησης του Ολοκαυτώματος», *The Athens Review of books* 30, σσ. 55-58.
- Κόκκινος, Γ. (2018). *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών*. Αθήνα: Θίνες εκδόσεις.
- Κόκκινος, Γ. (2012). *Η σκουριά και το πυρ. Προσεγγίζοντας τη σχέση Ιστορίας, τραύματος και μνήμης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ. (1984). *Η φασίζουσα ιδεολογία στην Ελλάδα: Η περίπτωση του περιοδικού «Νέον Κράτος» (1937-1941)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόκκινος Γ. κ.ά. (επιμ.) (2020), *Ιστορία και δικαιοσύνη*, Αθήνα: Ασίνη.
- Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου Ε. κ.ά. (2016). *Ιστορικά Τραύματα και Ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κόκκινος Γ. κ.ά. (2013) «Ο «λευκός γάμος» της ιστορίας του παρόντος χρόνου με τη σχολική ιστορία στην Ελλάδα. Ο κινηματογράφος ως «από μηχανής θεός»; Πορίσματα έρευνας με φοιτητές και εκπαιδευτικούς», στο Κόκκινος Γ. & Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Kokkinos, G. & Sakka, V. (2016). "The traumatic memory of the Holocaust. Reflection on theory and practice: from European Institutions and pioneer practices to the case of Greece". *The International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, Vol. 14.1, 28-54.
- Κόκκινος, Γ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης-θύτες και θύματα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κόκκινος Γ. (2020), *Το Ολοκαύτωμα και η ευρωπαϊκή ιστορική συνείδηση*, Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδάνος.
- Κόκκινος, Γ., Λεμονίδου Ε. & Αγτζίδης, Β. (2010). *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος, Γ. & Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.) (2018). *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος, Γ., Μπογιατζής, Β. & Καρασαρίνης, Μ. (2016). *Το πολύχρωμο μωσαϊκό της Γερμανικής Ιστορίας. Από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα έως και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο*. Αθήνα: Επέκεινα.
- Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη Ε. (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κυρίτσης, Δ. & Μαυροσκούφης, Δ. (2009), «Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία», *Νέα Παιδεία*, 130, σσ. 38-50.
- Λιακόπουλος Δ. (2002), Τα Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών. Η ανάλυση και η βήμα προς βήμα εφαρμογή τους μέχρι σήμερα. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Λιακόπουλος.
- Μαργαρίτης, Γ. (2005). *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας: Εβραίοι, Τσάμηδες*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2015). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008), «Το άξενο παρελθόν ενός άφαντου παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και ιστορική μνήμη», στο Μ. Πάσχου & Ν. Χατζητρύφων (επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου «Αποδοχή-Αποκλεισμός, Διαδικασίες ένταξης προσώπων και ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης»* (Θεσσαλονίκη 7-8/12/2007), Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, σσ. 273-282.
- Mavroskoufis D., "Memory, Forgetting, and History Education in Greece: The Case of Greek Jews as an Example of *Catastrophe Didactics*", *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (18), 2012, pp. 55-64.
- Μόλχο, Ρ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα των Ελλήνων Εβραίων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παληκίδης Α. (επιμ.) (2013), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Πανταζόπουλος, Α. (2005). «Αντιστασιακή εβραιοφοβία, ή αντίσταση στην εβραιοφοβία;», στο: Taguieff, Pierre-Andre & Alain Finkelkraut, *Η νέα εβραιοφοβία. Στο όνομα του άλλου: σκέψεις γύρω από τον επερχόμενο αντισημιτισμό*. Αθήνα: Πόλις.
- Παπανδρέου Ζ. (2018), *Τραυματική μνήμη και δημόσια ιστορία: Δίστομο 1944-2018*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Παπανικολάου, Κ. Τσαγκάνου, Β. & Γρηγοριάδου, Μ. (2002). Αξιοποιώντας το διαδίκτυο και το λογισμικό γενικής χρήσης ως διδακτικά και μαθησιακά

- εργαλεία. Στο: Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη Ε. (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πλεύρης Κ. (2010), *Εβραίοι. Όλη η αλήθεια*. Αθήνα: Ήλεκτρον.
- Pers, F. & Φωτάκης, Α. (2014). *Αντισημιτισμός. Ιστορικές και θεωρητικές προσεγγίσεις Και το παράδειγμα της δίκης Πλεύρη στην Ελλάδα*. Ιωάννινα: Ισνάφι.
- Ταγκυέφ, Π. (2005). *Jew. Η νέα εβραιοφοβία. Στο όνομα του άλλου*. (Α. Πανταζόπουλος & Μ. Κοέν, μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Ταγκυέφ, Π. (2010). *Θεωρίες Συνωμοσίας*. (Α. Καραστάθη, μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Ταγκυέφ, Π. (2017). *Ο εξτρεμισμός και τα είδωλά του. Επίκαιρες σκέψεις για τον τζιχαντισμό, την άκρα δεξιά, τον αντισημιτισμό, τον λαϊκισμό και τη συνομοσιολογία*. (Α. Πανταζόπουλος, μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ταγκυέφ, Π. (2006). *Ο μύθος των "σοφών της Σιών"*. Από τη "διεθνή εβραϊκή συνωμοσία" στην "Παγκόσμια σιωνιστική επιβουλή". (Α. Κιουπκιολής, μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Ταγκυέφ, Π. (2013). *Ο νέος εθνικολαϊκισμός*. (Α. Ηλιαδέλη Α. & Α. Πανταζόπουλος, μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ταγκυέφ, Π. (2015) *Συνωμοσιολογική σκέψη και "θεωρίες συνωμοσίας"*. Μια κριτική εισαγωγή. (Α. Πανταζόπουλος, μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Taguieff, P. & Finkelkraut A. (2005). *Η νέα εβραιοφοβία. Στο όνομα του άλλου: σκέψεις γύρω από τον επερχόμενο αντισημιτισμό*. (Α. Πανταζόπουλος & Μ. Κοέν, μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Taguieff, P. (2011). *Τι είναι αντισημιτισμός;*. (Α. Ηλιαδέλη Α. & Α. Πανταζόπουλος, μεταφρ.) Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Φλάισερ, Χ. (2008). *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη Ιστορία.
- Χαραλαμπόπουλος Ι. (2002), *Σιωνισμός και εθνικές τραγωδίες*, Αθήνα: Απολλώνειο Φως.
- Ψαράς, Δ. (2013). *Το μπεστ σέλερ του μίσους. Τα «Πρωτόκολλα των Σοφών της Σιών» στην Ελλάδα, 1920-2013*. Αθήνα: Πόλις.

ΜΑΡΙΑ ΜΑΥΡΟΜΜΑΤΗ

*«Τους φέρθηκε σαν κύριος»: ιστορικό ηλεκτρονικό παιχνίδι
και ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης*

**“He treated them like a gentleman”: historical video games and development of
intercultural understanding**

The requests to use history education as a tool to foster intercultural dialogue and respect towards the “Other” are repeated frequently and can be found in a variety of literature in the field- history curricula, theoretical texts regarding the role and direction of school history etc. Meanwhile, empirical data from the classroom that prove a relationship between historical thinking skills and the development of skills of intercultural understanding are limited in the existing literature. In the present study, we utilized an epistemic electronic game in which historical sources are the essential tool of plot development, and followed primary sources analysis methodology in order to develop skills of intercultural communication. The results of this intervention in a sixth grade primary school classroom are encouraging and support relevant theoretical recommendations, as they affirm a connection between the development of skills of critical analysis of historical sources and skills of intercultural communication.

1.Εισαγωγή

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ασχολήθηκε επανειλημμένα από το 1953 με το ρόλο της ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα των ευρωπαϊκών χωρών, θέτοντας συχνά ως στόχο της την απαλοιφή ρατσιστικών προκαταλήψεων, σε σημείο μάλιστα που εκφράστηκαν φόβοι ότι θα μπορούσε να μετατραπεί σε μάθημα πολιτικής αγωγής (Slater, 1995: 29; Price, 1968 στο Fitzgerald, 1983: 93). Στα σύγχρονα δεδομένα της Ενωμένης Ευρώπης η ιστορία θεωρείται πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή των ιδανικών της Ευρώπης, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα ως απαραίτητη βάση πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Τέτοιες συμπεριφορές θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με όργανο το μάθημα της ιστορίας, το οποίο εκτός από γνωστικούς στόχους, και μακριά από τους φρονηματιστικούς που είχε στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα, θα εκπλήρωνε και κοινωνικούς σκοπούς, στοχεύοντας στο πεδίο των αντιλήψεων και των πολιτικών συμπεριφορών. Οι όροι της ύπαρξης ισότιμων πολυπολιτισμικών κοινωνιών δε θα ήταν δυνατόν να πληρούνται χωρίς την κατανόηση των εμπειριών και των συστημάτων πεποιθήσεων άλλων πολιτισμών. Συνεπώς, βάση του ευρωπαϊκού πολιτισμού αποτελεί η γνώση της ιστορίας των άλλων, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης στους προ- ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, στους πολιτισμούς του κόσμου, στην τοπική ιστορία και την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία. Σκοπός της παραπάνω προσέγγισης είναι να αναδειχτεί η πανευρωπαϊκή αντίληψη, αναγνωρίζοντας στην ιστορία ενοποιητικό ρόλο (Slater, 1995: 31). Η παραπάνω μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από την καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων που εκφράζουν την ιδέα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, βάση του οποίου αποτελεί ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως αυτά επεκτείνονται σε ομάδες μειονοτικές, δηλαδή μετανάστες, ή ακόμα και στις γυναίκες και τους ομοφυλόφιλους. Η ιστορία θεωρείται πως, προάγοντας την κριτική σκέψη, την ανάλυση, την αναγνώριση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, προάγει το σεβασμό και την κατανόηση (Slater, 1995: 40-41; Traver κ.ά., 2007). Οι κατευθύνσεις των επίσημων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθρεφτίζουν την αντίληψη του κράτους όπως έχει εξελιχθεί ιστορικά ως σήμερα. Αυτό παύει να προσδιορίζεται αποκλειστικά με βάση την εθνική του σύσταση και μετατοπίζεται προς την αναγνώριση του πολιτισμικού πλουραλισμού εντός του και την προσπάθεια διαμόρφωσης δομών τέτοιων που να βασίζονται στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, καθώς αποτελείται πια περισσότερο από ποτέ από περισσότερες της μιας αναγνωρισμένες εθνικά και πολιτισμικά ομάδες. Η πρακτική της διαπολιτισμικής επικοινωνίας εκφράζει την πολιτική ορθότητα στα πλαίσια του διαμορφωμένου από ποικίλες επιρροές παγκοσμιοποιημένου κράτους (Λεοντσίνης, 2007: 20-24).

Οι διαστάσεις αυτές της σχολικής ιστορίας αποτελούν στόχο εδώ και δεκαετίες, καθώς η εστίαση της σχολικής ιστορίας σταδιακά ανακατευθύνθηκε από τον στόχο της εθνικής ομοιογένειας προς αυτόν της απόκτησης διαπολιτισμικής συνείδησης και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας, χωρίς ωστόσο να είναι σαφές ποιο ακριβώς είναι το περιεχόμενο μιας σχολικής ιστορίας με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, ούτε ποιες μπορεί να είναι οι διδακτικές πρακτικές που

θα πραγματοποιούν τον προσανατολισμό αυτό (Nordgren & Johansson, 2015). Επιπλέον, η έρευνα μέσα από τη σχολική τάξη η οποία θα μπορούσε να αναδείξει συσχετισμούς ανάμεσα στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τις δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας είναι επίσης πολύ περιορισμένη, ενώ υπάρχουν ελάχιστα δείγματα από το πεδίο τα οποία δείχνουν ότι ένας τέτοιος συσχετισμός είναι υπαρκτός (Castro, 2009).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει πιθανούς συσχετισμούς ανάμεσα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, και συγκεκριμένα την ανάλυση πηγών, και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Διαπολιτισμική ικανότητα είναι, σύμφωνα με τη Rathje (2007), η ικανότητα που απαιτείται προκειμένου να επανέλθει η κανονικότητα που έχει διαταραχθεί λόγω της συνεύρεσης φορέων διαφορετικών πολιτισμών και συνεπώς να δημιουργηθεί συνοχή στην κατάσταση διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει πιθανούς συσχετισμούς ανάμεσα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, και συγκεκριμένα την ανάλυση πηγών, και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης. Να καταγράψει δηλαδή αν συνδέεται η ικανότητα ανάλυσης πηγών με την διαπολιτισμική κατανόηση.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό (Μαυρομμάτη, 2019), αξιοποιώντας ένα ηλεκτρονικό παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο, και εισάγοντάς το στην τάξη σε επαναλαμβανόμενους κύκλους, κάθε ένας από τους οποίους είχε σκοπό τη συλλογή δεδομένων προκειμένου να εντοπιστούν αδυναμίες του προηγούμενου σχεδιασμού και να επανασχεδιαστεί η διδακτική παρέμβαση με βάση τα εμπειρικά δεδομένα από το πεδίο. Τα δεδομένα που αναλύονται είναι από τον δεύτερο κύκλο της παρέμβασης, που πραγματοποιήθηκε μετά την ανάλυση των δεδομένων του πρώτου κύκλου και τις συνακόλουθες βελτιώσεις που προέκυψαν.

2. Διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα της ιστορίας

Η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική επικοινωνία και την ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων αποτελεί έναν από τους πρωταρχικούς στόχους πολιτικών ηγεσιών στην Ευρώπη, που αποτυπώνονται τόσο σε διεθνή κείμενα (Council of Europe, 2014), όσο και σε εθνικά. Οι θεωρητικές συζητήσεις και σχετικές προτροπές υπήρξαν πλούσιες αρκετά νωρίς, όπως και οι προτάσεις για την αναμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος της ιστορίας. Για παράδειγμα η Steiner- Khamsi (1996) προτείνει τις εξής

πτυχές για αναμόρφωση του μαθήματος της ιστορίας προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών:

- ένα γενικό πλαίσιο ιστορικών σπουδών αντί για συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα,
- προσέγγιση ιστορικού παρελθόντος με βάση θέματα και όχι γεγονότα,
- έναρξη της διδασκαλίας από το παρόν προς τα πίσω, και όχι το αντίθετο, όπως συμβαίνει σήμερα,
- εστίαση σε σύγχρονα αντί για παραδοσιακά θέματα,
- θεματολογία παγκόσμιου ενδιαφέροντος αντί για εθνικού ενδιαφέροντος,
- εστίαση στις ικανότητες αντί για τη γνώση.

Πιο πρόσφατα, οι Nordgren & Johansson (2015) δημιούργησαν ένα πλαίσιο εργασίας με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης και επικοινωνίας μέσα από την ιστορική μάθηση, συνδυάζοντας θεωρίες ιστορικής συνείδησης, διαπολιτισμικής ικανότητας και μετααποικιακής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, συνδυάζουν σε ένα πλαίσιο (ματριξ) τρεις διαδικασίες ιστορικής αφήγησης και κατασκευής νοήματος τις οποίες ορίζουν ως την ικανότητα να βιώσει κανείς την ύπαρξη του παρελθόντος γύρω μας, την ικανότητα να ερμηνεύσει το παρελθόν ως ιστορία με την αξιοποίηση ιστορικών πηγών, και την ικανότητα προσανατολισμού, δηλαδή της ερμηνείας της ιστορίας με σκοπό να γίνει κατανοητό το σήμερα, με τις τρεις διαστάσεις διαπολιτισμικής ικανότητας του Byram (2001, όπως αναφέρεται στο Nordgren & Johansson, 2015):

1. Γνώση κοινωνικών και πολιτισμικών διεργασιών
2. Ικανότητα ερμηνείας αναπαραστάσεων διαφορετικών πολιτισμών και συσχετισμός αυτών με τον οικείο πολιτισμό
3. Ικανότητα αποκέντρωσης- αποστασιοποίησης από τον δικό μας πολιτισμό.

Ταυτόχρονα, η εστίαση μετατοπίζεται από το τπικό στο παγκόσμιο. Η Symcox (2009) στρέφεται προς την διαμόρφωση ενός κοσμοπολίτικου προγράμματος σπουδών ιστορίας, απομακρυνόμενο από τους αποκλειστικά εθνικούς προσανατολισμούς του παρελθόντος, το οποίο συνδέεται με στόχους κοινωνικής δικαιοσύνης, με βάση την «αρχή της ανθρωπότητας» η οποία «περιλαμβάνει την αξία της ισότητας και μπορεί να οδηγήσει στον γενικό κανόνα της αμοιβαίας αναγνώρισης των διαφορών» (Rusen, 2004: 127). Ένα αναμορφωμένο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας με κοσμοπολίτικο προσανατολισμό διαμορφώνεται σε

ομόκεντρους κύκλους, ξεκινώντας από τον χώρο που σχετίζεται με την άμεση εμπειρία, στη συνέχεια περιλαμβάνει την τοπική κοινότητα, έπειτα την εθνική κοινότητα, προτελευταία την παγκόσμια σφαίρα, ενώ σε ένα τελικό στάδιο απευθύνεται στην βιόσφαιρα, περιλαμβάνοντας την ευθύνη προς το συνολικό φυσικό μας περιβάλλον. Οι προτροπές αυτές αντικατοπτρίζουν προβληματισμούς σχετικούς με την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των κοινωνικών επιστημών εν γένει (Davies & Reid, 2005) και απηχούν τις ιδέες της ευθύνης προς τον συνάνθρωπο όπως αποτυπώνονται στο έργο του Arriah (2015).

Σύμφωνα με το νέο ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (2018) «η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης καθώς και η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης, δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών καθώς και μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας αποτελούν βασικούς σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας στις σύγχρονες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες». Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται πως το μάθημα της ιστορίας μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση, εκτός της ιστορικής σκέψης, της δημοκρατικής συνείδησης και των ανθρωπιστικών ιδεών. Σχετική συζήτηση περιλαμβάνει προβληματισμούς σχετικά με την αναπροσαρμογή της σχολικής ιστορίας σε μορφή που από τη μια πλευρά θέτει υπό αμφισβήτηση τις τρέχουσες πρακτικές στον σχεδιασμό και τη διδασκαλία του μαθήματος, από την άλλη περιλαμβάνει μια προοπτική αναμόρφωσης της σχολικής εμπειρίας συνολικά σε διαδικασία χειραφέτησης και δημοκρατικοποίησης (Nordgren, 2017). Και όλα αυτά ενώ οι εκπαιδευτικοί, όπως δείχνει σχετική έρευνα, μπορεί να τείνουν να θεωρούν τη διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα της ιστορίας μια διαδικασία εμπλουτισμού του μαθήματος σχετικά εύκολη, ωστόσο τελικά βρίσκουν πιο πρακτική την επιστροφή σε δοκιμασμένα σχήματα εθνικής αφήγησης (Virta, 2009).

3. Το επιστημικό ηλεκτρονικό παιχνίδι και το παιχνίδι Αναζητώντας το Μέγα Αλέξανδρο

Μια από τις βασικές λειτουργίες των ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε σχέση με την κατασκευή της γνώσης είναι η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, δηλαδή κοινοτήτων ατόμων με κοινά ενδιαφέροντα και πρακτικές, τα οποία συνοικοδομούν τη γνώση μέσω ανταλλαγής εμπειριών και γνώσεων. Σε μια σειρά ερευνών, ο Shaffer (2006) μελέτησε τη διαδικασία κατασκευής γνώσης σε διάφορα επιστημονικά αντικείμενα, από το βιομηχανικό σχεδιασμό μέχρι τη δημοσιογραφία, αξιοποιώντας επιστημικά παιχνίδια σχεδιασμένα με σκοπό να διδάξουν επαγγελματικές

δεξιότητες μέσω της δημιουργίας κοινοτήτων πρακτικής. Με τον όρο «επιστημικά παιχνίδια» ο Shaffer (2006) αναφέρεται στα παιχνίδια αυτά που ενσωματώνουν επιστημολογικές παραδοχές και μεθοδολογίες ακαδημαϊκών περιοχών, αλλά και κοινωνικές πρακτικές των ατόμων που απαρτίζουν μια συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα. Χρησιμοποιώντας λοιπόν το *The Sims* ως μέσο διδασκαλίας πολεοδομικού σχεδιασμού, ή το *science.net* ως μέσο διδασκαλίας μεθόδων δημοσιογραφικής έρευνας και συγγραφής, ο Shaffer (2006) βρήκε πως οι μαθητές-παίκτες εισάγονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις επαγγελματικές πρακτικές των αρχών διοίκησης μιας πόλης και των δημοσιογράφων αντίστοιχα. Τα παιχνίδια πραγμάτωσαν με τον καλύτερο τρόπο τη συμμετοχή των παικτών σε εικονικές κοινότητες ειδικών των τομέων αυτών, προσφέροντας την ευκαιρία για πραγματική ενέργεια των παικτών μέσα στους προσομοιωμένους χώρους των παραπάνω επαγγελματικών πεδίων, μια εμπειρία που δύσκολα αποκτά κανείς μέσα από παραδοσιακές μεθόδους θεωρητικής διδασκαλίας. Τα παιχνίδια δηλαδή διαμόρφωσαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο περιβάλλοντα όπου θα μπορούσε να επιτευχθεί εγκατεστημένη μάθηση (Shaffer κ.ά., 2005).

Στην παρούσα μελέτη, στόχος είναι να δούμε με ποιον τρόπο η μέθοδος της ανάλυσης των ιστοριών πηγών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους επιλέξαμε ένα παιχνίδι που αξιοποιεί τις ιστορικές μαρτυρίες (κυρίως στη μορφή καλλιτεχνικών δημιουργημάτων) στην εξέλιξη της δράσης του, δηλαδή βασίζεται στη συλλογή πληροφοριών μέσα από την ανάλυση των πηγών αυτών. Έμμεσος στόχος του συγκεκριμένου παιχνιδιού, για τον οποίο και το θεωρούμε «επιστημικό» παιχνίδι, είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές/παίκτες με τις πρακτικές των επαγγελματιών ιστορικών, αναλύοντας και ερμηνεύοντας τις ιστορικές μαρτυρίες, προκειμένου να αξιολογήσουν την κληρονομιά του Μ. Αλέξανδρου στη διαπολιτισμική της διάσταση. Ένας λοιπόν από τους λόγους που επιλέχθηκε το παιχνίδι *Αναζητώντας το Μέγα Αλέξανδρο* στην παρούσα έρευνα είναι ακριβώς η συνάφεια της εξέλιξης του σεναρίου του και των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει με την ιστορική επιστημολογία και τις αρχές της διδακτικής της ιστορίας. Έτσι, ο επαγγελματίας ιστορικός ασχολείται βασικά με την ανάλυση ιστορικών μαρτυριών, όπως γραπτών πηγών, υλικών τεκμηρίων του παρελθόντος, μνημείων πάσης φύσεως κ.λπ., ενώ η διδασκαλία με πηγές έχει αναδειχτεί ως ο προσφορότερος τρόπος εισαγωγής των μαθητών στην ιστορική σκέψη και μια από τις βασικές δεξιότητες ιστορικής σκέψης (Seixas, 2017). Η χρήση των πηγών υιοθετείται ως μια μέθοδος

διδασκαλίας μαθητοκεντρική, συμμετοχική, ενεργητική και δημιουργική, καθώς μέσα από αυτή οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν προβλήματα, αναλύοντας, ερμηνεύοντας, καταλήγοντας σε συμπεράσματα, όπως ο επαγγελματίας ιστορικός.

Το παιχνίδι *Αναζητώντας το Μέγα Αλέξανδρο* στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην ανάλυση εκ μέρους των μαθητών των ιστορικών μαρτυριών, όπως κειμένων, αγαλμάτων, έργων τέχνης, γενικά αναπαραστάσεων του Αλέξανδρου στην πορεία των αιώνων και σε διάφορες περιοχές της Ευρώπης και της Ασίας, εισάγοντάς τους έτσι τόσο στη μέθοδο της ιστορικής εργασίας, όσο και στη διαπολιτισμική διάσταση της ζωής και του έργου του Αλέξανδρου. Ταυτόχρονα όμως, έχοντας το παιχνίδι ως τελικό στόχο την κατασκευή μιας αφήγησης σχετικά με την επιρροή του Αλέξανδρου εντός και εκτός των ορίων της ελληνικής αρχαιότητας, ζητά από τους μαθητές να εισδύσουν στην ουσία της κατανόησης της ιστορικής πηγής, απαντώντας ερωτήματα όπως «γιατί παρουσιάζει έτσι τον Αλέξανδρο η συγκεκριμένη πηγή; Από ποιον έχει γραφεί και για ποιον λόγο; Πώς σχετίζεται η αναπαράσταση του Αλέξανδρου εδώ με την εποχή και την περιοχή στην οποία δημιουργήθηκε; Πώς κρίνουμε τα ιστορικά τεκμήρια με βάση αυτά τα ερωτήματα; Πώς μπορούμε να κατανοούμε τον κόσμο γύρω μας, αφού έχουμε αντιληφθεί τη σημασία του γιατί, από ποιον, τότε, σε ποια συμφραζόμενα δημιουργείται μια πληροφορία, όχι μόνο ιστορικής, αλλά οποιασδήποτε φύσης;». Το παιχνίδι αξιοποιεί ως ιστορικές μαρτυρίες κυρίως εικόνες και καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις διαφόρων κατηγοριών, ως εικονικές αναπαραστάσεις και μαρτυρίες του παρελθόντος. Οι καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις κάθε είδους αποτελούν μαρτυρία του παρελθόντος, μαζί με τις κειμενικές, ενώ παράλληλα αποτυπώνουν την άποψη του δημιουργού/καλλιτέχνη για τα πράγματα (Burke, 2003: 128-153). Με αυτή την έννοια, το παιχνίδι *Αναζητώντας το Μέγα Αλέξανδρο* είναι ένα επιστημικό παιχνίδι, αφού προκειμένου να εξελιχθεί το σενάριό του χρησιμοποιεί επιστημολογικές αρχές του επαγγέλματος του ιστορικού, επιτρέποντας έτσι τη μεταφορά των πρακτικών του ειδικού σε ένα πλαίσιο προσομοίωσης με το οποίο μπορεί να πειραματιστεί ο κάθε παίκτης (Shaffer 2006). Αυτή η δυνατότητα μεταφοράς της επιστημονικής πρακτικής, υποστηρίζει ο Shaffer, φαίνεται να ευνοεί ιδιαίτερα τους μη προνομιούχους μαθητές.

Το παιχνίδι ξεκινά σε μια εικονική σχολική τάξη, όπου η δασκάλα παρουσιάζει το σκοπό του μαθήματος, που αποτελεί και το στόχο του παιχνιδιού: οι μαθητές πρέπει να συλλέξουν πληροφορίες για το Μέγα Αλέξανδρο ταξιδεύοντας σε σημεία όπου εκτίθενται έργα σχετικά με αυτόν. Τα εισιτήρια για να ταξιδέψουν στα μέρη αυτά τα βρίσκουν οι

μαθητές λύνοντας γρίφους, που συνήθως είναι σε μορφή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής και για να απαντηθούν σωστά χρειάζεται να ανατρέξουν στην εγκυκλοπαίδεια του παιχνιδιού. Μόλις εξασφαλίσουν το εισιτήριο, οι πρωταγωνιστές ταξιδεύουν σε διάφορα μέρη, όπως στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη κλπ. Η «έρευνα» των μαθητών πραγματοποιείται μέσα σε μουσεία, βιβλιοθήκες και χώρους έκθεσης ιστορικών αντικειμένων, όπου οι μαθητές φωτογραφίζουν τα αντικείμενα που αφηγούνται την ιστορία του Αλέξανδρου στο πέρασμα των αιώνων. Όμως η φωτογραφική μηχανή που έχουν μαζί τους οι πρωταγωνιστές έχει ιό, ο οποίος εξοντώνεται όταν αυτοί απαντήσουν σωστά στο γρίφο που τίθεται κάθε φορά, πριν από την αποθήκευση του κάθε αντικειμένου. Όταν οι μαθητές λύσουν το γρίφο απαντώντας στην ερώτηση (απαντήσεις συνήθως βρίσκουν μέσα στην εγκυκλοπαίδεια που τους έχει δώσει ο θεός, πρόσβαση στις σελίδες της οποίας έχουν οι μαθητές από το κάτω μέρος της οθόνης), ο ιός εξαφανίζεται και μπορούν να φωτογραφίσουν το έκθεμα. Όταν συγκεντρώσουν από τις περιηγήσεις τους τουλάχιστον 20 φωτογραφίες αντικειμένων/ εκθεμάτων, που συνοδεύονται από κείμενο/ σχόλια στο πλάι το οποίο εμφανίζει η κάμερα νέας τεχνολογίας, τα παιδιά πρέπει να επιστρέψουν στο σχολείο, όπου πραγματοποιούν τις παρουσιάσεις τους. Σκοπός των παρουσιάσεων αυτών είναι να κατανοήσουν τα παιδιά τόσο τη διαφορετική αντιμετώπιση του Αλέξανδρου από διαφορετικούς πολιτισμούς, από εποχές σύγχρονες με αυτόν ως σήμερα, όσο και να διαγράψουν την πορεία του, όπως αποτυπώνεται στα τεχνουργήματα που έχουν συλλέξει. Το *Αναζητώντας το Μέγα Αλέξανδρο* εισάγει τους μαθητές σε πρακτικές που ακολουθούν οι επαγγελματίες ιστορικοί: συλλογή καταλοίπων του παρελθόντος μέσα από περιηγήσεις σε μουσεία και βιβλιοθήκες, αξιολόγηση και ερμηνεία τους προκειμένου να δημιουργηθεί μια ιστορική αφήγηση που να βασίζεται σε ιστορικά τεκμήρια. Επιπλέον, οι άλλοι λόγοι επιλογής του είναι οι εξής:

1. Μέσα από την παρουσίαση των ποικίλων αναπαραστάσεων του Αλέξανδρου, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν το πώς καλλιεργείται η ιστορική μνήμη σε σχέση με την κάθε εποχή. Για παράδειγμα, θα δουν πόσο διαφορετικά παρουσιαζόταν ο Αλέξανδρος κατά τους Βυζαντινούς χρόνους και κατά την Αναγέννηση, πώς κατασκευαζόταν κάθε φορά από την αρχή ο μύθος του προκειμένου να ανταποκριθεί στα συμφραζόμενα της εποχής. Το μάθημα αυτό είναι πολύ σημαντικό στην ιστορική εκπαίδευση, καθώς στόχος της πια είναι όχι η αποστήθιση γεγονότων γραμμένων από μια συγκεκριμένη σκοπιά, αλλά η

κατανόηση των μηχανισμών που διαμορφώνουν το βλέμμα μιας κοινωνίας προς τα πίσω. Σκοπός της ιστορικής παιδείας είναι η διαμόρφωση μιας κριτικής ματιάς όχι μόνο προς το παρελθόν, αλλά συνολικά, μέσω της κατανόησης των παραγόντων που διαμορφώνουν την κοινωνική και ιστορική μας συνείδηση, το πώς κατανοούμε τον εαυτό μας και τη σχέση μας με το παρελθόν.

2. Ερχόμενοι σε επαφή οι μαθητές με πληθώρα αναπαραστάσεων προερχόμενων από ποικίλες πηγές κατανοούν τη δύναμη της ποικιλίας των οπτικών μέσα από τις οποίες παρουσιάζεται ένα συγκεκριμένο θέμα. Όσο και αν ο Αλέξανδρος παρουσιάζεται ως μια ελληνική προσωπικότητα, στην πραγματικότητα είναι μια προσωπικότητα που ανήκει στο πάνθεον της ανθρώπινης ιστορίας, συνεπώς «ανήκει» σε όλους. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στο παιχνίδι, καθώς σκοπός του είναι να τονίσει την επιρροή του σε λαούς πολύ μακρινούς, στους οποίους επέδρασε καταλυτικά. Πώς λοιπόν υιοθετούν άλλοι λαοί μια προσωπικότητα «ελληνική»; Πώς αντιλήφθηκαν στο ρου της ιστορίας τη συμβολή της πολιτικής του και της προσωπικότητάς του στη διαμόρφωση της δικής τους ιστορίας; Μπορεί αυτή η πολλαπλή προσέγγιση να αποτελέσει σημείο διαμόρφωσης διαπολιτισμικής κατανόησης;
3. Προκειμένου να σχεδιάσουμε διδακτικό σενάριο που να συνάδει με τα θέματα και τις ανάγκες της επίσημης ιστορικής εκπαίδευσης, έπρεπε το αντικείμενο που θα διδάσκαμε να συνάδει με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Η ζωή του Αλέξανδρου διδάσκεται αναλυτικά στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που επιτρέπει τη δημιουργία ενός πιο χρηστικού εργαλείου για τη σχολική ιστορία.
4. Η γλώσσα ήταν ένας ακόμη παράγοντας επιλογής του συγκεκριμένου παιχνιδιού, παρόλο που το σύνολο των εμπορικών παιχνιδιών που κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά και παίζονται από τους Έλληνες εφήβους είναι στα αγγλικά, γεγονός που ποτέ δεν τους απομάκρυνε από την ενασχόληση με αυτά. Ωστόσο, θεωρήσαμε ότι θα ήταν ευκολότερο και χρησιμότερο να χρησιμοποιήσουμε ένα παιχνίδι γραμμένο στα ελληνικά. Το ίδιο ισχύει σχετικά με την ευκολία του εν λόγω παιχνιδιού να ολοκληρωθεί σε διάστημα λίγων ωρών, σε σύγκριση με τα εμπορικά παιχνίδια, τα οποία συνήθως χρειάζονται δεκάδες, αν όχι εκατοντάδες ώρες παιχνιδιού.
5. Η ευκολία να παρέμβουμε στους στόχους και το αντικείμενο διδασκαλίας όπως αυτά ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η

άποψη ότι μόνη της η εισαγωγή ενός παιχνιδιού μέσα στην σχολική τάξη χωρίς τις ανάλογες παρεμβάσεις στους σκοπούς, τις μεθόδους και το αντικείμενο διδασκαλίας είναι ανώφελη, είναι η επικρατέστερη ανάμεσα στους ειδικούς και εκφράζει απόλυτα τη φιλοσοφία της παρούσας διατριβής. Ο τρόπος που είναι δομημένο το συγκεκριμένο παιχνίδι, η ισορροπία ανάμεσα σε γνώση, ανάπτυξη ικανοτήτων και ψυχαγωγία, επιτρέπουν τη δημιουργία ενός προγράμματος διδασκαλίας συνοδευτικού του παιχνιδιού, όπου θα γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί το παιχνίδι αυτό σε συνδυασμό με ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις.

4. Εργασία με ιστορικές πηγές

Εκτός από έννοια ιστορικής σκέψης (Seixas, 2017) η ανάλυση των ιστορικών μαρτυριών αποτελεί κύρια μέθοδο διδασκαλίας της ιστορίας, εισάγοντας τους μαθητές στις πρακτικές των επαγγελματιών ιστορικών (Cooper, 2000: 1-8, Husbands, 2000: 31-49). Η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα επεξεργασίας της ιστορικής μαρτυρίας. Ο επαγγελματίας ιστορικός αντλεί μέσω της επεξεργασίας της πηγής πληροφορίες για την εποχή στην οποία παρήχθη, ενώ μέσα από διαπραγμάτευση με άλλες, εκτός της δικής του, οπτικές σχετικά με το περιεχόμενο και τη σημασία της πηγής, ανακατασκευάζει το παρελθόν. Βασικό στοιχείο της ερμηνείας ενός ιστορικού τεκμηρίου αποτελεί η κατανόηση της διαφορετικότητας του σήμερα σε σχέση με την ιστορική πραγματικότητα την οποία αποτυπώνει η πηγή, με βάση όμως τις ενδείξεις που παρέχει αυτή (Cooper, 2000: 1-8). Σύμφωνα με την Ashby (2004, χ.σ.) το γεγονός ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ιστορική μαρτυρία ως αυθεντία, χωρίς να της θέτουν ερωτήματα και να αντλούν πληροφορίες από αυτή, δείχνει αναποτελεσματικότητα στη διαχείριση των πηγών, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται να «αναπτύξουν μια εννοιολογική κατανόηση της ενδεικτικής σχέσης μεταξύ πηγών και ισχυρισμών». Συνεπώς, η διδασκαλία μέσω των πηγών πρέπει να εστιάζει στη δημιουργία ερωτημάτων από την πλευρά των παιδιών, τέτοιων που να καταδεικνύουν τη διαφορά ανάμεσα στο τι λέει ευθέως μια μαρτυρία και στο τι πληροφορίες μπορεί να μας δώσει αν εξεταστεί μεθοδικά. Στις ίδιες γραμμές κινείται και ο Barton (2001), υποστηρίζοντας μέσα από ερευνητικά δεδομένα ότι η διαδικασία κατασκευής της ιστορικής γνώσης μέσα από αποδείξεις είναι εξίσου εφικτή για μαθητές δημοτικού όσο είναι για μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να χειριστούν τις πηγές ως αποδείξεις μέσα από ανάλογες ιστορικές

ερωτήσεις, αντίθετα με ό,τι πιστευόταν παλιότερα, ότι δηλαδή η διαδικασία αυτή ήταν εφικτή μόνο κατά την περίοδο της εφηβείας. Κατά τον Fines (1979: 51), όταν εισάγουμε γραπτές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να εξηγούμε στους μαθητές ότι κάθε αντικείμενο που σήμερα αντιμετωπίζουμε ως ιστορικό τεκμήριο, είχε δημιουργηθεί για κάποιος συγκεκριμένους λόγους σε συγκεκριμένες συνθήκες, ότι είχε συγκεκριμένη χρήση και ότι διατηρήθηκε ως τις μέρες μας για συγκεκριμένους λόγους. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η εργασία με πηγές αρχίζει να γίνεται αποτελεσματική μόνο εφόσον γίνουν κατανοητές από τους μαθητές οι συνθήκες δημιουργίας τους, μόνο όταν μπορέσουν να τις τοποθετήσουν στα ιστορικά συμφραζόμενα που τις έχουν παράξει. Η τοποθέτηση σε συμφραζόμενα θεωρείται βασική ικανότητα προκειμένου να ερμηνευθεί ένα ιστορικό φαινόμενο, και μπορεί να πραγματοποιηθεί με διαφορούς τρόπους, όπως την αναφορά σε χρονολογικά, χωρικά και κοινωνικά σημεία αναφοράς, τη χρήση αφηγήσεων για την οργάνωση των πληροφοριών ή μέσω της ανάληψης ιστορικής οπτικής (van Boxtel & Van Drie, 2004: 3). Με την ανάλυση των πηγών, πρώτος στόχος της διδασκαλίας μας είναι η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών ότι οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι απόψεις διαμορφώνονται με βάση τα κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά εν γένει, συμφραζόμενα. Στη δική μας περίπτωση, ειδικό στόχο αποτελεί η συνειδητοποίηση της ποικιλίας στην αναπαράσταση μιας ιστορικής προσωπικότητας, και η ερμηνεία της ποικιλίας αυτής με βάση ακριβώς τα συμφραζόμενα, εξετάζοντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα σύνδεσης της ερμηνείας με βάση τα συμφραζόμενα με τη διαπολιτισμική κατανόηση.

Επιπλέον θα μπορούσε να προστεθεί η δημιουργική αντιπαράθεση και σύγκριση της πηγής (ως είδους λόγου και ως περιεχομένου) που δίνεται από το σχολικό βιβλίο με άλλες πηγές, είτε του βιβλίου (γραπτές, χάρτες, στατιστικές, διαγράμματα κλπ.), είτε πηγές που έχουμε συλλέξει εμείς, διαφόρων ειδών (γραπτές, εικονικές, ηχητικές, ηλεκτρονικές προσομοιώσεις, πρωτογενείς, δευτερογενείς κλπ.). Το παιχνίδι που χρησιμοποιείται ως εργαλείο μάθησης, δεν αντιμετωπίζεται στην παρούσα έρευνα ως αυτοδύναμο μαθησιακό υλικό, που υλοποιεί πλήρως και από μόνο του ιδανικές συνθήκες μάθησης. Αντίθετα, το περιβάλλον και η όλη δραστηριότητα μέσα σε αυτό έχουν σχεδιαστεί σε συμφωνία με μεθόδους και αρχές του ειδικού αντικειμένου.

Σε συμφωνία με υπάρχοντα πλαίσια εργασίας με πηγές, όπως αναφέρονται από τους Cleary & Neumann (2009), στην παρέμβασή μας δημιουργήσαμε ένα μεθοδολογικό πλαίσιο επεξεργασίας των ιστορικών μαρτυριών, το οποίο καθοδηγεί τους μαθητές στην ανάλυση με σκοπό τη

συνειδητοποίηση της σημασίας των συμφραζομένων στην εργασία με τις πηγές. Τα ερωτήματα στα οποία καλούνται να απαντήσουν οι μαθητές προκειμένου να εξηγήσουν το περιεχόμενο των πηγών με βάση τα ιστορικά τους συμφραζόμενα, να πιθανολογούν ερμηνείες, να επιχειρούν υποθέσεις κάνοντας χρήση υποστηρικτικών αποδείξεων και να εξάγουν συμπεράσματα, είναι τα εξής:

- Ποιος δημιούργησε την πηγή
- Πότε δημιουργήθηκε
- Πού δημιουργήθηκε, πού τη βρήκαμε
- Τι δείχνει (περιγραφή του περιεχομένου)
- Γιατί, για ποιο λόγο δημιουργήθηκε
- Τι μπορούμε να μάθουμε μελετώντας τα στοιχεία δευτερεύουσας σημασίας μέσα στην πηγή
- Τι μπορούμε να μάθουμε για την εποχή της (τι σκέφτονταν/ ένωσαν αυτοί που την έβλεπαν/ χρησιμοποιούσαν, πώς την αντιμετώπιζαν)
- Ανταποκρίνονται οι αναπαραστάσεις στην πραγματικότητα;
- Τι σχέση έχει ο τρόπος παρουσίασης με την πραγματικότητα της εποχής; Πώς αιτιολογείται η συγκεκριμένη αναπαράσταση με βάση την πραγματικότητα αυτή (τι ανάγκες των συγχρόνων της εξυπηρετεί);

Με βάση το πλαίσιο αυτό, επιδιώκουμε να εστιάσουμε κατά την επεξεργασία των πηγών μέσα στην τάξη στην σύνδεση του περιεχομένου μιας πηγής με το ιστορικό της περιβάλλον, τον συσχετισμό των αναγκών της σύγχρονης της κοινωνίας με τις επιλογές στην αναπαράσταση, τη σύγκριση διαφορετικών οπτικών του ίδιου γεγονότος/ προσώπου με βάση τα ιστορικά συμφραζόμενα, την αντιπαραβολή ερμηνειών και υποθέσεων, τον έλεγχο των υποθέσεων με βάση τα στοιχεία, την ενσυναισθητική κατανόηση της διαφορετικότητας. Προηγούνται οι απαντήσεις σε ερωτήματα βασικά για την ταυτοποίηση της πηγής, όπως ο δημιουργός, ο τόπος και ο χρόνος, η περιγραφή της. Έπονται η σύνδεση του περιεχομένου της πηγής και των κινήτρων του δημιουργού με το ιστορικό της περιβάλλον (στο πλαίσιο που προτείνουμε η σύνδεση προηγούμενων γνώσεων σχετικά με την εποχή και η εξαγωγή συμπερασμάτων είναι διαδικασίες αλληλοπλεκόμενες, μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών και διαπραγμάτευσης του συσχετισμού τους με την μαρτυρία, δηλαδή ωθούμε τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά σχετικά με τα κίνητρα του δημιουργού της πηγής εμπλουτίζοντας την επιχειρηματολογία των μαθητών με βασικές γεγονοτολογικές γνώσεις, που μπορεί να βοηθήσουν τη σύνδεση αναγκών- κινήτρων). Τέλος, η ανάλυση της πηγής σύμφωνα και με το

παραπάνω πλαίσιο, οφείλει να καταλήγει σε χρήσιμη ιστορική γνώση: και στα δύο πλαίσια εργασίας εξετάζεται τόσο η αξιοπιστία της πηγής και οι λόγοι για τους οποίους μπορεί αυτή να είναι ή όχι έγκυρη (παραπέμποντας και πάλι στα ιστορικά συμφραζόμενα και τα κίνητρα του δημιουργού), όσο και στη γνώση που μπορούμε να αποκομίσουμε είτε για την εποχή που μελετάμε είτε για τη διαδικασία επεξεργασίας αποδεικτικών στοιχείων.

5. Σχεδιασμός της παρέμβασης

Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε με βάση ένα σενάριο διδασκαλίας ειδικά προσαρμοσμένο στις δυνατότητες που προσφέρει το παιχνίδι που έχουμε επιλέξει, το οποίο συνοδεύτηκε από υποστηρικτικό υλικό και ημερολόγια δραστηριοτήτων των μαθητών. Μέσα από την εξέλιξη της διδασκαλίας, επιδιώξαμε να συναντήσουμε μια σειρά από συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους που συνδέουν το μάθημα της ιστορίας με τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής αντίληψης μέσω της εξοικείωσης με τη διαδικασία επεξεργασίας των ιστορικών πηγών, όπως:

- την γνωριμία με την πορεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου από την Ελλάδα στα βόρεια της Ανατολής, και από Μακεδόνα Βασιλιά σε προσωπικότητα παγκόσμιας εμβέλειας,
- την ανάπτυξη προβληματισμού στους μαθητές σχετικά με τη δημιουργία ιστορικής αντίληψης στη διάρκεια των αιώνων, το πώς δηλαδή διαχειρίζονται οι άνθρωποι το ιστορικό παρελθόν με όρους ερμηνείας και αναπαράστασης
- την κατανόηση του όρου «παγκόσμια κληρονομιά» που απαντάται στο πρόσωπο του Μ. Αλέξανδρου
- τη συνειδητοποίηση της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας μεταξύ των λαών μέσα στην πορεία της ιστορίας, και το πώς αυτό γίνεται φανερό μέσα από τη διαχείριση του μύθου του Μ. Αλεξάνδρου από πλήθος πολιτισμών.

Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, επιλέξαμε τη μέθοδο της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό (Brown, 1992; Collins, 1992; Design-Based Research Collective, 2003). Η παρέμβασή μας πραγματοποιήθηκε σε τάξεις μαθητών Στ' Δημοτικού. Στην πρώτη περίπτωση, είχε προηγηθεί ο σχεδιασμός ενός προγράμματος σπουδών με συγκεκριμένες μαθησιακές δραστηριότητες και δομή σύμφωνα με το πλαίσιο διδασκαλίας της ιστορίας με διαπολιτισμικές προεκτάσεις. Στη δεύτερη περίπτωση, αφού πήραμε ανατροφοδότηση από την αρχική παρέμβαση, επανασχεδιάσαμε την παρέμβασή μας με βάση τις ανάγκες και τα προβλήματα που προέκυψαν

κατά την πρώτη παρέμβαση. Δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης, σημειώσεων πεδίου, ερωτηματολογίων πριν και μετά την παρέμβαση, και των ημερήσιων ημερολογίων των μαθητών. Η μελέτη των διαδικασιών της μάθησης σε «εργαστηριακές» συνθήκες (δηλαδή αποκομμένη από την φυσιολογική δραστηριότητα ενός φυσικού περιβάλλοντος μάθησης και δημιουργημένη τεχνητά για να διαπιστώσει τις επιπτώσεις μιας εισαχθείσας μεταβλητής) αποτελεί μια παραδοσιακή μορφή παιδαγωγικής έρευνας (Collins κ.ά., 2004), η οποία δεν θα μπορούσε να ικανοποιήσει τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Επιδιώκοντας να κατανοήσουμε τον τρόπο λειτουργίας ενός τεχνολογικού εργαλείου στη διαμόρφωση ιστορικής γνώσης και διαπολιτισμικής συνείδησης, θα μπορούσαμε να επιλέξουμε μια παραδοσιακή μορφή έρευνας, η οποία θα μας πληροφορούσε σχετικά με τα αποτελέσματα της παρέμβασής μας, σε σύγκριση με ομάδα ελέγχου η οποία θα διδασκόταν την ίδια ύλη με πιο συμβατικά μέσα διδασκαλίας. Ωστόσο, αποκομίζοντας μόνο τα αποτελέσματα της διαδικασίας μέσω σταθμισμένων τεστ ή ακόμα και συνεντεύξεων, δεν θα είχαμε τη δυνατότητα να αποκτήσουμε αντίληψη της διαδικασίας κατασκευής της γνώσης, πώς δηλαδή φτάνουν οι μαθητές στην απόκτησή της και πώς διαμορφώνουν αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με αυτή. Επομένως, η έρευνά μας θα είχε περισσότερο τη μορφή «επικύρωσης» ενός πλάνου εργασίας, ενός είδους παρέμβασης, ή απόρριψής του, χωρίς όμως να μας δίνει στοιχεία γιατί αυτή η παρέμβαση είναι επιτυχημένη ή όχι, μέσω της κατανόησης των πολύπλοκων διαδικασιών που θα λάμβαναν χώρα κατά την εισαγωγή της. Όπως αναφέρει η Brown (1992: 152), η σχολική αίθουσα δεν αποτελεί το φυσικό περιβάλλον εργασίας των πειραματικών ψυχολόγων, ενώ οι μέθοδοι της εκπαιδευτικής ψυχολογικής έρευνας που χρησιμοποιούνται παραδοσιακά αποτυγχάνουν να αποτυπώσουν την μάθηση όπως συμβαίνει στην πράξη, μια αδυναμία που καλείται να αναπληρώσει η μέθοδος της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό. Για να κατανοήσουμε ακριβώς τις διαδικασίες δημιουργίας γνώσης, επιλέξαμε τη μέθοδο της έρευνας που βασίζεται σε σχεδιασμό, ώστε να μπορούσαμε να αποτυπώσουμε και να κατανοήσουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο μέρος του πλούτου της μαθησιακής διαδικασίας, και να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις που έχουν πραγματικό αντίκρισμα σε αληθινές ανάγκες και συνθήκες μάθησης. Μάλιστα, ερευνητές και της διδακτικής της ιστορίας προτείνουν τη μέθοδο της έρευνας βασισμένης σε σχεδιασμό ως την καλύτερη αντιμετώπιση του ερωτήματος «πώς μαθαίνουν τα παιδιά ιστορία;» (Barton, 2008: 249).

Η επίτευξη ή όχι του διδακτικού στόχου, της διαπολιτισμικής κατανόησης, κρίνεται με βάση το πλαίσιο της Castro (2009), στο οποίο η ερμηνεία των αναπαραστάσεων των ιστορικών πηγών συνδέεται με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης, μέσα από την κατανόηση και αιτιολόγηση της διαφορετικότητας του Άλλου, είτε ο Άλλος ανήκει στο ιστορικό παρελθόν, είτε στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό παρόν. Η ανάλυση των δεδομένων ακολούθησε την μέθοδο της θεματικής ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων, σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν διαφοροποιήσεις στην διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών μετά την παρέμβαση.

6. Η σχέση ανάμεσα στην κριτική ανάλυση των πηγών και τη διαπολιτισμική κατανόηση

Πώς συνδέεται όμως η διαπολιτισμική διάσταση της επικοινωνίας με τις ικανότητες που αναπτύσσονται κατά τη μάθηση της ιστορίας; Και πώς μπορεί κανείς να αξιολογήσει τα αποτελέσματα παρεμβάσεων σχετικών με την διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, όταν επιχειρεί να την καλλιεργήσει μέσα από το μάθημα της ιστορίας; Για το σκοπό αυτό, διδάσκοντες ιστορία έχουν χρησιμοποιήσει στο μάθημά τους ιστορικές μαρτυρίες, τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να «διαβάζουν», με σκοπό να κατανοήσουν το ρόλο των συμφραζομένων στην ερμηνεία των τεκμηρίων. Η βαθύτερη κατανόηση του ρόλου των συμφραζομένων ενδεχομένως να συνδέεται με την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλίας και την ανάπτυξη ιδεών οικουμενικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η Castro (2009) ταξινομεί την ικανότητα επεξεργασίας των ιστορικών πηγών σε σχέση με τη διαπολιτισμική κατανόηση σε πέντε επίπεδα:

1. **Το επίπεδο της περιορισμένης κατανόησης:** η επεξεργασία της πηγής σε αυτό το επίπεδο περιορίζεται στην περιγραφή των γεγονότων, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πηγή ως αυθεντία. Σημειώνεται αδιαφορία των μαθητών απέναντι στους ανθρώπους του παρελθόντος, ενώ αντιμετωπίζονται ως «ο Άλλος», με ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετικότητα. Συνεπώς, υπάρχει περιορισμένη αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας.
2. **Το επίπεδο της υπό όρους αναδυόμενης κατανόησης:** οι αντιλήψεις των μαθητών σε αυτό το επίπεδο βασίζονται στην έννοια της παραδοξότητας των ανθρώπων του παρελθόντος. Ο «Άλλος» γίνεται αντικείμενο σύγκρισης με το σήμερα, με σκοπό να χαρακτηριστεί θετικά ή αρνητικά. Η αντίληψη της διαφορετικότητας είναι στατική.

3. **Το επίπεδο της αποκεντρωμένης αναδυόμενης κατανόησης:** σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στις πηγές, επιλέγοντας τις πληροφορίες που παρατίθενται. Μπορεί η ανάλυση των πηγών να λαμβάνει υπόψη ποικιλία συμφραζομένων, αλλά οι ερμηνείες συνήθως ακόμα προσκολλώνται στο παρόν, καθώς αξιοποιούνται οι σύγχρονες εμπειρίες και τρόποι σκέψης. Υπάρχει εδώ περιορισμένη κατανόηση της διαπολιτισμικής διάστασης.
4. **Το επίπεδο της αποκεντρωμένης κατανόησης:** στο επίπεδο αυτό οι μαθητές αρχίζουν να επιλέγουν τις πληροφορίες και να διαμορφώνουν ερμηνείες λαμβάνοντας υπόψη τα συμφραζόμενα και τα σημεία εκκίνησης των ιστορικών πηγών. Οι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν μέσω της ανακατασκευής των καταστάσεων του παρελθόντος. Η συσχέτιση ερμηνείας- συμφραζομένων είναι σε αυτό το επίπεδο εντονότερη, ενώ η διαφορετικότητα ερμηνεύεται ως μια δυναμική διαδικασία.
5. **Το επίπεδο της αποκεντρωμένης και ενταξιακής κατανόησης:** Οι μαθητές αυτού του επιπέδου επικεντρώνουν στα συμφραζόμενα της κάθε μαρτυρίας προκειμένου για τη συλλογή και ερμηνεία των πληροφοριών, και ανακατασκευάζουν το παρελθόν με βάση την κατανόηση των συμφραζομένων. Η σχέση αυτή ερμηνείας και συμφραζομένων είναι κεντρική στην κατανόηση του παρελθόντος, και συνδέεται με μια αντίληψη οικουμενικότητας. Το πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας εδώ υπονοεί μια κατανόηση της οικουμενικότητας και της ποικιλίας.

Αξιοποιώντας το πλαίσιο αυτό, επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε πιθανούς συσχετισμούς ανάμεσα στην ανάπτυξη της ικανότητας ανάλυσης πηγών και την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

7. Αποτελέσματα

Μετά την παρέμβαση, από τους 9 μαθητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση, στους 5 παρατηρήθηκε βελτίωση των αντιλήψεων διαπολιτισμικής κατανόησης, ενώ σε 4 οι δεξιότητες διαπολιτισμικής κατανόησης παρέμειναν οι ίδιες.

Εικόνα 1: Ανάπτυξη διαπολιτισμικής κατανόησης μετά την παρέμβαση

Όλοι οι μαθητές στην αρχή της παρέμβασης δήλωναν εξοικειωμένοι με τη χρήση πηγών για το μάθημα της ιστορίας, αλλά κανείς δεν ανέφερε κάποια μέθοδο εργασίας με αυτές. Για παράδειγμα, μαθητής δήλωσε πως «Έχουμε χρησιμοποιήσει πηγές διαβάζοντάς τες», ενώ άλλη

μαθήτρια ανέφερε κάπως πιο συγκεκριμένα ότι «πέρυσι χρησιμοποιούσαμε πηγές. Οι πηγές αυτές διαβάζονταν και αναλύονταν μέσα από συζητήσεις».

1α. Αρχικές αντιλήψεις μαθητών: 1^ο επίπεδο- περιορισμένη κατανόηση

Στις αρχικές αντιλήψεις των μαθητών εντοπίζεται περιορισμένη κατανόηση της διαπολιτισμικότητας, καθώς δεν γίνεται καμία σύνδεση ανάμεσα στο περιεχόμενο και τον τρόπο της αναπαράστασης με τα συμφραζόμενα της εποχής. Η επεξεργασία της πηγής περιορίζεται στην περιγραφή της και λαμβάνεται ως αυθεντία. Επιπλέον, παρατηρήθηκε συχνά η αναπαραγωγή γνώσεων από το φιλμ που προβλήθηκε ως εισαγωγική δραστηριότητα κατά την έναρξη της δεύτερης παρέμβασης, γεγονός που δείχνει πόσο μεγάλη επιρροή είχε το φιλμ στην κατανόηση της ζωής του Αλέξανδρου από τους μαθητές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες λοιπόν ανέφεραν, όταν τους ζητήθηκε να συνοψίσουν όσα γνωρίζουν για τον Μέγα Αλέξανδρο ότι ήταν «ευγενικός τύπος», «γενναίος άντρας», «ήρωας και κατακτητής», και ότι «τους φέρθηκε σαν κύριος», εννοώντας τους λαούς με τους οποίους ήρθε σε επαφή κατά την επεκτατική του πορεία προς Ανατολάς.

Η ερμηνεία των πολιτισμών και των πρακτικών τους είναι εθνοκεντρική, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαφορετικότητα. Μαθήτρια, για παράδειγμα, σχολίασε σε ερώτηση σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών της αυτοκρατορίας του Αλέξανδρου απλά ότι «Η κοινωνία έχει διαφορετικούς πολιτισμούς», ενώ άλλη μαθήτρια αξιολόγησε τον ελληνικό πολιτισμό ως ανώτερο, μέσα από τη διαδικασία αλληλεπίδρασής με τους πολιτισμούς της Ανατολής: «Ο πολιτισμός μας (ελληνικός) είναι ανώτερος από όλους τους άλλους γιατί τους έδωσε επιστήμη, τέχνες».

1β. Αντιλήψεις μαθητών μετά την παρέμβαση: 4^ο επίπεδο- αποκεντρωμένη κατανόηση

Με τη λήξη της παρέμβασης η πλειοψηφία των μαθητών έδειξε να διαμορφώνει μια ευρύτερη αντίληψη της διαπολιτισμικότητας μέσα από το μάθημα της ιστορίας, και να διαφοροποιείται από προϋπάρχουσες αντιλήψεις, σημειώνοντας πρόοδο στην κατανόηση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας. Εξέλιξη για παράδειγμα παρατηρήθηκε στη διαπολιτισμική κατανόηση της της μαθήτριας ν. 2. Η μαθήτρια πριν την παρέμβαση θεωρούσε ότι μέσα από το μάθημα της ιστορίας μπορούμε να μάθουμε για τους διάφορους πολιτισμούς γνωρίζοντας τα έθιμα, την καθημερινότητα και την κουλτούρα τους, τονίζοντας τη διαφορετικότητα

μεταξύ τους ως βασικό στοιχείο της επαφής μας με τους πολιτισμούς. Μετά την παρέμβαση όμως δήλωνε ότι «όλοι οι πολιτισμοί είναι το ίδιο και έχουν το δικό τους κόσμο». Για την μαθήτρια ν. 2 η ποικιλία και η οικουμενικότητα πήραν τη θέση της διαφορετικότητας, ενώ ο ρόλος της ιστορίας για αυτή τη συνειδητοποίηση είναι σημαντικός: «μέσα από τις ιστορικές πηγές καταλαβαίνουμε τους άλλους πολιτισμούς». Ομοίως η μαθήτρια ν. 5, πριν την παρέμβαση σημείωνε πως μπορούμε να εξηγήσουμε τη διαφορετικότητα των πολιτισμών σήμερα γνωρίζοντας τους πολιτισμούς του παρελθόντος «γιατί και οι σημερινοί πολιτισμοί είναι συνέχεια των πολιτισμών του παρελθόντος», ενώ μετά την παρέμβαση σημείωνε «δεν μπορούμε να συγκρίνουμε πολιτισμούς γιατί έχουμε πολιτισμούς διαφορετικών εποχών». Η «αξιολόγηση» δηλαδή ενός πολιτισμού έγινε για την μαθήτρια ν. 5 μια δραστηριότητα μη αποδεκτή καθώς απορρέει από τη σύγχρονη κάθε φορά σκέψη, επομένως σήμερα δεν μπορούμε να κρίνουμε θετικά ή αρνητικά πολιτισμούς διαφορετικών χρονικών περιόδων. Επιπλέον, για την συγκεκριμένη μαθήτρια η ιστορία βοηθάει στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης γιατί «μαθαίνοντας για τους διάφορους πολιτισμούς και τις αλληλεπιδράσεις τους μπορούμε να δούμε τα καλά στοιχεία κάθε πολιτισμού». Ενώ πριν την παρέμβαση σημείωνε πως μέσα από τη μελέτη της ιστορίας κατανοούμε τη διαφορετικότητα «γιατί ξέρουμε τι γινόταν παλιά και τη γίνεται σήμερα», μετά την παρέμβαση έγραφε «πιστεύω κάθε πολιτισμός διαμορφώνεται σε σχέση με τους άλλους γιατί παίρνει ήθη, έθιμα και έχουν κάποιοι ίδιο τρόπο ζωής». Τέλος, ο μαθητής ν. 8 συνόψισε την αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, σχολιάζοντας ότι «με διάφορα γεγονότα όπως διωγμοί οι άνθρωποι αναγκάζονται να πάνε σε άλλη χώρα και να εγκαταλύψουν την πατρίδα τους ακριβώς όπως σήμερα. Έτσι αλληλεπιδρούν και ο ένας πολιτισμός παίρνει πράγματα από τον άλλον».

Η ομάδα αυτή των μαθητών που έδειξε μια ανάπτυξη της κατανόησης των διαδικασιών διαπολιτισμικής επικοινωνίας έδωσε επίσης ενδιαφέρουσες απαντήσεις σχετικά με την ανάλυση των πηγών τους. Στις απαντήσεις αυτές διαφαίνεται η ικανότητα των μαθητών να κρίνουν το περιεχόμενο της πηγής σύμφωνα με τα συμφραζόμενα, την περιοχή και την εποχή δημιουργίας της, δηλαδή η ερμηνεία της πηγής κατασκευάζεται με βάση τις σύγχρονες της συνθήκες και όχι τις σημερινές. Για παράδειγμα, κάποιες από τις αναλύσεις των μαθητών και των μαθητριών περιλάμβαναν τις παρακάτω σκέψεις: «οι Βυζαντινοί αυτοκράτορες έπρεπε να έχουν τη δόξα του Αλέξανδρου», «ήθελαν να τον παρουσιάζουν σαν χριστιανό επειδή ήταν σπουδαίος», «τον δείχνουν

σαν χριστιανό για να συμφιλιωθούν οι ειδωλολάτρες με τους χριστιανούς», «νομίζω ότι οι άνθρωποι κάθε εποχής τον αντιλαμβάνονταν σαν έναν άνθρωπο της εποχής και της περιοχής τους».

Συνδέοντας ξεκάθαρα την αναπαράσταση με τα ιστορικά συμφραζόμενα.

8. Συμπεράσματα

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω αποτελούν μια προσπάθεια καταγραφής πιθανού συσχετισμού ανάμεσα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, και συγκεκριμένα την ανάλυση πηγών, και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης. Αποτελούν μέρος ενός συνόλου δεδομένων που συλλέχθηκαν με σκοπό να απαντήσουν σε επιπλέον ερωτήματα σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου στο μάθημα της ιστορίας, τα οποία παρουσιάζονται αλλού (Μανρωμματί, Βουσιού-Μακρίδου & Corbeil 2013). Η παρούσα ανάλυση υποδεικνύει πως, σε συμφωνία με σχετικές προτροπές και βιβλιογραφία σχετική με τους σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης, υπάρχει συσχετισμός μεταξύ της ανάπτυξης διαπολιτισμικής κατανόησης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάλυσης ιστορικών πηγών. Ωστόσο, είναι σημαντικό σε σχετικές μελλοντικές προσπάθειες να οριστεί σαφέστερα ποιες ακριβώς είναι οι δεξιότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας που προσπαθούμε να αναπτύξουμε μέσω του μαθήματος της ιστορίας, και να ερευνηθεί ο τρόπος ανάπτυξής τους ενδελεχώς, μέσα από ποιοτικές έρευνες που θα αναδεικνύουν τον τρόπο ανάπτυξης και συσχετισμού των δύο. Επίσης, είναι σημαντικό να ερευνηθούν οι δυνατότητες των υπόλοιπων εννοιών ιστορικής σκέψης (π.χ. ανάληψη ιστορικής οπτικής, η ηθική διάσταση της ιστορίας κ.λπ.) σε συνάρτηση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής κατανόησης και επικοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arriah, K.A. (2015). *Κοσμοπολιτισμός, Ηθική σε έναν κόσμο ξένων*, μετάφραση: Ελένη Αστερίου, Αλεξάνδρεια.
- Ashby, R. (2004). 'Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4: 4, July 2004.
- Barton, K. (2001). 'Primary children's understanding of the role of historical evidence: comparisons between the United States and Northern Ireland', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1:2, June 2001.

- Barton, K. (2008). 'Research on student's ideas about history', στο Levstik L. & Tyson C.A. (eds.) *Handbook of research in social studies education*, New York and London: Routledge.
- Brown, A. L. (1992). 'Design Experiments: Theoretical and Methodological challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings', *The Journal of the Learning Sciences*, 2: 2, pp. 141-178.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία, οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μτφ. Α. Ανδρέου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Castro, J. (2009). "'We, Them and the Others"— Historical thinking and intercultural ideas of Portuguese students', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8: 1, January 2009.
- Cleary, P. & Neumann, D. (2009). 'The Challenges of Primary Sources, Collaboration, and the K-16 Elizabeth Murray Project', *The History Teacher*, 43: 1, November 2009.
- Collins, A., Joseph, D. & Bielaczyc K. (2004). 'Design Research: theoretical and methodological issues', *The Journal of the Learning Sciences*, 13: 1, pp. 15- 42.
- Cooper, H. (2000). *The teaching of history in primary schools, Implementing the revised National Curriculum*, London: David Fulton Publishers.
- Council of Europe (2014), *Developing intercultural competence through education*. Eds. Josef Huber and Christopher Reynolds.
- Davies, I. & Reid, A. (2005). 'Globalizing citizenship education? A critique of 'Global education' and 'Citizenship education'', *British Journal of Educational Studies*, 53:1, pp. 66-89
- Fines, J. (1979). 'Reading Historical Documents with Children', *Enjoying History*, 6. (Teeside Polytechnic).
- Fitzgerald, J. (1983). 'History in the Curriculum: Debate on Aims and Values', *History and Theory*, Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching, 22: 4. (December 1983), pp. 81-100.
- Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα*, μτφ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mavrommati M., Bousiou- Makridou D., Corbeil, P. (2013). 'Learning to "do history" through gameplay', *The Computer Games Journal*, Vol. 2 N. 1, Candlemas 2013. Available online at <http://tcjg.weebly.com/mavrommati-et-al.html>
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). 'Intercultural historical learning: a conceptual framework', *Journal of Curriculum Studies*, 47:1, 1-25, DOI:10.1080/00220272.2014.956795
- Nordgren, K. (2017). 'Powerful knowledge, intercultural learning and history education', *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2017.1320430
- Rathje, S. (2007). 'Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept', *Language and Intercultural Communication*, April 2007

- Rusen, J. (2004). 'How to overcome ethnocentrism: approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century', *History and Theory*, Theme Issue 43, 118-129.
- Seixas, P. (2017) A Model of Historical Thinking, *Educational Philosophy and Theory*, 49:6, 593-605, DOI: 10.1080/00131857.2015.1101363
- Shaffer, D. (2006). 'Epistemic frames for epistemic games', *Computers and Education*, 46:3, pp. 223-234.
- Shaffer, D. W., Squire, K.D., Halverson, R., & Gee, J.P. (2005). 'Video games and the future of learning', *Phi Delta Kappan*, 87:2, pp. 104-111.
- Slater, John (1995). *Teaching history in the new Europe*, London- New York: Cassell- Council of Europe.
- Steiner-Khamsi, G. (1996). 'Minority-Inclusive History Curricula in Secondary Schools: Adopting Methods of Comparison and Multiperspectivity', *Intercultural Education*, 7: 1, pp. 29-43.
- Symcox, L. (2009). Intrenationalizing the U.S. History Curriculum: from nationalism to cosmopolitanism. Στο *National History Standards, The problem of the canon and the future of teaching history*. Eds. Symcox, L. & Wilschut, A. Charlotte, NC: Information Age.
- The Design- Based Research Collective (2003). 'Design- Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry', *Educational Researcher*, 32:1, pp. 5-8.
- Traver, S., Luckey, B., Shaklee, H., Nauman, A., Liddil, A., Tifft, K., Laumatia, L. (2007). 'Using a historical tour to teach extension audiences about Diversity and human rights'. *Journal of Extension*, December 2007, 45:6.
- van Boxtel, C., van Drie, J. (2004). 'Historical Reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualize Historical Sources', *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4:2, July 2004.
- Virta, A. (2009). 'Learning to teach history in culturally diverse classrooms', *Intercultural Education*, 20: 4, 285-297.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018). *Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού- Α' Λυκείου)*, διαθέσιμο στο http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kykl_0s/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf, τελευταία πρόσβαση 30/1/2020.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μαυρομμάτη, Μ. (2019). Η έρευνα βασισμένη σε σχεδιασμό ως εργαλείο για την εκπαιδευτική αλλαγή και την χειραφέτηση του εκπαιδευτικού, *Επιστήμες Αγωγής*, 2.

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΠΑΠΑΚΩΣΤΑ

*Το φύλο στα σχολικά βιβλία ιστορίας:
έμφυλες διαστάσεις στις αφηγήσεις της Εποχής του
Χαλκού*

**Women in History Textbooks: Gendered Dimensions in the Bronze Age
Aegean Narratives**

The present research is part of the discussion which examines gender perspective in school textbooks and focuses on the archaeological narratives of the Bronze Age in Greek Ancient history textbooks of elementary and high school. It contributes by examining the discursive representation of the popular view concerning female domination in Minoan civilization, and provides comparisons with the chapter on Mycenaean culture. These narratives were analyzed according to the principles of Critical Discourse Analysis. The research is organically integrated into a broader field by utilizing preexisting research and contributes significantly to a more comprehensive approach to the representation of gender in history textbooks.

Εισαγωγή

Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας στην Ελλάδα, ως πολιτισμικό προϊόν που καθορίζεται από το εθνικό κράτος, επιτελεί λειτουργίες πολύπλευρες, πολυδιάστατες και ιστορικά ορισμένες. Εκτός από την εθνοποιητική του διάσταση (Repoussi, 2005, Αθανασιάδης, 2015), διδάσκει ταυτότητες και σχέσεις φύλου κατασκευάζοντας έννοιες της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας, πολιτογραφώντας τις σχέσεις εξουσίας και αναπαράγοντας βιολογικές, πολιτισμικές και συμβολικές εθνικές συλλογικότητες (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010). Ωστόσο, τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτυπώνουν απαραίτητα τις αντιλήψεις των παιδιών (Kostas, 2019), αλλά την επίσημη κοινωνικοποιητική γραμμή που υποδεικνύει το κράτος, αφού αποτελούν, στην ελληνική

σχολική πραγματικότητα, μια μορφή κρατικών εγγράφων (Παπακώστα, 2016).

Η ταυτότητα του φύλου αποτελεί μια διάσταση των ταυτοτήτων που αποκτούν τα παιδιά παράλληλα με τη γνώση στο σχολικό περιβάλλον. Η έμφυλη ταυτότητα, μάλιστα, αποτελεί μια θεμελιώδη οργανωτική αρχή μέσα στα σχολεία, που διέπει την ατομική και συλλογική δόμηση των προσωπικοτήτων των παιδιών και των εφήβων (Πολίτης, 2006). Έτσι, οι έμφυλες ταυτότητες φυσικοποιούνται και στη συνέχεια ισχυροποιούνται ως μαθητικές ταυτότητες: το φύλο γίνεται μέρος της μαθητικής ταυτότητας και αλληλεπιδρά με το σύνολο των σχολικών διαστάσεων (Niemi, 2005). Η πραγματικότητα αυτή δεν απέχει πολύ από την κύρια στόχευση της φεμινιστικής κριτικής, η οποία εντόπισε ότι οι ταυτότητες του φύλου στις εθνικές τους συλλογικότητες κατασκευάζονται από μια πληθώρα κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων, τις οποίες οφείλουμε να αναγνωρίσουμε προκειμένου να υπάρξει κάποια διαδικασία πολιτικού διαλόγου ικανή να υπερβεί και να γεφυρώσει αυτές τις διαφορές (Yuval-Davis, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, αναλύοντας και εντοπίζοντας την υφέρπουσα ιδεολογία της σχολικής πραγματικότητας και τα διαλογικά μέσα με τα οποία αυτή εκφράζεται, αξιοποιείται μια μέθοδος η οποία ευαγγελίζεται την εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων: η Κριτική Ανάλυση Λόγου, ως μεθοδολογικό εργαλείο, αντιμετωπίζει τον λόγο ως εκδοχή και έκφανση της κοινωνικής πραγματικότητας και υποστηρίζει ότι ο εντοπισμός, η προβολή και η ανατροπή των διαλογικών σχημάτων μπορούν να επιδράσουν στην ανατροπή αυτής της ίδιας της κοινωνικής συνθήκης, αφού η σχέση μεταξύ λόγου και κοινωνίας είναι αμφίδρομη (Jaeger, 2001, 2009).

Το ερευνητικό πλαίσιο

α. Η Ιστορία ως φρονηματιστικό μάθημα στο πλαίσιο του εθνικού κράτους

Η διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία έχει επωμισθεί το καθήκον της μεταβίβασης της κοινωνικής μνήμης και της πολιτιστικής κληρονομιάς (Haydn κ.α., 2001), ενώ διαμορφώνει την εθνική συνείδηση και τη στάση απέναντι στους άλλους λαούς (Γουστέρης, 1998, Ferro, 2000). Πέρα όμως από αυτό, συμβάλλει στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών, την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου μέσα από τη γνώση του παλιού, εξασκεί τις διανοητικές

ικανότητες, αναφέρεται σε κοινωνικές αξίες και αποτελεί από τη φύση της πεδίο «πολιτισμικής διακίνησης» (Μονιότ, 2000, Μαστραπάς, 2008). Έτσι, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, μπορεί να αποτελέσει υποκατάστατο και διεύρυνση της ανθρωπίνης εμπειρίας (Μονιότ, 2000), ενώ έχει χρησιμοποιηθεί κατά καιρούς σαν μέσο κοινωνικού ελέγχου (Ferro, 2000, Haydn, Arthur, Hunt, 2001). Έχει τη δύναμη να επηρεάζει και να διαμορφώνει την ατομική και κοινωνική συνείδηση των μαθητών/τριών, καθώς με το πλούσιο ρεπερτόριό της προβάλλει πρότυπα και σύμβολα που αναπαράγονται με τη διδασκαλία και τροφοδοτεί τις ταυτότητες με ποικίλες αναπαραστάσεις (Μονιότ, 2000).

Το αντικείμενο των ιστορικών αφηγήσεων βρέθηκε στο επίκεντρο της κριτικής από τη δεκαετία του 1960, οπότε αμφισβητήθηκε η πρωτοκαθεδρία των γεγονότων και των “σπουδαίων λευκών αντρών” σε αυτές, ενώ το κοινωνικό φύλο αναδύθηκε ως αναλυτική κατηγορία στη μελέτη της ιστορίας (Scott, 1986). Η ιστοριογραφία σημείωσε μια στροφή, εστιάζοντας στην ιστορία των καθημερινών ανθρώπων και τις συνθήκες της καθημερινότητας (Βερβενιώτη, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, παρατηρήθηκε ότι η παρουσία των γυναικών στην ιστορία παρουσιαζόταν ως ανύπαρκτη. Οι ιστορικοί, ανατρέχοντας σε πηγές για να τη διερευνήσουν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα της απουσίας αναφορών στο γυναικείο φύλο δεν εντοπίζεται τόσο στην έλλειψη πληροφοριών, αλλά στην αντίληψη που αποκλείει τις πληροφορίες αυτές ως αδιάφορες για την ιστορική γνώση (Αβδελά-Ψαρρά, 1997). Από το φαινόμενο αυτό δεν εξαιρείται το σχολικό βιβλίο Ιστορίας, όπως έδειξαν οι έρευνες που αναφέρονται παρακάτω. Ωστόσο, εύκολα αντιλαμβανόμαστε ότι το εγχειρίδιο αυτό, ως κατ’ εξοχήν εκπαιδευτικό εργαλείο που τροφοδοτεί τις ταυτότητες με αναπαραστάσεις και σύμβολα (Μονιότ, 2000), μεταφέρει στα παιδιά και αναπαραστάσεις των δύο φύλων, αντρικές και γυναικείες ταυτότητες, την εξέλιξη και τις πιθανές μεταβολές του ρόλου των φύλων μέσα στο χρόνο που συμβαδίζουν με τις μεταβολές στην κοινωνία, παρουσιάζοντας τις γυναίκες διαχρονικά ως δευτερεύοντα πρόσωπα στη σχολική, τουλάχιστον, εκδοχή της ιστορίας, την οποία φαίνεται να μονοπωλούν ως πρωταγωνιστές οι άντρες.

β. Το φύλο στα σχολικά βιβλία: το ερευνητικό πλαίσιο

Η συμβολή της εκπαίδευσης γενικότερα στη διαμόρφωση, νομιμοποίηση και ενδυνάμωση της έμφυλης ταυτότητας (Arnot,

2006) έχει επισημανθεί και συζητηθεί ευρύτατα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2004, Κανταρτζή, 1992, Μαραγκουδάκη, 1997, Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989, Φουσέκα, 1994, Κανταρτζή, 1996, Σαββίδου, 1996, Δεληγιάννη-Κουϊμτζή κ.ά., 2000, Βεκρή & Βρυωνίδης, 2010). Ειδικότερα, η έρευνα για τις έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια έχει ξεκινήσει στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1980. Μελέτες, ήδη από τη δεκαετία του 1980, των αναγνωστικών της Β΄ έως και την ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν από το 1954 ως το 1979, έδειξαν ότι στις αφηγήσεις κυριαρχεί το αρσενικό φύλο, ενώ η γυναίκα είναι σχεδόν απύσχα. Παράλληλα, ο διαχωρισμός καθηκόντων ανάμεσα στα δύο φύλα είναι σαφής, με τον άντρα στο ρόλο του εργαζόμενου πατριάρχη και τη γυναίκα περιορισμένη στα οικιακά καθήκοντα. Ταυτόχρονα, τα αγόρια παρουσιάζονται δυναμικά, ενεργητικά, υπεύθυνα, ενώ τα κορίτσια παθητικά και υπάκουα (Ζιώγου & Δεληγιάννη, 1981). Μεταγενέστερη έρευνα στα νεότερα βιβλία που βρισκόταν σε χρήση από το 1982-3 μέχρι το 2006 έδειξε ότι, σε αντίθεση με τους προκατόχους τους, παρουσιάζουν τα αγόρια και τα κορίτσια ισότιμα, χωρίς διαφορές στη συμπεριφορά και το χαρακτήρα. Ωστόσο, οι αναπαραστάσεις ενήλικων ανδρών και γυναικών δομούνται γύρω από τους άξονες που εντοπίστηκαν για τις προηγούμενες δεκαετίες, με τον άντρα να προβάλλεται ως καλός πατέρας, σύζυγος και επαγγελματίας που συμμετέχει στο νοικοκυριό, ενώ η γυναίκα υποαντιπροσωπεύεται ως σύντροφος στο πλευρό του (Δεληγιάννη, 1987).

Αντίστοιχες έρευνες στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου (Λαμπροπούλου & Γεωργουλέα, 1989, Λούβρου, 1994, Αθανασιάδου & Πετρίδου, 1997, Φρειδερίκου, 1995, Μπαλαμπάνη, 2006, Καμαριώτη, 2008, Πετρίδου, 2010) εντόπισαν γλωσσικό σεξισμό στα βιβλία, με το αρσενικό γένος να κυριαρχεί και συχνά να αντικαθιστά το θηλυκό, απουσία της γυναίκας από τη δημόσια σφαίρα και την εξέλιξη του πολιτισμού, περιορισμό της στον ιδιωτικό χώρο της οικίας και του νοικοκυριού, ενώ οι άντρες κυριαρχούν στους στερεοτυπικούς ρόλους του «ηγεμονικού ανδρισμού», τόσο στη δημόσια σφαίρα όσο και στην οικογένειά τους. Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν και από έρευνες σε μαθήματα φυσικών επιστημών (Πλιόγκου κ.α., 2017, Τρέσσου κ.α., 2007). Το κοινό συμπέρασμα είναι ότι συντηρούνται τα στερεότυπα εις βάρος των γυναικών, ότι υπάρχουν μόνο αντρικά θετικά πρότυπα

και ότι τα κορίτσια στερούνται αντίστοιχων θετικών προτύπων στις σχέσεις και στον επαγγελματικό χώρο.

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν προκύψει από έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια παγκοσμίως, στα οποία τεκμαίρεται ότι οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται και παρουσιάζονται περιορισμένες στα του οίκου τους, σε σιωπηλούς ρόλους στο πλάι των πρωταγωνιστών ανδρών, αναπαράγοντας ένα πατριαρχικό μοντέλο οικογενειακής και κοινωνικής οργάνωσης (ενδεικτικά: Filipović, 2018, Lee, 2014, Sovic & Hus, 2015, Cocorada, 2018). Πράγματι, παγκόσμια ανασκόπηση της UNESCO (2016a: 12) εντόπισε τις διακρίσεις λόγω φύλου στα σχολικά εγχειρίδια ως «ένα από τα πιο συγκαλυμμένα και πιο αδιασάλεута εμπόδια στο δρόμο προς την ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση». Ως εκ τούτου, η UNESCO (2016b) καλεί για μια πιο λεπτομερή και διαφοροποιημένη αντίληψη για την ισότητα των φύλων, η οποία οφείλει να λαμβάνει υπόψη το πώς οι έννοιες του ανδρισμού και της θηλυκότητας επιδρούν σε θεσμικές πρακτικές και κανόνες και, μεταξύ άλλων μέτρων για την ισότητα των φύλων, καλεί τις κυβερνήσεις να αναθεωρήσουν τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά βιβλία τους για να διασφαλιστεί η απαλοιφή των στερεοτύπων και των διακρίσεων. «Η καλύτερη γνώση και κατανόηση των θεμάτων φύλου μέσα από και διά της εκπαίδευσης» είναι ζωτικής σημασίας για τη διευκόλυνση της πραγματοποίησης της ισότητας των φύλων (UNESCO (2016c: 12).

γ. Το φύλο στην αρχαιολογική ερμηνεία

Η σχολική ιστορία ενσωματώνει μια σειρά αρχαιολογικών αφηγήσεων, οι οποίες εντάσσονται μεν στο ιδεολογικό και αφηγηματικό σχήμα της σχολικής ιστορίας, δεν παύουν, ωστόσο, να φέρουν και την ιδεολογική κληρονομιά της επιστήμης από την οποία προέρχονται. Αν και τα αρχαιολογικά δεδομένα καταχωρούνται ως αυταπόδεικτα λόγω παλαιότητας, για τη σύγχρονη κριτική η αρχαιολογία αποτελεί κοινωνική πρακτική η οποία παράγει προϊόντα (γνώσεις, αφηγήσεις, βιβλία, αναφορές), κατασκευές, που βασίζονται στα υλικά κατάλοιπα (Shanks & Hodder, 1995: 5). Με άλλα λόγια, η αρχαιολογία είναι ένας τρόπος παραγωγής γνώσης για το παρελθόν (Shanks & Hodder, 1995: 11-12, Shanks, 1992). Υιοθετώντας την παραπάνω αρχή, μια σειρά από έρευνες σε διαφορετικές θεματικές σχετικά με το παρελθόν (Shennan, 1989a, MacKenzie & Stone, 1989, Gathercole & Lowenthal, 1990, Layton, 1989) ανέδειξε το ζήτημα της κοινωνικής ευθύνης που συνδέεται με τις αρχαιολογικές ερμηνείες

και συζητήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν, συνειδητά ή όχι, από κοινωνικές ομάδες με διαφορετικά συμφέροντα και στόχους (Ucko, 1989: xi-xii). Το έθνος, η τάξη ή το φύλο αποτελούν πλαίσια μέσα στα οποία τα άτομα αφενός προσδιορίζουν τις μεταξύ τους σχέσεις και αφετέρου συγκροτούν τον εαυτό τους (Meskell, 2001: 189).

Εστιάζοντας στο φύλο, οι αρχαιολογικές αφηγήσεις έχουν δεχθεί αιτιάσεις για ανδροκεντρισμό, με χαρακτηριστικότερη εκδοχή την επιβολή ανδροκεντρικών υποθέσεων σχετικά με τη φύση, τους ρόλους και την κοινωνική σημασία των αρσενικών και των θηλυκών που προέρχονται από τον δικό μας πολιτισμό στην ανάλυση άλλων ομάδων. Στην ανδροκεντρική θέαση του πολιτισμού, οι γυναίκες συχνά περιγράφονται όσον αφορά τη σχέση τους με τους άνδρες, για παράδειγμα ως αδελφές, σύζυγοι και μητέρες (Conkey & Spector, 1984: 4). Επιπλέον, κοινά γλωσσολογικά χαρακτηριστικά έχουν παρατηρηθεί στις αρχαιολογικές αφηγήσεις από τη δεκαετία του 1980. Πιο συγκεκριμένα, έχει επισημανθεί ότι οι περιγραφές των ανδρικών δραστηριοτήτων είναι πιο λεπτομερείς και αποδίδονται πιο γλαφυρά και πιο συχνά από τις δραστηριότητες των γυναικών, με αποτέλεσμα την ασυμμετρία στην απόδοση των επιτευγμάτων και της συνεισφοράς των φύλων. Η ίδια η γλώσσα που χρησιμοποιείται διαφέρει σε βάρος των γυναικών, με χαρακτηριστικότερη την απουσία της λέξης “δραστηριότητα” και τη χρήση παθητικών μορφών του ρήματος αναφορικά με τις γυναίκες, σε αντίθεση με τη μεγάλη συχνότητα της φράσης “ανδρική δραστηριότητα” ή κάποια εκδοχή της και την αντίστοιχη χρήση ενεργητικής σύνταξης. Η προκατάληψη σε σχέση με το φύλο, επομένως, αντικατοπτρίζεται και υλοποιείται και από τη γλώσσα της αρχαιολογίας (Conkey & Spector, 1984: 10). Αλλά και η ίδια η ερμηνεία εμπεριέχει σεξιστική χροιά, αφού κοινούς τύπους αποτελούν το κυνήγι ως ανδρική δραστηριότητα, η μονογαμία, η πυρηνική οικογένεια και η παροχή τροφής στα παιδιά και τις γυναίκες από τα ανδρικά μέλη της κοινότητας. Με λίγα λόγια, έχει παρατηρηθεί ότι η αρχαιολογική «αορατότητα» των θηλυκών ως συνέπεια της έλλειψης αρχαιολογικών δεδομένων των γυναικείων δραστηριοτήτων είναι περισσότερο αποτέλεσμα μιας ψευδούς αντίληψης της αντικειμενικότητας και των παραδειγμάτων φύλου που χρησιμοποιούν οι αρχαιολόγοι, παρά μιας εγγενούς έλλειψης τέτοιων δεδομένων (Conkey & Spector, 1984: 10).

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως, όταν χρησιμοποιείται μια σειρά από στερεότυπες παραδοχές για το φύλο στην αρχαιολογική ερμηνεία, δηλαδή όταν δομείται ένα έμφυλο παράδειγμα, υπονοείται και η χρονική συνέχεια των χαρακτηριστικών αυτών (Butterfield, 1965, Stocking, 1965). Έτσι, η ερμηνεία διολισθαίνει σε μια αμφιλεγόμενη μορφή παροντισμού, η οποία ενέχει τη σιωπηρή πρόταση της πολιτιστικής συνέχειας στις έμφυλες σχέσεις από τους πρώτους ανθρώπους μέχρι σήμερα, υποδηλώνοντας ότι η σύγχρονη δυναμική των φύλων ενσωματώνεται στο είδος μέσω μιας απροσδιόριστης εξελικτικής διαδικασίας. Ακόμα και όταν αυτό το παράδειγμα αποτελεί "απλώς" το πλαίσιο για τη συζήτηση άλλων αρχαιολογικών παραμέτρων, όπως των τεχνουργημάτων, υπάρχει μια έντονα παροντιστική χροιά στην αρχαιολογική έρευνα (Butterfield 1965, Stocking 1965), με την έννοια ότι το παρελθόν γίνεται αντιληπτό με σκοπό να διασαφηνίσει χαρακτηριστικά που μπορούν να συνδεθούν με το παρόν (Conkey & Spector, 1984: 5). Έτσι, παρατηρήθηκε ότι προβλήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούσαν τα συμφέροντα και τις δραστηριότητες των ανδρών, για να εκπροσωπήσουν το σύνολο της ομάδας, ενώ οι ανδρικές δραστηριότητες μετατράπηκαν σε γενικό κανόνα, χαρακτηριστικές ενός συγκεκριμένου πολιτισμού. Αντίθετα, τα "καθήκοντα" των γυναικών παρουσιάστηκαν ως παρόμοια σε όλο τον κόσμο. Ακόμη και στη δεκαετία του 1970, όταν αναγνωρίστηκε η εργασία των γυναικών, συνήθως αυτό έγινε στερεοτυπικά, κυρίως σε σχέση με τη φροντίδα των παιδιών και του νοικοκυριού. Οι στάσεις αυτές έχουν τις ρίζες τους στην βιολογική ουσιοκρατία (biological essentialism), σύμφωνα με την οποία το μόνο απόλυτα καθολικό είναι ότι οι γυναίκες γεννούν τα μωρά (Milledge Nelson & Rosen-Ayalon, 2002).

Μια άλλη σημαντική επίπτωση του υπόρρητου, παροντιστικού έμφυλου παραδείγματος είναι αυτό που μπορεί να ονομαστεί "ψευδής αντίληψη της αντικειμενικότητας". Οι αρχαιολόγοι φαίνεται να είναι αντικειμενικοί για το τι μπορούμε να γνωρίζουμε για το παρελθόν, παρότι σπεύδουν να επισημάνουν ότι δεν έχουν γνώση για την κοινωνική δομή των προϊστορικών ομάδων (Binford & Binford, 1968: 70). Ωστόσο, ταυτόχρονα, αποδίδουν συγκεκριμένες δραστηριότητες σε κάθε φύλο, με αποτέλεσμα οι γυναικείοι ρόλοι και δραστηριότητες να διαφοροποιούνται ευδιάκριτα αλλά και να αποσιωπώνται συχνότερα από εκείνες των αρσενικών συνεργατών τους (Conkey & Spector, 1984: 6).

Με βάση τα παραπάνω, λοιπόν, γίνεται σαφές ότι η αρχαιολογία δεν παράγει επιστημονικά συμπεράσματα ανεξάρτητα από την κοινωνία στην οποία δρα και κατασκευάζει τις αφηγήσεις της, αλλά ότι οι τελευταίες βρίσκονται σε διαλογική σχέση με την ιδεολογία της κοινότητας μέσα στην οποία δημιουργούνται. Οι μαθητές/τριες, από την άλλη, έρχονται αντιμέτωποι με τις επίσημες εκδοχές για την αρχαιολογία και το παρελθόν στο πλαίσιο της σχολικής τους εκπαίδευσης. Οι αρχαιολογικές αφηγήσεις που φιλοξενούνται στα σχολικά βιβλία κωδικοποιούν την ιδεολογία των φύλων αποδίδοντας την στη μακρινή προϊστορία. Με τον τρόπο αυτό απαρτίζουν εν δυνάμει “σενάρια κοινωνικής δράσης”, αφού αποδίδουν, κωδικοποιώντας τις, τις παρούσες κοινωνικές σχέσεις στο απώτερο παρελθόν (Milledge Nelson, 2002).

Το υλικό της έρευνας

Υλικό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα κεφάλαια που σχετίζονται με τον μινωικό και τον μυκηναϊκό πολιτισμό στα βιβλία ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιούνται στα σχολεία επί του παρόντος. Πρόκειται για το εγχειρίδιο των Μαϊστρέλλη, Καλύβη & Μιχαήλ για την Ιστορία της γ' δημοτικού και των Κατσουλάκου, Κοκκορού-Αλευρά & Σκουλάτου για τη διδασκαλία του ίδιου μαθήματος στην α' γυμνασίου. Και τα δύο χρησιμοποιούνται στις σχολικές τάξεις από το 2007 μέχρι τις μέρες μας.

Ερευνητικά ερωτήματα-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με βάση τα δεδομένα μελετών που αφορούν άλλα σχολικά μαθήματα και προγενέστερα βιβλία Ιστορίας, αλλά και την αρχαιολογικά αποδεκτή άποψη περί γυναικείας κυριαρχίας στον μινωικό πολιτισμό, αναμενόταν αρκετές αναφορές στο γυναικείο φύλο στις αφηγήσεις για τη μινωική Κρήτη, και μάλιστα στις ενότητες που αναφέρονται στη θρησκεία, τα αθλήματα (ταυροκαθάψια) και την εμφάνιση στα βιβλία Αρχαίας Ιστορίας που αναλύθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ως ερευνητική υπόθεση θεωρήθηκε ότι οι αναφορές αυτές θα υποχωρούσαν στο κεφάλαιο για το μυκηναϊκό πολιτισμό, όπου η αφήγηση θα υιοθετούσε το μοτίβο που είναι γνωστό και από τις υπόλοιπες μελέτες, με τον άντρα να πρωταγωνιστεί και τη γυναίκα να αναφέρεται σε δραστηριότητες εντός των οικιακών τειχών. Επίσης, στόχος ήταν να διερευνηθεί αν ίσχυε η άποψη περί “θηλυκής” και

“αρσενικής” φύσης των πολιτισμών και για την αφήγηση της διαδοχής μινωικού-μυκηναϊκού πολιτισμού (Díaz-Andreu et al, 2005: 3). Πιο συγκεκριμένα, σχολιάζοντας τη φυσικοποίηση των πολιτισμών και την εξίσωσή τους με άτομα, σημειώθηκε ότι αυτή δεν είχε μόνο επιπτώσεις στην απεικόνιση της εθνικής ταυτότητας, αλλά και άλλων ταυτοτήτων όπως το φύλο και παρατηρήθηκε ότι οι “επιτυχημένοι πολιτισμοί”, με την έννοια της επιβίωσης και της συνέχειας, θεωρούνται ως αρσενικοί, ενώ οι αποτυχημένοι ως θηλυκοί (Díaz-Andreu et al, 2005: 3).

Παρουσίαση των ερευνητικών τεκμηρίων

Με βάση τη γλωσσολογική ανάλυση των αντίστοιχων κεφαλαίων, εντοπίστηκαν, σε σχέση με το φύλο, τα ακόλουθα κειμενικά θέματα.

A. Δημοτικό

A. 1 Ο μινωικός πολιτισμός

A.1. α. Γυναίκες

Η γυναίκα πρωταγωνιστεί στη θρησκεία. Ενδιαφέρουσα, ωστόσο, είναι η σύνταξη: υποκείμενο, δράστης, είναι οι (αρσενικού γένους) άνθρωποι ή, εναλλακτικά, οι Μινωίτες¹², ενώ η Μεγάλη Θεά περιορίζεται, συντακτικά και πρακτικά, στο ρόλο του αντικειμένου³. Η ενέργεια και η δράση της θεάς συνοδεύεται από το περιοριστικό ρήμα “πίστευαν ότι”⁴, στο οποίο προβάλλει ως υποκείμενο το υπονοούμενο αρσενικό γένος, και τη χρήση επιστημικής τροπικότητας, περιοριστικής της βεβαιότητας της δήλωσης,. Στο σώμα της αφήγησης δεν υπάρχουν αναφορές σε γυναίκες ιέρειες. Μια μόνο αναφορά υπάρχει σε παράθεμα, στο οποίο, ωστόσο, δεν δίνεται έμφαση σε αυτό τον ρόλο της γυναίκας, αλλά στο περιεχόμενο του τελετουργικού (Γ: 124). Σε άλλους τομείς της δημόσιας ζωής, υπάρχει μια μικρή αναφορά, στην οποία, ωστόσο, μέτρο της ελευθερίας είναι αυτό που κάνει ο άνδρας. Μέτρο

1 Οι συντομογραφίες Γ και Α παραπέμπουν στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της γ' δημοτικού και α' γυμνασίου αντίστοιχα.

2 “Οι Μινωίτες λάτρευαν τους ταύρους, γιατί συμβόλιζαν την ορμή και τη δύναμη της ζωής.” Γ: 123

3 “Στη μινωική Κρήτη οι άνθρωποι λάτρευαν τη Μεγάλη Θεά. Την έλεγαν και Μεγάλη Μητέρα.” Γ: 123

4 “Αυτή πίστευαν ότι έφερνε τη βροχή” Γ: 123

ισότητας είναι να κάνουν “και αυτές” ό,τι κάνουν οι άνδρες⁵. Ωστόσο, αναφορές σχετικά με τη συμμετοχή της γυναίκας στην άσκηση της εξουσίας δεν υπάρχουν.

Ενδιαφέρουσα είναι η έλλειψη αναφορών για το ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια, ως μητέρας ή ως συζύγου. Η παράλειψη αυτή υπεραναπληρώνεται από την εμφατική περιγραφή της γυναικείας εμφάνισης⁶. Η περιγραφή της έπεται αυτής της εμφάνισης των ανδρών, τους οποίους χαρακτηρίζει η απλότητα, και εισάγεται με τον αντιθετικό συνδέσμο “αντίθετα” στην αρχή της πρότασης. Έτσι, αντιπαρατίθεται ο, ρητός και υπόρρητος, χαρακτήρας των γυναικών προς αυτόν των ανδρών: οι γυναίκες, όπως και σήμερα, έχουν ροπή στην περιποίηση και το ψιμυθίωμα, ενώ οι άνδρες είναι “απλοί”. Η σύνδεση με το παρόν γίνεται ρητά, με τη χρήση της παραβολικής πρότασης (“όπως και οι σημερινές γυναίκες”), ενώ η φροντίδα για την εμφάνιση αποδίδεται ως διαχρονικό γυναικείο χαρακτηριστικό. Στη γυναικεία περιποίηση αφιερώνεται και παράθεμα με τίτλο “Οι Μινωίτισσες καλλωπίζονται”, το οποίο συνοδεύεται από την εικόνα της “Παριζιάνας” (Γ: 112). Αξίζει να σημειωθεί ότι το παράθεμα είναι απόσπασμα από το εφηβικό μυθιστόρημα της Νίκης Τζώρτζογλου “Όταν οργίζεται η γη”. Επιλέγεται, λοιπόν, ένα λογοτεχνικό και όχι ένα επιστημονικό κείμενο, το οποίο αποτελεί εξ ορισμού καλλιτεχνικό δημιούργημα με αφόρμηση την προϊστορική Σαντορίνη, για να τεκμηριώσει το αφήγημα περί γυναικείας περιποίησης και ομορφιάς. Ενδιαφέρον είναι ότι στην ίδια σελίδα φιλοξενούνται ο “πρίγκιπας με τα κρίνα” και μινωικό ειδώλιο. Στις λεζάντες των φωτογραφιών διαβάζουμε αντίστοιχα “Ο πρίγκιπας με τα κρίνα” και “Γυναικεία θεότητα με πλούσια ενδυμασία”. Ωστόσο, στις εικόνες βλέπουμε τον “πρίγκιπα” στολισμένο με καπέλο με φτερά, χαρακτηριστικό που έχει αποδοθεί παραπάνω (Γ: 120) στον γυναικείο τρόπο ενδυμασίας: ο συγγραφέας επιλέγει να επισημάνει την επιμέλεια του ντυσίματος μόνο όταν αυτή αφορά το γυναικείο φύλο.

5 “Είχαν τις ίδιες ελευθερίες και τα ίδια δικαιώματα με τους άνδρες. Έπαιρναν κι αυτές μέρος σε γιορτές, σε αγωνίσματα και στο κυνήγι.” Γ: 120.

6 “Αντίθετα, τα ρούχα των γυναικών ήταν κομψά και πολυτελή. Φορούσαν φανταχτερές μακριές φούστες, κοντές ποδιές, λεπτά πουκάμισα, πανωφόρια κι εσάρπες. Βάφονταν και χτενίζονταν με φροντίδα, όπως και οι σημερινές γυναίκες. Στο κεφάλι φορούσαν καπέλα, κορδέλες και κοσμήματα.” Γ: 120.

Η αναφορά στη γυναικεία εργασία είναι σύντομη και την υπογραμμίζει ως οικιακή, περιορισμένη στον ιδιωτικό χώρο⁷. Όσον αφορά τη συγκαλυμμένη αναφορά στο γυναικείο φύλο μέσα από τη γλώσσα του βιβλίου, αν και η θηλυκοποίηση του συγκεκριμένου πολιτισμού υπήρξε ένα από τα αναμενόμενα ευρήματα, δεν εντοπίστηκε στο σώμα της αφήγησης, με εξαίρεση τον γενικό τίτλο του κεφαλαίου, όπου προκρίνεται και προτάσσεται το θηλυκού γένους τοπωνύμιο⁸.

A.1. β. Άνδρες

Η σύμφυση του άνδρα με την άσκηση εξουσίας έχει κυρίαρχη θέση στην αφήγηση, αφού το κεφάλαιο για το μινωικό πολιτισμό ξεκινάει με την ονοματοθεσία του πολιτισμού από τον τίτλο του βασιλιά⁹. Η πρόταξη του βασιλιά υπογραμμίζει τη σημασία του, ενώ αυτή συνεπικουρείται από τη διαλογική κατασκευή μιας κοινωνικής πυραμίδας με το βασιλιά στην κορυφή της, να συντονίζει τις εμπορικές δραστηριότητες, κατά το πρότυπο νεότερων σχηματισμών για την κοινωνική διαστρωμάτωση¹⁰. Η ενεργητική σύνταξη με προβαλλόμενο δράστη τον άνδρα σε ρόλο επινοητή στον τομέα του πολιτισμού αποδίδει, παρακάτω, την επινοήση της γραφής στο ανδρικό φύλο¹¹.

Ο τομέας ο οποίος χαρακτηρίζεται κατεξοχήν από την ανδρική παρουσία είναι ο επαγγελματικός. Η απόδοση των επαγγελματικών δραστηριοτήτων γίνεται υπόρρητα, με την προβολή του αρσενικού γραμματικού γένους και αφορά ένα πλήθος επαγγελμάτων: αναφέρονται έμποροι, αρχαιολόγοι, αρχιτέκτονες, ναυτικοί, τεχνίτες, καλλιτέχνες, ψαράδες, γεωργοί, κτηνοτρόφοι, μελισσοκόμοι,

7 “Ασχολούνταν με τις δουλειές του σπιτιού και με την υφαντική. Σε όλα σχεδόν τα σπίτια υπήρχαν αργαλειοί. Ύφαιναν υφάσματα μάλλινα και λινά, αλλά και υφάσματα πολύ λεπτά και διάφανα με ωραία σχέδια.” Γ: 120.

8 “1. Η Μινωική Κρήτη” Γ: 115

9 “Ονομάστηκε Μινωικός από τον μυθικό βασιλιά Μίνωα, τον γιο της Ευρώπης και του Δία. Στην πραγματικότητα Μίνωες λέγονταν όλοι οι βασιλιάδες της Κρήτης για πολλούς αιώνες.” Γ: 115

10 “Στα εργαστήρια αμέτρητοι τεχνίτες εργάζονταν καθημερινά κι έφτιαχναν αγγεία, κοσμήματα, υφάσματα, εργαλεία. Όλων αυτών αρχηγός ήταν ο βασιλιάς. Αυτός κανόνιζε ποια προϊόντα έπρεπε να πουληθούν και τι θα έφερναν τα εμπορικά καράβια από τις άλλες χώρες.” Γ: 117

11 “Οι Μινωίτες ήταν οι πρώτοι από τους κατοίκους της Ελλάδας που χρησιμοποίησαν τη γραφή. Για να γράψουν μια λέξη σχεδίαζαν εικόνες ζώων, φυτών, πλοίων, αγγείων κτλ. [...] Αργότερα οι Μινωίτες ανακάλυψαν μια πιο απλή γραφή, που ονομάστηκε Γραμμική Α'.” Γ: 123

αγγειοπλάστες, σφραγιδογλύφες, χρυσοχόοι, ζωγράφοι¹². Έτσι, αν και η στερεοτυπική απόδοση συγκεκριμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων, όπως η αγγειοπλαστική, από την αρχαιολογική και την εθνογραφική ερμηνεία έχει δεχτεί αυστηρές κριτικές ως έμφυλα προκατειλημμένη, (Conkey & Spector, 1984) στο σχολικό εγχειρίδιο το σύνολο των επαγγελματικών ενασχολήσεων έχουν αυστηρά αρσενικό γένος, ενώ και η καλλιτεχνική δημιουργία, όπως υποδηλώνεται ήδη από τον τίτλο της αντίστοιχης ενότητας¹³, είναι ανδρική υπόθεση. Ως τεκμηρίωση για το επάγγελμα επιλέγεται και πάλι ένα παράθεμα έργου παιδικής λογοτεχνίας, από το μυθιστόρημα της Έλλης Έμκε “Είδα κι άκουσα στην Κνωσό”, το οποίο φέρει τίτλο, δοσμένο από τον συγγραφέα του βιβλίου, “Ένας Μινωίτης αγγειοπλάστης μιλάει για τα αγγεία του”. Και σε αυτή την περίπτωση, χρησιμοποιείται ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα που εμπνέεται από την προϊστορία για να τεκμηριώσει τη σχολική αφήγηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο απόσπασμα δεν

12 “Οι Κρήτες ή Μινωίτες πουλούσαν εκεί τα προϊόντα τους, λάδι, μέλι και κρασί, αγγεία, κοσμήματα και σφραγίδες, κι έφερναν στην Κρήτη χαλκό, σήμι, χρυσάφι, ελεφαντόδοντο και πολύτιμες πέτρες.” Γ: 115. “Ο Άγγλος αρχαιολόγος Έβανς ήταν ο πρώτος που έκανε ανασκαφές και ανακάλυψε την Κνωσό.” Γ: 115. “Όμως, το μεγαλύτερο και πιο λαμπρό ανάκτορο ήταν της Κνωσού. Σύμφωνα με την παράδοση ήταν έργο του μυθικού Αθηναίου αρχιτέκτονα Δαίδαλου.” Γ: 117. “Πολλοί από τους άνδρες ήταν έμποροι και ναυτικοί. Άλλοι ήταν τεχνίτες ή καλλιτέχνες. Άλλοι ασχολούνταν με το ψάρεμα, τη γεωργία και την κτηνοτροφία. Η καρπερή γη της Κρήτης έδινε άφθονο σιτάρι, κριθάρι, ελιές, και σταφύλια. Ήταν επίσης πολύ ανεπτυγμένη και η μελισσοκομία. Ένα μέρος από τα προϊόντα τους το έφερναν στο παλάτι και το αποθήκευαν στις τεράστιες αποθήκες. Αυτό ήταν φόρος που πλήρωναν υποχρεωτικά στον Μίνωα.” Γ: 120. “Οι Μινωίτες ήταν σπουδαίοι αγγειοπλάστες. Με τη βοήθεια του τροχού κατασκεύαζαν πήλινα αγγεία σε πολλά σχήματα και μεγέθη και τα διακοσμούσαν με πολλά σχέδια και χρώματα. Ζωγράφιζαν σχέδια παρμένα από τη φύση, όπως: λουλούδια, φύλλα, ζώα, ψάρια, κοχύλια, αστερίες κ.ά. Στη μινωική Κρήτη αναπτύχθηκε και η τέχνη των σφραγίδων. Οι Μινωίτες έμποροι, όταν έκλειναν μια συμφωνία, χρησιμοποιούσαν σφραγίδες για να υπογράψουν. Οι τεχνίτες που τις έφτιαχναν γυάλιζαν πολύτιμες πέτρες και πάνω τους χάραζαν διάφορα σχήματα. Καμιά σφραγίδα δεν ήταν ίδια με την άλλη. Πολλοί Μινωίτες φορούσαν τις σφραγίδες τους σαν δαχτυλίδια. Υπήρχαν επίσης εργαστήρια χρυσοχόιας, όπου οι χρυσοχόοι κατασκεύαζαν χρυσές σφραγίδες και υπέροχα κοσμήματα, όπως βραχιόλια, δαχτυλίδια, σκουλαρίκια κ.ά. Οι Μινωίτες όμως ήταν και σπουδαίοι ζωγράφοι. Ζωγράφιζαν θαυμάσιες τοιχογραφίες στους τοίχους των σπιτιών τους. Οι αρχαιολόγοι ανακάλυψαν στο ανάκτορο της Κνωσού, αλλά και σε άλλα αρχοντικά, τοιχογραφίες πολύ μεγάλης τέχνης.” Γ: 127

13 “5. Η τέχνη των Μινωιτών” Γ: 127.

υπονοείται σε κανένα σημείο το φύλο του/της δημιουργού, ενώ το μοναδικό σημείο τέτοιας αναφοράς είναι ο τίτλος του παραθέματος, δοσμένος από τους συγγραφείς του σχολικού βιβλίου.

Ταυτόχρονα, η ιδιότητα του πατέρα και του συζύγου προβάλλεται μέσα από το πρόσωπο του βασιλιά¹⁴. Με τον τρόπο αυτό αποδίδεται διαλογικά η πατριαρχική δομή της σύγχρονης οικογένειας στους προϊστορικούς χρόνους. Παράλληλα, τονίζεται η απλότητα ως ανδρικό χαρακτηριστικό στην εμφάνιση και το ντύσιμο¹⁵.

Κλείνοντας, να σημειώσουμε ότι η συγκαλυμμένη αναφορά στο ανδρικό φύλο μέσα από τη γλώσσα του βιβλίου είναι διαρκής και διάχυτη και γίνεται μέσα από την επικράτηση του αρσενικού γραμματικού γένους και την εναλλακτική χρήση, κάποτε στην ίδια περίοδο, λέξεων που θα μπορούσαν να αναφέρονται στο γενικότερο πληθυσμό, λόγω της γραμματικής επικράτησης του αρσενικού γένους, και ανδρικών ονομάτων ή άλλων αρσενικών προσδιορισμών (π.χ. Άρθουρ Έβανς, βασιλιάς, Μίνωας κ.τ.ο.).

A. 2 Ο μυκηναϊκός πολιτισμός

A.2. α. Γυναίκες

Η αναφορά στη γυναίκα για δεύτερη φορά και στην πέμπτη ενότητα του κεφαλαίου “Ο μυκηναϊκός πολιτισμός”, μετά την πρώτη μόλις στην προηγούμενη ενότητα, σχετίζεται, όπως και στο κεφάλαιο για τον μινωικό πολιτισμό, με το πεδίο της θρησκείας παρουσιάζοντάς τη ως αντικείμενο λατρείας και σε συντακτική θέση αντικειμένου με δράστες τους αρσενικούς Μυκηναίους. Επιπλέον, η ίδια η λατρεία περιορίζεται από την αντίθεση και τον ποσοτικό τροποποιητή “κυρίως” που υπογραμμίζει τη δευτερεύουσα θέση της μητροκεντρικής λατρείας σε σχέση με τη λατρεία του ελληνικού δωδεκάθεου¹⁶.

Η πρώτη αναφορά, και μία από τις ελάχιστες, στο γυναικείο φύλο αφορά την εμφάνιση και τονίζει με τη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών τροποποιητών την αγάπη για τον καλλωπισμό και την

14 “Στο ανάκτορο ζούσε ο βασιλιάς με την οικογένειά του” Γ: 117.

15 “ Όλοι οι άνδρες ντύνονταν απλά. Φορούσαν ένα μόνο μικρό ύφασμα τυλιγμένο γύρω από τη μέση τους, που λέγεται ζώμα.” Γ: 120.

16 “Οι Μυκηναίοι λάτρευαν τη Μεγάλη Θεά, που ήταν θεά της βλάστησης, της άγριας φύσης και των άγριων ζώων, αλλά κυρίως πολλούς από τους θεούς του Ολύμπου, όπως τον Δία, την Ήρα, την Αθηνά, τον Ποσειδώνα και άλλους.” Γ: 142

προσήλωση στη μόδα και στον καλλωπισμό¹⁷. Υποστηρίζεται, μάλιστα, και από αντίστοιχο παράθεμα με τίτλο “Η Μυκηναία”, στο οποίο υπερθεματίζεται το ζήτημα του κάλλους και της επιμέλειας για αυτό των γυναικών αυτής της εποχής. Στην ίδια σελίδα τοποθετούνται οι φωτογραφίες κοσμημάτων, τα οποία υπόρρητα και συνεκδοχικά τοποθετούνται στη σφαίρα των “γυναικείων” ενασχολήσεων, μέρος της οποίας είναι και ο στολισμός.

Τέλος, οι γυναίκες δεν αναφέρονται ρητά αλλά υπονοούνται ως μέλη της οικογένειας. Εκτός από τη λεξιλογική επιλογή του περιεκτικού ουσιαστικού “οικογένεια”, ενδιαφέρον έχει και η σύνταξη: μέρος ενός προθετικού συνόλου, οι οικογένειες συνοδεύουν την προβαλλόμενη δράση του υποκειμένου, το οποίο είναι “οι Μυκηναίοι”¹⁸.

A.2. β. Άνδρες

Η άσκηση της πολιτικής εξουσίας από τους άνδρες, η οποία είναι αδιαμφισβήτητη από τους υποτελείς, προβάλλεται τόσο συντακτικά, με τον βασιλιά σε θέση υποκειμένου,¹⁹ αλλά και λεξιλογικά (τολμούσε, αποφάσεις)²⁰. Επιπλέον, και η ίδια η περιγραφή του ανακτόρου γίνεται με άξονα τη χρήση του από τον βασιλιά²¹, ενώ η περιγραφή της άσκησης της εξουσίας από αυτόν συνοδεύεται από αντίστοιχα παραθέματα²². Αξίζει να σημειωθεί ότι αντίστοιχη

17 “Οι Μυκηναίες φορούσαν μακριές πολύχρωμες φούστες και μπλούζες με μακριά μανίκια. Χτενίζονταν όμορφα, έφτιαχναν πολλές μπούκλες, βάφονταν και στολίζονταν με πολλά κοσμήματα. Γ: 138 Άντρες και γυναίκες φρόντιζαν πολύ το σώμα τους. Έκαναν λουτρά και αλείφονταν με αρωματικά λάδια.” Γ: 138

18 “Μαζί με τις οικογένειές τους έφεραν στην Κύπρο και τη θρησκεία τους και τις συνήθειες της ζωής τους.” Γ: 133

19 “Κάθε πόλη είχε τον βασιλιά της, που έμενε στο ανάκτορο και είχε μεγάλη εξουσία. Όταν ήθελε να ανακοινώσει κάτι, καλούσε τον λαό στην αγορά.” Γ:138

20 “Κανείς, όμως, δεν τολμούσε να μην υπακούσει στις αποφάσεις του.” Γ:138

21 “Μέσα στην ακρόπολη βρισκόταν το ανάκτορο, όπου κατοικούσε ο βασιλιάς με την οικογένειά του. Στο ισόγειο του ανακτόρου υπήρχε μια μεγάλη αίθουσα, το μέγαρο. Εκεί ήταν ο θρόνος του βασιλιά. Στο κέντρο της βρισκόταν μια στρογγυλή εστία, όπου έκαιγε η φωτιά. Εκεί ο βασιλιάς έκανε συμπόσια και διασκεδάζε με τους φίλους του.” Γ: 135

22 “2. Ο βασιλιάς των Μυκηνών αρχιστράτηγος του Τρωικού πολέμου Όσοι προέρχονταν από την καλά οχυρωμένη πόλη των Μυκηνών [...] είχαν αρχηγό τον Αγαμέμνονα Ατρείδη με εκατό καράβια. Οι άνδρες του ήταν οι περισσότεροι και οι καλύτεροι όλων, ενώ αυτός ανάμεσά τους ήταν χαλκοφορεμένος και υπερήφανος, γιατί σαν καλύτερος οδηγούσε και τους πιο πολλούς άνδρες. Όμηρος, Ιλιάδα Β 509-576, μτφ. Γ. Γιοβάνη” Γ: 132

αναφορά στις γυναίκες σε κάποια θέση εξουσίας (στην πολιτική ή στρατιωτική διοίκηση ή στο ιερατείο), τόσο σε αυτό το κεφάλαιο όσο και στο σχετικό με τον μινωικό πολιτισμό δεν υπάρχει.

Εκτός από την κυριαρχία τους στην εξουσία, οι άνδρες πρωταγωνιστούν και στη γεωγραφική εξάπλωση του λαού τους, με την προβολή του αρσενικού γραμματικού γένους και σε αυτή τη δραστηριότητα²³. Η κύρια επαγγελματική ασχολία τους είναι το εμπόριο²⁴, ενώ αναφέρονται επίσης μεταλλοτεχνίτες, γλύπτες²⁵ και ερευνητές.²⁶

Άλλη δραστηριότητα που εξαιρείται είναι η πολεμική, η οποία συμπληρώνεται από τις ιδιότητες της προνοητικότητας και της επιμέλειας, αφού η πρώτη προκύπτει από την προετοιμασία στην κατασκευή οχυρωματικών έργων και την προσωπική εκγύμναση με σκοπό την επίτευξη της πολεμικής ετοιμότητας. Η επιδοτική σύνταξη στην αρχή του χωρίου υπερτονίζει ανακεφαλαιώνοντας την αριστεία

“2. Ο βασιλιάς της Κύπρου χαρίζει θώρακα στον Αγαμέμνονα [...] ο Κύπριος βασιλιάς Κινύρας έστειλε στον Αγαμέμνονα δώρο έναν χάλκινο θώρακα, να τον φορεί στη μάχη. [...] Όμηρος, Ιλιάδα Λ 20-25 (διασκευή)” Γ: 133

“3. Εμπορικές σχέσεις Κυπρίων και Μυκηναίων [...] Ο Μυκηναίος βασιλιάς, που ήταν υπεύθυνος για το εμπόριο και για όλη την παραγωγή, είχε έλθει σε συνεννόηση με τον φίλο του βασιλιά της Κύπρου και έκανε από κει εισαγωγή χαλκού. [...] Π. Βαλαβάνης, Ο λόφος με τα κρυμμένα μυστικά, σελ. 21 (με αλλαγές)” Γ: 134

23 “Όταν ο Κυκλαδικός και ο Μινωικός πολιτισμός βρίσκονταν στην ακμή τους, ένας νέος λαός, οι Αχαιοί, ήρθαν από τον Βορρά κι εγκαταστάθηκαν στην κεντρική και τη νότια Ελλάδα. Αυτοί είναι οι πρώτοι Έλληνες.” Γ: 131.

“Αργότερα πολλοί από αυτούς εγκαταστάθηκαν μόνιμα εκεί [στην Κύπρο]. Ίδρυσαν αρκετές πόλεις και γύρω τους έχτισαν ψηλά τείχη.” Γ: 133

24 “Οι Μυκηναίοι ή Αχαιοί, έχοντας σαν παράδειγμα τους Μινωίτες, έγιναν κι αυτοί έμποροι.” Γ: 131. “Για πολλά χρόνια οι Μυκηναίοι έμποροι ταξίδευαν στην Κύπρο κι έπαιρναν από εκεί χαλκό.” Γ: 133. “Οι Μυκηναίοι ασχολήθηκαν πολύ με το εμπόριο.” Γ: 138

25 “Με ιδιαίτερη τέχνη οι μεταλλοτεχνίτες δούλευαν τα μέταλλα κι έφτιαχναν χάλκινα αγγεία και σκεύη, πανοπλίες, μεγάλα ξιφη με στολισμένες λαβές και μικρότερα μαχαίρια στολισμένα με χρυσά λουλούδια, πουλιά και σκηνές κυνηγιού. Έφτιαχναν χρυσές προσωπίδες για τους νεκρούς, χρυσά κύπελλα και πλήθος κοσμήματα, που τα θαυμάζουμε ακόμα και σήμερα. Οι γλύπτες έφτιαχναν αγαλματάκια από πηλό και ελεφαντόδοντο, αλλά και μεγαλύτερα γλυπτά από πέτρα, όπως το πέτρινο ανάγλυφο των δύο λιονταριών που στολίζει την είσοδο της ακρόπολης των Μυκηνών.” Γ: 145

26 “Ο Γερμανός ερευνητής Ερρίκος Σλήμαν ήταν ο πρώτος που έκανε ανασκαφές και ανακάλυψε τις Μυκήνες.” Γ: 131

στο εμπόριο αλλά και στην πολεμική τέχνη²⁷, ενώ η ενεργητική σύνταξη στις περιγραφές εκστρατειών προβάλλει τον ενεργητικό ρόλο των ανδρών²⁸. Η τεκμηρίωση της ιστορικής αφήγησης συμπληρώνεται με την παράθεση τοιχογραφίας, μικρογραφίας κεφαλής πολεμιστή και απόσπασμα από το παιδικό βιβλίο “Χρυσές Μυκήνες” της Σ. Γιαλουράκη (Γ: 139).

Το επινοητικό πνεύμα των ανδρών τονίζεται στις αναφορές που σχετίζονται με τη δημιουργική αφομοίωση των “προκατόχων” πολιτισμών στην πορεία δημιουργίας του Μυκηναϊκού²⁹. Ενδιαφέρουσα είναι η χρήση του ρήματος “ανακάλυψαν” για τη Γραμμική Β’, το οποίο υπερτονίζει την επινοητικότητα και την καινοτομία, για να περιγράψει τη διαδικασία προσαρμογής της Γραμμικής Γραφής Α’ στις ανάγκες της ελληνικής γλώσσας³⁰.

Εκτός, όμως, από την πολυδιάστατη δράση του στο δημόσιο χώρο, ο άνδρας παρουσιάζεται οικογενειάρχης³¹ αλλά και δραστήριος στην ιδιωτική ζωή, αφού η αρχιτεκτονική οργάνωση του ανακτόρου του εξασφάλιζε ένα χώρο για να διασκεδάζει με τους φίλους του³². Η παρουσία των γυναικών στο αναλυτικό, ως προς τις αρσενικές δραστηριότητες, απόσπασμα υπονοείται συνεκδοχικά στη

27 “Εκτός από καλοί έμποροι, ήταν και σπουδαίοι πολεμιστές. Είχαν πολλούς εχθρούς, γι’ αυτό έχτιζαν τείχη γύρω από τις ακροπόλεις τους και γυμνάζονταν, για να είναι πάντα έτοιμοι για πόλεμο. Είχαν χάλκινες πανοπλίες, με θώρακα, περικνημίδες, ασπίδα και κράνη από χαλκό ή από δόντια αγριόχοιρου. Ήταν σπουδαίοι ιππείς και πολεμούσαν πάνω σε άρματα που τα έσερναν άλογα.” Γ: 138

28 “Κατέλαβαν και την Κρήτη που, μετά από την έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας και την καταστροφή των πόλεων της, είχε χάσει τη μεγάλη της δύναμη.” Γ: 131. “Αργότερα, οι Αχαιοί έκαμαν εκστρατεία εναντίον της Τροίας. [...] Οι Αχαιοί κατέκτησαν την Τροία [...]” Γ: 131

29 “Οι Αχαιοί γνώρισαν τον Κυκλαδικό και τον Μινωικό πολιτισμό και εντυπωσιάστηκαν. Έμαθαν πολλά πράγματα από τους Κυκλαδίτες και τους Μινωίτες και δημιούργησαν τον δικό τους πολιτισμό που ονομάζεται Μυκηναϊκός.” Γ: 131

30 “Οι Μυκηναίοι μιλούσαν ελληνικά και επηρεασμένοι από τη γραφή των Μινωιτών ανακάλυψαν ένα άλλο είδος γραφής που ονομάζεται Γραμμική Β’ . [...] Η Γραμμική Β’ είναι η πρώτη ελληνική γραφή.” (Ο τονισμός στο πρωτότυπο) Γ: 142

31 “Μέσα στην ακρόπολη βρισκόταν το ανάκτορο, όπου κατοικούσε ο βασιλιάς με την οικογένειά του.” Γ: 135

32 “Εκεί ο βασιλιάς έκανε συμπόσια και διασκεδάζε με τους φίλους του.” Γ: 135

φράση “βασιλική οικογένεια”³³. Η περιγραφή ελάχιστα απομακρύνεται από το πατριαρχικό πρότυπο με τον άνδρα να πρωταγωνιστεί στην κοινωνική ζωή της οικογένειας. Αξίζει να σημειωθεί ότι αφιερώνεται έκταση από τον πολύτιμο, περιορισμένο χώρο της ορισμένης έκτασης που πρέπει να έχει ένα σχολικό εγχειρίδιο προκειμένου να περιγραφεί και ο τομέας της ανδρικής συμμετοχής στη διασκέδαση. Ως προς την εμφάνιση, η λιτότητα των επιλογών του υπονοείται και από τη λιτότητα της σύνταξης (μικροπερίοδος λόγος, αναφορική λειτουργία της γλώσσας), ενώ προβάλλονται χαρακτηριστικά τα οποία θεωρούνται “ανδροπρεπή” στη σύγχρονη κοινωνία³⁴.

Όσον αφορά τη συγκαλυμμένη αναφορά στο ανδρικό φύλο μέσα από τη γλώσσα του βιβλίου, ισχύουν όσα ειπώθηκαν για το προηγούμενο κεφάλαιο, ενώ ταυτόχρονα η συνταύτιση του μυκηναϊκού πολιτισμού αλλά και της ελληνικής ταυτότητας με το αρσενικό γένος επιτελείται στον τίτλο της ενότητας³⁵.

Γυμνάσιο

B. 1 Ο μινωικός πολιτισμός

B.1. α Γυναίκες

Μία μόνο αναφορά υπάρχει στην παρουσία του γυναικείου φύλου στο αντίστοιχο κεφάλαιο του βιβλίου του γυμνασίου³⁶. Σε αυτό η πρόταση των γυναικών σε θέση υποκειμένου-δράστη περιορίζεται από τη χρήση του ποσοτικού τροποποιητή “κυρίως” και του αντιθετικού “αλλά”, υπογραμμίζοντας την ταυτόχρονη δραστηριοποίηση των ανδρών στον ίδιο τομέα. Στο παράθεμα που συνοδεύει την ιστορική αφήγηση³⁷ η υπόρρητη γλώσσα του

33 “Δίπλα από το μέγαρο υπήρχαν πολλά δωμάτια και λουτρά για τη βασιλική οικογένεια.” Γ: 135

34 “Οι άντρες φορούσαν χιτώνες, κούρευαν τα μαλλιά τους κι άφηναν γενειάδα και μουστάκι. Άντρες και γυναίκες φρόντιζαν πολύ το σώμα τους.” Γ: 138

35 “1. Αχαιοί, οι πρώτοι Έλληνες” Γ: 131

36 “Το ιερατείο το αποτελούσαν κυρίως γυναίκες, αλλά υπήρχαν και άνδρες ιερείς.” Α: 25

37 “Επειδή δεν έχουμε κατανοητά γραπτά κείμενα, δε γνωρίζουμε καλά τη θρησκεία των Κρητών, οι οποίοι είχαν μια τόσο υψηλή αίσθηση του ωραίου. Μαντεύουμε όμως ότι ήταν μια θρησκεία αισιόδοξη, που προέτρεπε να επικοινωνήσει ο πιστός με τις εσωτερικές δυνάμεις της ζωής και του προσέφερε ελπίδες ευτυχίας. Στο μινωικό πάνθεον οι θεές παίζουν μεγαλύτερο ρόλο από αυτό των ανδρών. Παριστάνονται κάτω από το ιερό δένδρο, στην

κειμένου ταυτίζει τον πληθυσμό με το ανδρικό φύλο (των Κρητών, ο πιστός). Ρητά αναφέρεται ο σημαντικότερος ρόλος των γυναικών στο πάνθεον και η κύρια θεότητα, η “αρχέγονη μητέρα-γη”. Ωστόσο, η πρόταξη του επιτακτικού “ασφαλώς”, το οποίο υπογραμμίζει ότι η προβολή του θηλυκού αποτελεί “επιβίωση μιας πρωτόγονης μητριαρχίας”, συνδέει το κοινωνικό σύστημα της μητριαρχίας με τον πρωτογονισμό και αποκλείει την εκδοχή μιας τέτοιας δομής για τη μινωική κοινωνία, αφού η ιδιότητα του πρωτογονισμού έρχεται σε αντίθεση με τον προηγμένο μινωικό πολιτισμό. Αντίθετα, στην ίδια σελίδα φιλοξενείται εικόνα των ταυροκαθαψίων, για την οποία δε σχολιάζεται στη λεζάντα³⁸ η διάσταση του φύλου, παρότι παρουσιάζει εικονογραφικό, κοινωνικό και ιστορικό ενδιαφέρον.

Δεν υπάρχουν άλλες αναφορές οι οποίες να σχετίζονται με τη δράση ή και την απλή παρουσία του γυναικείου φύλου σε άλλους τομείς της δημόσιας ζωής. Η μοναδική αναφορά στη συμβολική της παρουσία ως αναπαράσταση στα μινωικά ειδώλια περιορίζεται από την ταυτόχρονη αναφορά και στην κατηγορία των ανδρικών ειδωλίων³⁹. Πρόκειται για την ίδια διαλογική πρακτική που εντοπίσαμε στην αναφορά στη θρησκεία: η επικρατούσα γυναικεία παρουσία περιορίζεται με την αντιθετική συμπλήρωση της ανδρικής συμβολής στην ίδια περίοδο λόγου.

B.1. β. Άνδρες

Αναφορές στο ανδρικό φύλο υπάρχουν σε συνάρτηση με τη θρησκεία (βλ. σημ. 37), με την εξουσία, καθώς προτάσσεται η ονοματοθεσία του πολιτισμού από τον μυθικό βασιλιά⁴⁰, ενώ ακολουθεί παράθεμα του Θουκυδίδη, με την εργασία⁴¹, ενώ ήδη

κορυφή ενός όρους, επάνω σε ένα πλοίο ή σείοντας μian ασπίδα. Άγρια ζώα και πτηνά τις συνοδεύουν. Είναι οι διάφορες μορφές που λαμβάνει η αρχέγονη μητέρα-γη, η οποία ενσαρκώνει τη ζωική ορμή και εκτείνει την κυριαρχία της στα φυτά, στα ζώα και στους ανθρώπους. Ασφαλώς επιβίωση μιας πρωτόγονης μητριαρχίας* που ενώνει τη γυναίκα με τις δυνάμεις της ζωής. Pierre Lénéque, *L'aventure grecque*, σ. 40 (Μετ. Β.Σ.)” Α:25

38 “Τοιχογραφία από τα ανάκτορα της Κνωσού. Ιερή τελετουργία με κέντρο τον ταύρο, ταυροκαθάψια.” Α: 25

39 “Τα περισσότερα μινωικά ειδώλια είναι πλήινα και παριστάνουν γυναίκες, δε λείπουν όμως και ειδώλια ανδρών και ζώων.” Α: 28

40 “Είναι γνωστός με το όνομα «μινωικός πολιτισμός» από τον μυθικό βασιλιά της Κνωσού Μίνωα.” Α: 22.

41 “[...] ήρθε στο φως στις αρχές του 20ού αιώνα με τις ανασκαφές του Βρετανού αρχαιολόγου Άρθουρ Έβανς στην Κνωσό. Οι Μινωίτες [...] εμπορεύονται διάφορα προϊόντα. Α: 22 Στα ανάκτορα δηλαδή ζούσε,

σημειώθηκε παραπάνω η αναφορά στη συμβολική του παρουσία (βλ. σημ. 38). Ωστόσο, οι περισσότερες αναφορές στο ανδρικό φύλο είναι συγκαλυμμένες και γίνονται μέσα από τη γλώσσα του βιβλίου, αφού συστηματικά χρησιμοποιούνται στη θέση του υποκειμένου-δράστη ουσιαστικά αρσενικού γένους με τον όρο Μινωίτες να κυριαρχεί. Ίδιες γλωσσολογικές επιλογές επισημαίνονται και στις λεζάντες των φωτογραφιών.

B. 2 Ο μυκηναϊκός πολιτισμός

B.2. α. Γυναίκες

Μία μόνο αναφορά στο γυναικείο φύλο γίνεται σε αυτό το κεφάλαιο και σχετίζεται με τη θρησκεία⁴². Ωστόσο, αν και δηλώνεται ότι η Πότνια ήταν η κύρια θεότητα, διαλογικά περιορίζεται η εμβέλειά της, αφού προτάσσεται η λατρεία του δωδεκάθεου, στην οποία αφιερώνεται η διπλάσια έκταση. Δεν υπάρχουν αναφορές στις γυναίκες σε σχέση με άλλους τομείς της δημόσιας ή ιδιωτικής ζωής.

B.2. β. Άνδρες

Ο άνδρας δηλώνεται ως ενεργητική παρουσία τόσο στη δημόσια ζωή όσο και στην ιδιωτική. Έτσι, στη δημόσια ζωή δηλώνεται η κυρίαρχη θέση του αρσενικού άνακτος⁴³ και της διεθνούς δράσης των ευγενών⁴⁴, ενώ δεν λείπουν και οι αναφορές στη συμβολική ανδρική παρουσία των ανδρών, ως αντικείμενα λατρείας στη θρησκεία⁴⁵. Στον τομέα της εργασίας γίνονται αναφορές σε ερευνητές, γεωργούς, κτηνοτρόφους και τεχνίτες⁴⁶. Ωστόσο, αξίζει να

κυκλοφορούσε και εργαζόταν μεγάλος αριθμός αξιωματούχων, υπαλλήλων και τεχνιτών.” A: 24-25. “Οι Μινωίτες ανέπτυξαν πολλές μορφές τέχνης σε θαυμαστό επίπεδο. [...]” A 27

42 “Σπουδαία θέση κατέχει μία θεά η οποία συνήθως προσφωνείται με την ονομασία «Πότνια (=σεβάσμια)». Η «Κυρία Πότνια» είναι αναμφίβολα η κυρίαρχη μυκηναϊκή θεότητα και σε αυτήν προσφέρονται πρόβατα, αρωματικά έλαια, μαλλί και μέλι.” A: 33

43 “Αυστηρά ιεραρχημένη η μυκηναϊκή κοινωνία θυμίζει μια πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο άναξ.” A: 31

44 “Όλα αυτά τα ανεπανάληπτα έργα τέχνης μαρτυρούν μεγάλο πλούτο, δύναμη και επικοινωνία των Μυκηναίων βασιλιάδων και ευγενών με τις χώρες της Ανατολής και της Αιγύπτου.” A: 34

45 “στο μυκηναϊκό πάνθεον εμφανίζονται όλοι οι μεγάλοι Έλληνες θεοί της 1ης χιλιετίας” A: 33

46 “Την αρχή του μυκηναϊκού πολιτισμού σημαδεύουν οι πλούσιοι βασιλικοί τάφοι που ανέσκαψε στην ακρόπολη των Μυκηνών ο Ερρίκος Σλήμαν.” A: 29.

σημειωθεί ότι, σε σχέση με το βιβλίο του δημοτικού, η γλώσσα είναι πιο ουδέτερη και το ύφος επιστημονικότερο, με λιγότερες έμφυλα φορτισμένες αναφορές. Και πάλι, όμως, δεν απουσιάζουν οι αναφορές και στην ιδιωτική ζωή του άνακτα ως οικογενειάρχη⁴⁷.

Η συγκαλυμμένη γλώσσα του βιβλίου, η οποία θέτει σε θέση δράστη τους Μυκηναίους, υπόρρητα αποδίδει στο ανδρικό φύλο τις ιδιότητες του επινοητή⁴⁸. Με τον ίδιο τρόπο η περιγραφή της κοινωνικής δομής γίνεται ανδροκεντρική⁴⁹. Ενδιαφέρον είναι ότι γίνονται αρκετές, αν και αόριστες, αναφορές σε σύγχρονους επιστήμονες⁵⁰. Η χρήση του αρσενικού γραμματικού γένους οδηγεί σε συνταύτιση της επιστημονικής κοινότητας με το ανδρικό φύλο, ενώ, ταυτόχρονα, η χρήση ιστορικού ενεστώτα για το παρελθόν και ενεστώτα για τη σύγχρονη επιστημονική ερμηνεία λειτουργούν διαλογικά ως χρονικές γέφυρες, προβάλλοντας στο παρελθόν σύγχρονες αποδοχές περί κοινωνικής λειτουργίας του φύλου, νομιμοποιώντας τις σύγχρονες νόρμες λόγω της ιστορικότητάς τους.

“Εκτός από τους γεωργούς και τους κτηνοτρόφους, οι πινακίδες με κείμενα σε Γραμμική γραφή Β μας παραδίδουν μια ανεξάντλητη σειρά από εξειδικευμένους τεχνίτες.” A: 31. “Η γνώση της γραφής στα μυκηναϊκά χρόνια ήταν προνόμιο μιας ομάδας εξειδικευμένων γραφέων που εργάζονταν στα γραφεία των ανακτορικών κέντρων.” A: 31

47 “Αυτός [ο άναξ], μαζί με την οικογένειά του, κατοικούσε στο ανάκτορο, το κέντρο εξουσίας της κάθε επικράτειας.” A: 31

48 “Έχοντας αναπτύξει οι Μυκηναίοι στενούς δεσμούς με τους Μινωίτες ήδη από τον 17ο αιώνα π.Χ., υιοθέτησαν από αυτούς και αφομοίωσαν με γόνιμο τρόπο πολλά στοιχεία του πολιτισμού τους, χωρίς όμως να χάσουν τη δική τους ταυτότητα. Από τους Μινωίτες δανείστηκαν οι Μυκηναίοι ποικίλα τεχνολογικά επιτεύγματα, μορφές τέχνης και την ιδέα της γραφής. Όμως, η δημιουργική πνοή και η πρωτοτυπία των Μυκηναίων γίνεται αισθητή κυρίως στον τομέα της μνημειακής αρχιτεκτονικής*, όπως είναι οι κυκλώπειες οχυρώσεις των ακροπόλεων και οι εντυπωσιακοί θολωτοί τάφοι.” A: 29

49 “[...] στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο άναξ. Αυτός, μαζί με την οικογένειά του, κατοικούσε στο ανάκτορο [...]. Ακολουθούσαν στην ιεραρχία οι διάφοροι αυλικοί και το ιερατείο. Οι κάτοικοι της κάθε περιοχής αποτελούσαν τους δήμους. [...] Εκτός από τους γεωργούς και τους κτηνοτρόφους, οι πινακίδες με κείμενα σε Γραμμική γραφή Β μας παραδίδουν μια ανεξάντλητη σειρά από εξειδικευμένους τεχνίτες. Στην κατώτερη κοινωνική βαθμίδα βρίσκονται οι δούλοι.” A: 31

50 “Πολλοί επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η Γραμμική γραφή Β είναι εξελιγμένη και τελειοποιημένη μορφή της Γραμμικής γραφής Α. A: 31 Άλλοι επιστήμονες την αποδίδουν σε μετακίνηση νέων ελληνικών φύλων (κάθοδος των Δωριέων), A: 32 οι επιστήμονες υποστήριζαν ότι η μυκηναϊκή θρησκεία ταυτιζόταν απόλυτα με τη μινωική.” A: 33

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στη μοναδική φράση που υποδηλώνει ισότητα ανδρών και γυναικών: “το ιερατείο, άνδρες και γυναίκες, αποτελούσε ιδιαίτερη κοινωνική τάξη και διαχειριζόταν την περιουσία των ιερών” (Α: 33).

Συζήτηση και επισημάνσεις

Όπως προκύπτει και από την έκθεση της ανάλυσης, τα πορίσματα ανέτρεψαν την αρχική ερευνητική υπόθεση και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, η θέση της Diaz-Andreu (Diaz-Andreu et al, 2005: 3) ότι στους επιτυχημένους, τους πολιτισμούς που επικράτησαν, μπορεί να αποδοθεί αρσενικό διαλογικό πρόσημο, ενώ στους “αποτυχημένους”, αυτούς που υποτάχθηκαν, θηλυκό, δεν επιβεβαιώνεται από τις σχολικές αφηγήσεις για τον μινωικό και τον μυκηναϊκό πολιτισμό. Η απόδοση τέτοιου χαρακτήρα, θα μπορούσε, ίσως να εντοπιστεί σε δύο μόνο, σημεία, και συγκεκριμένα στους τίτλους των κεφαλαίων του βιβλίου του δημοτικού, όπου υπονοείται ο “θηλυκός” χαρακτήρας του μινωικού πολιτισμού, αφού το κεφάλαιο ονομάζεται “Η μινωική Κρήτη”, ενώ το αντίστοιχο για τον μυκηναϊκό πολιτισμό ονομάζεται “Αχαιοί, οι πρώτοι Έλληνες”. Ωστόσο, πρόκειται για μια σύντομη αναφορά η οποία δεν μπορεί να υποστηρίξει τη διαλογική θηλυκοποίηση του μινωικού πολιτισμού.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η σχολική αρχαιολογική αφήγηση δεν παραχωρεί τη θέση του υποκειμένου-δράστη στις γυναίκες σε κανέναν τομέα, με εξαίρεση αυτόν της εμφάνισης. Η ιστορία στη σχολική της μορφή, τουλάχιστον κατά την προϊστορία, είναι ανδρική υπόθεση, με τους άνδρες ως δρώντα υποκείμενα, ενώ η παρουσία των γυναικών μπορεί να μόνο υπονοηθεί σε περιεκτικά ουσιαστικά αρσενικού γένους (ο λαός, ο πληθυσμός κτο). Χαρακτηριστικό είναι ότι η γυναίκα υποεκπροσωπείται ποσοτικά και ποιοτικά σε σχέση με τον άντρα και στα δύο βιβλία, ενώ σημειώνεται διαλογική ομοιομορφία μεταξύ των δύο διαφορετικών κεφαλαίων της προϊστορίας.

Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο του δημοτικού στη μινωική περίοδο αρχηγός είναι ο αρσενικού γένους βασιλιάς. Η ανδρική εργασία αφορά κυρίως την εμπορική δραστηριότητα και τον δημόσιο χώρο, ενώ η γυναίκα επιδίδεται στην υφαντική στον χώρο εντός του οίκου και μάλιστα αποκλειστικά, αφού δεν αναφέρονται γυναίκες με άλλες εξειδικευμένες γνώσεις πλην της υφαντικής. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι αναφορές σε γυναίκες ιέρειες δεν υπάρχουν στο

κείμενο της αφήγησης, ενώ η κεντρική θέση της γυναίκας συμπυκνώνεται στις αναφορές της Μεγάλης Θεάς ως αντικειμένου λατρείας από τους άντρες. Η γυναίκα κινείται κυρίως στον ιδιωτικό χώρο (Γ: 120), ενώ η μεμονωμένη δήλωση ότι [οι γυναίκες] “Είχαν τις ίδιες ελευθερίες και τα ίδια δικαιώματα με τους άντρες” (Γ: 120), δεν αντικατοπτρίζεται στις διαλογικές πρακτικές της σχολικής αφήγησης. Οι άντρες, αντίθετα, παρουσιάζονται να κυριαρχούν στη δημόσια σφαίρα ως δυναμικές προσωπικότητες, έμποροι, τεχνίτες, επαγγελματίες, επινοητές και βασιλείς, ενώ παράλληλα έχουν τον πρώτο λόγο και στην οικογένειά τους. Η ζωή τους περιγράφεται στην πληρότητά της, με τους τομείς της διασκέδασης και των φιλικών σχέσεων να ολοκληρώνουν τη γκάμα των ανδρικών δραστηριοτήτων.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην περιγραφή της εμφάνισης των δύο φύλων: ως εγγενές με τη γυναικεία φύση περιγράφεται το στόλισμα και το βάψιμο, ενώ ως εγγενές με την ανδρική η απλότητα. Όπως έχει ήδη σημειωθεί για τον προκάτοχο του βιβλίου αυτού, αυτό της συγγραφικής ομάδας του Ακτύπη (2004), η συζήτηση για το ρόλο του κοινωνικού φύλου της γυναίκας στην Κρήτη περιστρέφεται γύρω από το ζήτημα της εμφάνισης (Κασβίκης, 2004: 214-5). Η πολυτέλεια και η ξεχωριστή φροντίδα για την εμφάνιση και το ψιμιθίωμα όχι μόνο υπερτονίζονται διαλογικά και περιγράφονται διεξοδικά, αλλά και ρητά αναφέρονται ως διαχρονικό γυναικείο χαρακτηριστικό. Αντίθετα, ο συρμός της εποχής να αφήνεται το γυναικείο στήθος γυμνό, στοιχείο επιβεβαιωμένο από την αρχαιολογική έρευνα (Στεφανή, 2002: 27-28), το οποίο, επιπλέον, τεκμαίρεται από την εικονογράφηση του βιβλίου, αποσιωπάται. Έτσι, η έμφαση δίνεται σε συνήθειες κοινές με το πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών ώστε να υπογραμμιστεί η διαχρονικότητα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, ενώ εμφανείς, τεκμηριωμένες και σημαντικές διαφορές αποκρύπτονται με το πρόσχημα του νεαρού της ηλικίας των διδασκόμενων παιδιών (Κασβίκης, 2004: 215), αφήνοντας, έτσι, ανεκμετάλλευτη μια διδακτική ευκαιρία για προβληματισμό και συζήτηση σε σχέση με την ιστορικότητα των πολιτισμικών συρμών και ενεργειών. Αντίθετα, η εμφάνιση των ανδρών περιγράφεται με αφορμή τον μυκηναϊκό πολιτισμό και με έμφαση στην απλότητα και τα κοινά χαρακτηριστικά με το σύγχρονο πρότυπο για την ανδρική εμφάνιση. Πιο συγκεκριμένα, οι *καρηκομόωντες Άχαιοί* της Ιλιάδας, τους οποίους έχει αποδώσει ως μακρυμάλληδες, μεταξύ άλλων, και ο Εξηκίας στον γνωστό αμφορέα

του, αποκτούν “κουρεμένα μαλλιά” (Γ: 133) σε μια διαλογική ανάγνωση του παρελθόντος επηρεασμένη εμφανώς από τα σύγχρονα πρότυπα που αφορούν την ανδρική εμφάνιση.

Αντίθετα, το δίπολο άνδρας-γυναίκα δε βρίσκεται στη βάση της αφήγησης στο βιβλίο του Γυμνασίου, αφού σε θέση δράστη προβάλλουν τα τεχνουργήματα και ο πολιτισμός γενικότερα, ενώ οι άνθρωποι ως υποκείμενα σπανίζουν στην αφήγηση. Πρόκειται για ένα επιστημονικό κείμενο, το οποίο εξαίρει το θέμα του τόσο ρητά όσο και υπόρρητα, μέσω των γλωσσολογικών του επιλογών. Η προβολή του ανδρικού φύλου δεν είναι ρητή, όπως στο βιβλίο του δημοτικού, το οποίο έχει μια σαφώς έμφυλη χροιά. Ωστόσο, αν και σποραδικές και συγκαλυμμένες, οι αναφορές σε αυτό δεν απουσιάζουν, ενώ οι αντίστοιχες αναφορές στο γυναικείο είναι πρακτικά ανύπαρκτες. Μικρή αναφορά γίνεται σε διάφορες πτυχές της ανδρικής υπόστασης, με τον άνδρα να προβάλλεται ως φορέας εξουσίας, ως οικογενειάρχης, ως επαγγελματίας, ενώ οι γυναίκες αναφέρονται μόνο ως ιέρειες και θεές, αλλά και πάλι στο πλάι των ανδρών.

Όπως και στο βιβλίο του δημοτικού, εντύπωση προκαλεί το εύρημα ότι οι αναφορές στο γυναικείο φύλο απουσιάζουν ακόμα και στη “μητριαρχική” μινωική Κρήτη. Και εκεί η αφήγηση είναι ανδροκεντρική και ταυτίζει την έννοια του ανθρώπου με το αρσενικό γένος, πρακτική ενδεικτική του ότι η αφήγηση προβάλλει κυρίως τον αφηγητή παρά το αφηγούμενο, τις απόψεις και την κοινωνία των οποίων ο πρώτος είναι φορέας. Πληροφορίες για την εμφάνιση των ανθρώπων στη μινωική Κρήτη, όπως και για άλλες πτυχές της καθημερινής ζωής, δεν έχουμε στο βιβλίο αυτό.

Τα έμφυλα πρόσημα του εθνικού αφηγήματος

Αν και ο ανδροκεντρικός χαρακτήρας της αφήγησης τεκμαίρεται από τη γλωσσολογική ανάλυση, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν αποδίδουμε σκοπιμότητα έμφυλα φορτισμένης αφήγησης στους/στις συγγραφείς. Όπως έχει επισημανθεί, τα αφηγηματικά σχήματα, περισσότερο από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, επιβιώνουν διαχρονικά σε διαδοχικά χρησιμοποιούμενα εγχειρίδια (Παπακώστα, 2016, Παπακόστα, 2017), τα οποία, άλλωστε, φέρουν ευδιάκριτα κειμενικά χαρακτηριστικά σε βαθμό ώστε να μπορούν να χαρακτηριστούν ως ιδιαίτερο κειμενικό είδος (Παπακώστα, 2016, υπό έκδοση). Έτσι, μπορεί να αλλάξει η δομή και η περιοδολόγηση της ύλης των σχολικών βιβλίων Ιστορίας (Παπακόστα, 2017), αλλά δεν

σημειώνονται αντίστοιχες αλλαγές στη δομή του λόγου και τα υπόρρητα μηνύματά του. Με τον τρόπο αυτό, η ιδεολογία μεταφέρεται αυτούσια διαγενεακά και μάλιστα χωρίς απαραίτητα τη συνειδητή πρόθεση του/της συγγραφέα να συμμετάσχει σε αυτή τη μεταβίβαση ή τη διαλογική επιβίωση των στερεοτύπων, αφού, όπως έχει τεκμηριωθεί, όλες οι γλωσσολογικές επιλογές περιέχουν ιδεολογία, την οποία ταυτόχρονα αναπαράγουν φυσικοποιώντας την (Fairclough, 2014a, 2014b, Jaeger, 2009).

Η ανδροκεντρική θέαση, ωστόσο, δεν περιορίζεται στις γλωσσολογικές επιλογές, αλλά επαναλαμβάνεται στα κειμενικά θέματα των αρχαιολογικών αφηγήσεων. Έτσι, η έμφαση στην ένδυση και γενικότερα την εξωτερική εμφάνιση δεν χαρακτηρίζεται ως τυχαία, αλλά μπορεί να ενταχθεί ορθότερα στο πλαίσιο που έχει θέσει η Butler (1993), σύμφωνα με το οποίο το κοινωνικό φύλο είναι περισσότερο μια διαδικασία και όχι μια κατάσταση και προκύπτει μέσω επιτελέσεων, που περιλαμβάνουν τη συμπεριφορά, τη γλώσσα, τις κινήσεις ή την ένδυση. Η σταθερότητα των έμφυλων ρόλων είναι φαινομενική και ορίζεται από το κυρίαρχο δίπολο λόγου/εξουσίας της ετεροκανονικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται κατανοητή τόσο η αποσιώπηση της μινωικής τάσης στην ένδυση που ήθελε το γυναικείο στήθος γυμνό όσο και η περιγραφή των Μυκηναίων με κοντά μαλλιά, σε αντίθεση με ανασκαφικά, εικονογραφικά και λογοτεχνικά (Όμηρος) τεκμήρια. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, ότι η σχολική αφήγηση θεάται το παρελθόν μέσω ενός παροντιστικού φίλτρου, αποσιωπώντας ή ερμηνεύοντας διαφορετικά τις πληροφορίες που δεν συνάδουν με το σύγχρονο έμφυλο παράδειγμα.

Διαπιστώθηκε ότι, αν και είναι άνιση η παρουσίαση των δύο φύλων, δεν παρατηρούνται οι κραυγαλέες διαφορές που εντόπισαν οι έρευνες για τα αναγνωστικά των δεκαετιών 1950-1970. Και πάλι, όμως, ποσοτικά οι αναφορές σε γυναικεία πρόσωπα είναι ελάχιστες σε σύγκριση με τις αναφορές σε άντρες, αλλά και ποιοτικά τα δύο φύλα δεν προβάλλονται με ισότιμο τρόπο. Σε αντίθεση, ωστόσο, με τις προϋπάρχουσες έρευνες δεν διαπιστώθηκε η ταύτιση του άνδρα με τον δημόσιο χώρο και της γυναίκας με τον ιδιωτικό. Αντίθετα, είδαμε ότι, ενώ η γυναίκα υπονοείται σε σχέση με τον ιδιωτικό χώρο, ο άνδρας κυριαρχεί εντός και εκτός της οικίας, στη δημόσια ζωή ως ιερέας, βασιλιάς, επαγγελματίας, επινοητής, αλλά και στην ιδιωτική, ως πατέρας και φίλος. Ακόμα και στον τομέα της θρησκείας, για την οποία έχει σημειωθεί ότι αποτελούσε, μέσω των

θρησκευτικών τελετών, έναν τρόπο συμμετοχής των γυναικών στα κοινά (Mosse, 1991) η λειτουργία αυτή παραμένει υπόρρητη στις αφηγήσεις των σχολικών βιβλίων. Ακόμα και η μητρότητα, η οποία θεωρείται από χιλιετίες το νόημα και το σύμβολο της γυναικείας ζωής (Rattner, 1970), δεν βρίσκει τη θέση της ως αντικείμενο αφήγησης. Συνολικά, θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς, από την εικόνα της γυναίκας στις αφηγήσεις, ότι η ζωή της περιστρέφεται γύρω από έναν άντρα και ότι η γυναίκα αποκτά στην ουσία ταυτότητα ως μέλος της οικογένειάς του. Η απουσία σχετικού λόγου υποβιβάζει τη γυναικεία συμβολή ως μη σημαντική ώστε να καταγραφεί στην ιστορία, στην οποία ενεργός δράστης είναι ο άνδρας. Αποτελεί, επομένως, κεφάλαιο της ιστορίας των “λευκών ανδρών”, μια μη αμφισβητήσιμη εκφορά ηγεμονικού λόγου που φυσικοποιεί την πρωταγωνιστική προβολή του ανδρικού φύλου. Πρόκειται για σαφή αποτύπωση της πατριαρχικής θέασης της πραγματικότητας, όπου το γυναικείο φύλο μετατοπίζεται στο σιωπηλό σκηνικό δράσης των ανδρών. Έτσι, τα παλαιότερα σχολικά βιβλία, στα οποία αναφέρονται οι γυναίκες στους “παραδοσιακούς” τους ρόλους, τουλάχιστον αναγνωρίζουν την ύπαρξη και τη συμβολή τους στην κοινωνία. Αντίθετα, η ροπή προς την εξομάλυνση αυτών των σεξιστικών προτύπων στα νεότερα εγχειρίδια οδήγησε στην αποσιώπηση της γυναικείας παρουσίας. Αντίστοιχη πρακτική έχει παρατηρηθεί και με την αποσιώπηση των γειτονικών λαών στα σχολικά βιβλία Ιστορίας μετά τη μεταπολίτευση, η οποία αντικατατέστησε την αρνητική τους παρουσίαση στο πλαίσιο μιας πιο εθνικιστικής, παλαιότερης αφήγησης (Παπακώστα, 2009). Παρόμοια, η πορεία προς τη διαλογική πρόοδο σηματοδοτείται από την πλήρη αποσιώπηση της έμφυλης διάστασης και την προβολή των τέχνηρων και της επιστήμης ως υποκείμενων, όπως είδαμε στο σχολικό βιβλίο του Γυμνασίου.

Η ανδροκεντρική αφήγηση στα σχολικά βιβλία, αποδίδοντας μακραίωνο παρελθόν σε σημερινές αντιλήψεις, τις ισχυροποιεί και τις διαιωνίζει: η ανατροφοδότηση που χαρίζει το παρελθόν ισχυροποιεί τις παρούσες κοινωνικές δομές, οι οποίες και το αφηγήθηκαν, στο μέλλον. Πρόκειται για φυσικοποίηση του δίπολου άνδρας-γυναίκα μέσα από αυτό το μακραίωνο της αφήγησης και την τεκμηρίωση της προαιώνιας φυσικότητας της κοινωνικής δομής. Η τεκμηρίωση επιτελείται, όπως και με το έθνος, δια της αρχαιότητας.

Η εικόνα για τα δύο φύλα που κατασκευάζεται στις σελίδες των σχολικών βιβλίων δεν μπορεί να ερμηνευτεί ορθά αν δεν ενταχθεί

στο γενικότερο πλαίσιο του σχολικού ιστορικού αφηγήματος, το οποίο αποτελεί ιδεολογική, διαλογική κατασκευή του εθνικού κράτους. Θα ήταν διαφωτιστικό να λάβουμε υπόψη πως, σε έρευνες αντίστοιχες με την παρούσα, διαπιστώθηκε ότι, αν και ενέχει έμφυλη διάσταση, κυρίαρχη είναι η εθνοποιητική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων, (Repoussi, 2005). Με την αποσιώπηση της γυναικείας παρουσίας και από τις αφηγήσεις της προϊστορίας, λοιπόν, η ίδια η εθνική αφήγηση αποκτά καθολικά αρσενικό πρόσημο.

Η στενή ιστορική αλλά και σύγχρονη σχέση μεταξύ ανδρισμού και εθνότητας έχει ήδη διερευνηθεί και τεκμηριώθηκε η κατασκευή των εικόνων εθνικιστικής ιδεολογίας μέσω της οικοδόμησης της “πατριωτικής αρρενωπότητας” (Nagel, 1998). Τα σχολικά βιβλία Ιστορίας, ειδικότερα, φέρουν το βάρος της κατασκευής μιας “αυθεντικής” εθνικής αφήγησης, νοώντας τις σταθερές, ουσιαστικές και ενιαίες δομές πολιτισμών, ταυτοτήτων και ομαδοποιήσεων ως προϋπόθεση αυτής της αυθεντικότητας (Yuval-Davis, 2003). Η επιδίωξη αυτής της αυθεντικότητας οδηγεί στο να ρίχνεται «το βάρος της εκπροσώπησης» του έθνους στο ανδρικό φύλο, κατασκευάζοντας τον εθνικό ανδρισμό ως «αναγκαστική ταυτότητα» (Yuval-Davis, 2003).

Ωστόσο, το τι υπονοείται και τι προβάλλεται δεν είναι αυτονόητα αθώο και ουδέτερο. Η διαλογική αποσιώπηση της συμβολής της γυναίκας στην εθνική αφήγηση την αποκλείει από το συλλογικό «εμείς» του πολιτικού σώματος, αποδίδοντας στο γυναικείο φύλο την ιδιότητα του “Άλλου”. Οι αυστηροί πολιτισμικοί κώδικες για το τι σημαίνει να είσαι μια «σωστή γυναίκα» συχνά αναπτύσσονται για να κρατούν τις γυναίκες σε αυτή την κατώτερη θέση εξουσίας (Yuval-Davis, 2003). Επιπλέον, οι κανονιστικές για το φύλο αντιλήψεις σε σχολικά εγχειρίδια μπορούν να έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη της ταυτότητας των φύλων των παιδιών. Καθώς ο σχολικός λόγος χαρακτηρίζεται όχι απλά από ανδροκεντρισμό, αλλά από έμφαση στην ηγεμονική αρρενωπότητα, έχει διαπιστωθεί ότι αυτά λειτουργούν ως θετικά πρότυπα για τα αγόρια σε αντίθεση με τα κορίτσια που στερούνται τη δυνατότητα αυτή. Η μόνη ενεργητική εναλλακτική που προσφέρεται στην ουσία στις μαθήτριες είναι να υιοθετήσουν ανδρικά πρότυπα. Αντίστροφα, η μονοδιάστατη προβολή μιας συγκεκριμένης μορφής αρρενωπότητας, η ηγεμονική αρρενωπότητα, μπορεί να είναι περιοριστική και, ίσως, επιβλαβής και για τη δόμηση του χαρακτήρα των αγοριών (Κογκίδου & Πολίτης, 2006).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε το πώς αποτυπώνεται διαλογικά το κοινωνικό φύλο στα σχολικά εγχειρίδια. Μέσα από τη γλωσσολογική ανάλυση των κεφαλαίων για την προϊστορία διαπιστώθηκε ότι η κοινωνία, μέσω της ιδεολογίας του φύλου, αναπαράγει, αξιοποιώντας τα αρχαιολογικά δεδομένα, τις έμφυλες ταυτότητες που έχει ήδη κατασκευάσει στο παρόν και τις ισχυροποιεί προβάλλοντάς τες στο παρελθόν. Τα σχολικά βιβλία και μάλιστα στην Ελλάδα αποτελούν κατά βάση κρατικό προϊόν (Repoussi, 2005, Αθανασιάδης, 2015), το οποίο, όπως προέκυψε από σειρά μελετών, φέρει αρσενικό πρόσημο, αφού εδράζεται σε δύο στέρεες βάσεις: αυτή της αρχαιολογικής ερμηνείας, η οποία έχει χαρακτηριστεί καθαυτή ως ανδροκεντρική (βλ. Conkey & Spector, 1984), και της σχολικής αφήγησης, στην οποία η γυναίκα επιτελεί συγκεκριμένους ρόλους, απαραίτητους για την κοινωνική αναπαραγωγή της καθεστηκίας τάξης (Βεκρή & Βρυωνίδης, 2010).

Τα σχολικά βιβλία, ως προϊόντα του εθνικού κράτους, διαδραματίζουν καίριους ρόλους στο σύνολο των έμφυλων σχέσεων, κατασκευάζοντας τις έννοιες της θηλυκότητας και της αρρενωπότητας, πολιτογραφώντας τις σχέσεις εξουσίας και αναπαράγοντας βιολογικά, πολιτισμικά και συμβολικά εθνικές συλλογικότητες. Όπως προέκυψε από την παρούσα έρευνα, μέσα από τη μελέτη τους τα κορίτσια μαθαίνουν ότι το υποκείμενο-δράστης είναι ο άνδρας. Το σχολικό αφήγημα είναι άλλη μία έκφραση του ανδρικού ηγεμονικού λόγου που εκπαιδεύει τις νεαρές γυναίκες να φυσικοποιούν την ηγεμονική αρρενωπότητα και τη γυναικεία παθητικότητα, αφού μαθαίνουν όχι μόνο ότι “έτσι ήταν πάντα”, και πιο συγκεκριμένα από τα προϊστορικά χρόνια, αλλά και διδάσκονται ένα σενάριο δράσης στο οποίο το ανδρικό φύλο πρωταγωνιστεί, ενώ αυτές αποτελούν σιωπηλό κομμάτι της πατριαρχικής οικογένειας και περιορίζονται σε ενδοοικιακές δραστηριότητες και φροντίδα της εμφάνισής τους.

Έτσι, ενώ οι μαθητές/τριες ζουν σε μια κοινωνία στην οποία τα φύλα εναλλάσσονται σε ποικίλους ρόλους και η οικογένεια είναι πλέον ένας μεταβαλλόμενος θεσμός, το σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια δε συμπορεύονται με αυτή την πραγματικότητα. Το μήνυμα που δίνεται είναι ότι οι άνθρωποι ιεραρχούνται ως προς τη συμπεριφορά, την ιδεολογία, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους με βάση το φύλο τους. Αν αποδεχτούμε τη φεμινιστική θέση

ότι η μελέτη των γυναικείων δραστηριοτήτων σε μια δεδομένη ιστορική περίοδο είναι εξίσου σημαντική με τη μελέτη των αντίστοιχων δραστηριοτήτων των ανδρών και ότι η μεταξύ τους σχέση είναι κρίσιμη για να περιγράψουμε μια συγκεκριμένη κοινωνία (Milledge Nelson & Rosen-Ayalon, 2002), θα έχουμε κάνει ένα πρώτο βήμα να κατανοήσουμε διαφορετικές διαστάσεις της δικής μας κοινωνίας, αλλά και των ανισοτήτων και της ποικιλίας που την απαρτίζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά, Ε. & Ψαρρά, Α. (επιμ.) (1997). *Σιωπηρές ιστορίες: Γυναίκες και φύλο στην ιστορική αφήγηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858 – 2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασιάδου Χ. & Πετρίδου, Β. (1997). «Αναπαραστάσεις γυναικών στα βιβλία της Ιστορίας και Κοινωνιολογίας του Λυκείου». Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 365-394.
- Ακτύπης, Δ., Καϊλα Μ., Κατσουλάκος, Θ., Παπαγρηγορίου, Γ. & Χωρεάνθης, Κ. (2004). *Στα πολύ παλιά χρόνια : Ιστορία γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Βεκρή, Μ. & Βρυωνίδης, Μ. (2010). «Ταυτότητες φύλου και αντισυμβατική συμπεριφορά στην εφηβική ηλικία», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος 15, τχ. 58 (Ανοιξη 2010) 69 -100.
- Γουστέρης, Σ. Κ. (1998). *Η διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2004). «Ταυτότητες φύλου και προσδοκίες για τις σχέσεις των φύλων στο οικογενειακό πλαίσιο». Στο Μ. Καϊλα Μ., Β. Guy Β. & Ε. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Ελληνοτουρκικές προσεγγίσεις: αποκαλύπτοντας τον κοινωνικο-οικονομικό ρόλο της γυναίκας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., (1987). «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου Η γλώσσα μου», *Φιλολογος*, τχ. 49, σ. 229-248.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ. & Ψάλτη, Α. με τις Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α. & Συγκολλίτου, Ε., (2000). *Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής: Τελική Έκθεση*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Ψυχολογίας, Α.Π.Θ. και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Υπουργείο Παιδείας.
- Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β., (1981). «Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου, *Φιλολογος*, τχ. 23, σ. 282-295.

- Καμαριώτη, Α. (2008). *Η εικόνα των δύο φύλων στα σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων, ΑΠΘ.
- Κανταρτζή, Ε. (1992). «Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων», *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 107-114.
- Κανταρτζή, Ε., (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο : οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τχ.88, (Μάι.-Ιουν. 1996), σ.39-48.
- Κασβίκης, Κ., (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση: Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα βιβλία ιστορίας του Δημοτικού*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ιστορίας- Αρχαιολογίας.
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκκορού-Αλευρά, Γ., & Σκουλάτου, Β. (2010). *Αρχαία Ιστορία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κογκίδου, Δ. & Πολίτης, Φ., (2006). «Η εννοιολόγηση του φύλου στη φεμινιστική σκέψη: Από το δίπολο βιολογικό -κοινωνικό φύλο στην απαρχή του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Προλογικό σημείωμα». Στο: Connell R.W. (2006). *Το Κοινωνικό Φύλο* (μτφρ. Ε. Κοτσουφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 1-29.
- Λαμπροπούλου, Β. & Γεωργουλέα, Μ., (1989). Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 46, 58-69.
- Λούβρου, Ε., (1994) Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών “Η γλώσσα μου” του δημοτικού σχολείου: γλωσσική ανάλυση, *Γλώσσα*, τ. 22, σ. 81-86.
- Μαιστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ., (2006). *Ιστορία: από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Ιστορία γ' δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). *Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τον παράγοντα φύλο την τελευταία εικοσαετία στην Ελλάδα: Μια ερμηνευτική προσέγγιση, Υλικό για το σεμινάριο επιμόρφωσης για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση*. Ιωάννινα: ΚΕΘΙ.
- Μαστραπάς, Α., (2008). «Η σχολική ιστοριογραφία στον αστερισμό της μεταμοντέρνας αντίληψης», *Φιλολογος*, τ.104, σ. 26-43.
- Μπαλαμπάνη, Κ., (2006). *Γυναικείες ταυτότητες στα εν χρήσει σχολικά βιβλία Ιστορίας του Γυμνασίου*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ.
- Παπακώστα, Κ., (2016). *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ.
- Παπακώστα, Κ., (2009). «Ο Λόγος της σχολικής Ιστορίας για τους γειτονικούς λαούς: η περίπτωση των Αλβανών στα σχολικά εγχειρίδια

- νεότερης Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση». ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, 20-22/11/2009, Γιάννενα. Πρακτικά: τ. Β', σ. 578-589.
- Παπακώστα, Κ., (υπό έκδοση). «Αφηγήσεις, Εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα: μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ιστορίας στο δημοτικό και στο γυμνάσιο». 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης *Η Κριτική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη*, 5-7/4/2019, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Μαράσλειο Διδασκαλείο ΔΕ, Αθήνα.
- Πετρίδου, Μ., (2010). *Η εικόνα της γυναίκας στα εν χρήσει σχολικά βιβλία της Ιστορίας του Λυκείου*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων, ΑΠΘ.
- Πλιόγκου, Β., Κανταρτζή, Ε., Τριανταφύλλου, Μ., (2017). Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια θετικής κατεύθυνσης των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, [S.l.], v. 6, n. 1, σ. 140-160.
- Πολίτης, Φ., (2006). *Οι «Ανδρικές Ταυτότητες» στο σχολείο. Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σαββίδου, Τ., (1996). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 35-46.
- Στεφανή, Λ., (2002). Η γυναικεία ενδυμασία στην ανακτορική Κρήτη. *Αρχαιολογία και τέχνες*, 82, 19-29.
- Τρέσσου, Ε., Κανταρτζή, Ε., Πλιόγκου, Β., & Πάτκου, Ε., (2007). *Εισαγωγή Θεμάτων για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία – Υποστηρικτικό Διδακτικό Υλικό, Συμπληρωματικά Φυλλάδια για τα Σχολικά Εγχειρίδια μαθημάτων Θετικής κατεύθυνσης του Δημοτικού Σχολείου*. Ιωάννινα.
- Φουσέκα, Μ., (1994). Η γυναίκα εκπαιδευτικός και η θέση της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 25, 16-17.
- Φρειδερίκου, Α., (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι: αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Annot, M., (2006). *Διαδικασίες Αναπαραγωγής του Φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Binford, S. R. & L.R. Binford, (1968). Stone tools and human behavior. *Scientific American* 220, p. 70-84.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: on the discursive limits of "sex"*. London & New York: Routledge.

- Butterfield, M., (1965). *The Whig interpretation of history*. New York: Norton.
- Cocorada, E., (2018). Gender Stereotypes in School Textbooks. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 65-81.
- Conkey, M. & J. D. Spector, (1984). Archaeology and the Study of Gender. In: M. B. Schiffer (Ed) *Advances in Archaeological Method and Theory*. Academic Press, p. 1-38.
- Díaz-Andreu, M., Lucy, S., Babic, S. & Edwards, D. (eds.), (2005). *The Archaeology of Identity. Approaches to gender, age, status, ethnicity and religion*. London, Routledge.
- Fairclough, N., (2014a). *Language and Power* (3rd edition). London: Longman
- Fairclough, N., (2014b). *Critical Language Awareness*. London: Routledge.
- Ferro, M., (2000). Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο. (μτφ. Π. Μαρκέτου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Filipović, K., (2018). Gender representation in children"s books: Case of an early childhood setting. *Journal of Research in Childhood Education* 32(3), 310-325.
- Gathercole, P. & Lowenthal, D., (1990). *The Politics of the Past*. London: Routledge.
- Haydn, T., Arthur, J. & Hunt, M., (2001). *Learning to Teach History in the Secondary School: A Companion to School Experience*. London: Routledge.
- Jaeger, S., (2009). *Kritische Diskursanalyse: Eine Einfuehrung*. Muenster: Edition DISS, Band 3.
- Kostas, M., (2019) Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: children's discursive agency and polysemy of the narratives, *Gender and Education*, DOI: [10.1080/09540253.2019.1632807](https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1632807)
- Layton, R. (ed.), (1989). Who needs the past? *One world Archaeology* vol. 5. Unwin Hyman: London.
- Lee, J. F. K., (2014). Gender representation in Hong Kong primary school ELT textbooks – a comparative study. *Gender and Education*, 26 (4), 356-376. doi:10.1080/09540253.2014.916400
- MacKenzie, R. & P., Stone (1995) *The Excluded Past: Archaeology in Education* (One World Archaeology). London: Routledge.
- Meskill, L., (2002). The intersections of Identity and Politics in Archaeology, *Annual Review of Anthropology*, 31:279–301
- Milledge Nelson, S. & Rosen-Ayalon, M., (2002). In Pursuit of Gender: Worldwide Archaeologic Approaches. Altamira Press.
- Milledge Nelson, S., (2002) Gender Ideology. In: Milledge Nelson, S. & Rosen-Ayalon, M., (eds.). *In Pursuit of Gender: Worldwide Archaeologic Approaches*. Altamira Press, p. 9-14.
- Moniot, H. (2000). *Η διδακτική της Ιστορίας*. (μτφ. Έ. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο

- Nagel, J., (1998). Masculinity and nationalism: gender and sexuality in the making of nations, *Ethnic and Racial Studies*, 21:2, 242-269, DOI: [10.1080/014198798330007](https://doi.org/10.1080/014198798330007)
- Niemi, N., (2005). The emperor has no clothes: examining the impossible relationship between gendered and academic identities in middle school students, *Gender and Education*, 17, 5, 483-497.
- Papakosta, K., (2017). Teaching ancient Greek history in Greek compulsory education: textual and ideological continuities and discontinuities, *Paedagogica Historica* Vol 53, No 4, p. 477–489.
- Repoussi, M., (2005) “Women’s movements to History Education. An alternative to move from National Histories to World Histories”, Proceedings of XX Congress of Historical Sciences, <http://www.cishsydney2005.org>, AIO 26, International Society for History Didactics.
- Repoussi, M., & Tutiaux-Guillon N. (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, Volume 2, Issue 1, Spring 2010, p. 154–70.
- Scott, J. W. A., (1986). Useful Category of Historical Analysis, *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 5 , p. 1053-1075
- Shanks, M., (1992). *Experiencing the Past: On the Character of Archaeology*. London: Routledge.
- Shanks, M. & I. Hodder, (1995). “Processual, Postprocessual and Interpretive Archaeologies”. In: I. Hodder, M. Shanks & A. Alexandri (eds), *Interpreting Archaeology: Finding Meaning in the Past*. New York: Routledge, p. 4–5.
- Shennan, S. J., (ed.) (1989). *Archaeological approaches to cultural identity*. London: Unwin Hyman.
- Sovič, A., & Hus, V. (2015). Gender stereotype analysis of the textbooks for young learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 495-501.
- Stocking, G., (1965). On the limits of “presentism” and “historicism” in the historiography of the behavioral sciences. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 1: 211-218.
- Ucko, P.J., (1989). Foreword. In: H. Cleere (ed.), *Archaeological heritage management in the modern world*, p. ix-xiv. London: Unwin Hyman.
- UNESCO, (2016a). Textbooks Pave the Way to Sustainable Development. *Policy Paper* 28. Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2016b). Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. *Global Education Monitoring Report..* Paris: UNESCO.
- UNESCO, (2016c). *Gender Review: Creating Sustainable Futures For All*. Paris: UNESCO.
- Yuval-Davis, N., (2003). Nationalist projects and Gender Relations. *Nar. umjet.* 40/1, p. 9-36.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ

*Μάθηση βασισμένη στην επίλυση προβλημάτων.
Αρχαϊκή Αθήνα. Από την αριστοκρατία στη δημοκρατία.
Τα πρώτα προβλήματα*

**Problem-based learning: Archaic Athens. From aristocracy to democracy.
The first problems**

The presentation focuses on teaching about the gradual evolution of political systems in Athens in the archaic period, the development of democratic institutions, the active citizen and his involvement with the city's issues in the dawning of democracy through a comic and the creation of a learning environment, where a problem and its solution guides the learning procedure.

«Σκεφτόμαστε πραγματικά,
μόνον όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με προβλήματα»
John Dewey

«Τα οπτικά αναπαραστατικά συστήματα είναι εκείνα,
που επιτελούν με τον αρτιότερο τρόπο
τον σχηματισμό ιδεών και γνώσεων»
Chris Jenks

Στον εκπαιδευτικό κόσμο είναι κοινή η διαπίστωση ότι το μάθημα της ιστορίας αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα αντικείμενα για μαθητές και καθηγητές. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας είναι δασκαλοκεντρικός και βασίζεται στην αφηγηματική–γεγονοτολογική προσέγγιση της Ιστορίας, στην απομνημόνευση και στην παθητική ακρόαση των μαθητών, γεγονός που οδηγεί στην απαξίωση του μαθήματος από τους μαθητές, η στάση των οποίων προς το μάθημα χαρακτηρίζεται κυρίως από αδιαφορία (Κόκκινος, 2003: 158). Όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες το 71,4% θεωρεί την Ιστορία δύσκολο μάθημα (Αλεξοπούλου, 2012: 55) και επίσης «ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες» (Κασίδου, 2008: 532).

Το 57,1% των μαθητών δεν είναι ευχαριστημένοι με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος (Αλεξοπούλου, 2012: 65). Η στάση αυτή των μαθητών οφείλεται στο ότι δεν τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά και να ερευνούν την ιστορική γνώση, καθώς η διδακτική πρακτική που ακολουθείται δεν απηχεί τις σύγχρονες ιστοριογραφικές και παιδαγωγικές απόψεις.

Οι σύγχρονοι τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας συνδέονται με τις εξελίξεις τόσο στο πεδίο της ιστοριογραφίας, με την κίνηση της «New History» και τη μετάβαση από την ιστορία–αφήγημα στην ιστορία–πρόβλημα, όσο και στο πεδίο της παιδαγωγικής θεωρίας με την αμφισβήτηση του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας και την επικράτηση του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου σχολικής ιστορίας, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως «υβρίδιο» ιστορικού (Κόκκινος, 1998: 248), που ερευνά, ανακαλύπτει, αναλύει και συνθέτει την ιστορική γνώση μέσα από τις πηγές, η σχολική τάξη λειτουργεί ως ερευνητική κοινότητα, ως ιστορικό εργαστήριο με τη συμμετοχή σε τυπικά αυθεντικές, στην πραγματικότητα όμως διαμεσολαβημένες από τον εκπαιδευτικό διαδικασίες ιστορικής έρευνας (Κόκκινος, 2003: 207-208) που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (critical faculties) των μαθητών και τη συνεργατική–ερευνητική μάθηση (co-operative learning and active methodology).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και κυρίως τις απόψεις του Bruner ότι η διδασκαλία του σύνθετου φάσματος των ιστορικών γνώσεων είναι δυνατή σε κάθε ηλικία υπό τον όρο να βρεθεί η κατάλληλη διδακτική μέθοδος, που θα καλλιεργεί τις ερευνητικές δεξιότητες του μαθητή (Πασσάκος, 1980: 660), καθώς και τις απόψεις του Martin Booth ότι οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν ιστορική σκέψη, όταν η σχολική τάξη λειτουργεί ως επιστημονική κοινότητα και το διδακτικό υλικό δεν έχει αποκλειστικά γλωσσικό–αφηρημένο χαρακτήρα, αλλά και εικαστικές–οπτικές ιστορικές πηγές, για να κινητοποιείται η ιστορική φαντασία και η ενσυναίσθηση των μαθητών (Κόκκινος, 1998: 247), σχεδιάσαμε μία πρόταση διδασκαλίας που βασίζεται εφ’ ενός σε ένα κόμικ με τίτλο «*Αθήνα: από την αριστοκρατία στη δημοκρατία*» (Εικόνες 1-4), που δημιουργήσαμε για το συγκεκριμένο μάθημα και αφ’ ετέρου στη μέθοδο διδασκαλίας με βάση την επίλυση προβλημάτων.

Στόχος μας ήταν η εξοικείωση των μαθητών με την ιστορική γνώση και η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης, κάνοντας το μάθημα της Ιστορίας μάθημα παραγωγικό και όχι αναπαραγωγικό, ενδιαφέρον και απολαυστικό (ΠΣ Τοπική Ιστορία, 2011:21), που αναπτύσσει την κριτική ιστορική συνείδηση, την ιστορική σκέψη και καλλιεργεί δεξιότητες

ιστορικής ερμηνείας και ενσυναίσθησης, μέσα από την επιλογή πληροφοριών, επίλυσης προβλημάτων, εντοπισμού των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τις δράσεις των ανθρώπων του παρελθόντος, την ανάλυση διαδικασιών λήψης αποφάσεων, την αξιολόγηση των συνεπειών της επιλεγμένης δράσης, την ενσυναίσθητική κατανόηση της σκοπιάς του Άλλου (Κόκκινος, 2015: 39), μετατρέποντας την σχολική τάξη σε ιστορικό εργαστήριο, σε πεδίο αντιπαράθεσης τεκμηριωμένων απόψεων και ορθολογικά οργανωμένων υποθέσεων εργασίας (Κόκκινος, 2003: 191).

Επίσης στόχος μας ήταν να δημιουργήσουμε πολύπλευρο εκπαιδευτικό υλικό, ένα είδος διδακτικού, πολιτισμικού «κεφαλαίου» σύμφωνα με τον Percoco, το οποίο βασίζεται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, γραπτές και οπτικοακουστικές και εγγείρει την πολυαισθητηριακή ενεργή συμμετοχή των μαθητών με σκοπό την πρόκληση του ενδιαφέροντος του μαθητή, την προσέγγιση, τη διατύπωση και την επίλυση προβλήματος σε μια διαδικασία διερευνητικής, ανακαλυπτικής, κονστρουκτιβιστικής μάθησης.

Ειδικότεροι στόχοι:

- Να προσδιορίσουν οι μαθητές συνέχειες και ασυνέχειες, τομές και αλλαγές με την πάροδο του χρόνου (Κόκκινος, 2015: 37).
- Να κατανοήσουν τις έννοιες της ιστορικής αβεβαιότητας και σχετικότητας με την πιθανότητα συνύπαρξης εναλλακτικών ιστορικών ερμηνειών.
- Να διαμορφώσουν ιστορική οπτική. Να κατανοήσουν το παρελθόν σε σχέση με τα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια που επηρεάζουν τις ζωές και τις πράξεις των ανθρώπων.
- Να αναπτύξουν δεξιότητας ιστορικής ερμηνείας
 - ✓ με τη διαμόρφωση ιστορικών ερωτημάτων, ώστε να προσεγγίζουν το παρελθόν με ιστορικούς όρους,
 - ✓ με την κριτική χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών,
 - ✓ με τη συνειδητοποίηση του ρόλου ατόμων και ομάδων στη διαμόρφωση, στην πρόωθηση, αλλά και στην ματαίωση αλλαγών.
- Να αντιληφθούν την πολυφωνικότητα, την αντιφατικότητα και την πολλαπλότητα που χαρακτηρίζει την Ιστορία.
- Να ενισχυθεί η πολιτειότητα και η άσκηση του ρόλου του ενημερωμένου και υπεύθυνου πολίτη (Κόκκινος, 2015: 29).
- Να διερευνήσουν οι μαθητές και να συνειδητοποιήσουν τα κοινωνικά προβλήματα στην περίοδο της μετάβασης από την αριστοκρατία στην αθηναϊκή δημοκρατία της αρχαϊκής εποχής.

Επιλέξαμε την οπτικοποίηση του παρελθόντος σε κόμικ, ένα μέσον οικείο στους μαθητές, για να ξεπεράσουμε την αποθάρρυνση των μαθητών λόγω της δυσκολίας του αντικειμένου, η οποία οφείλεται στη μη εξοικείωσή τους με την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας (Κόκκινος, 2003: 161). Ο συνδυασμός εικόνας – κειμένου βοηθά στην κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας και αποτελεί μέσον να αντιμετωπίσουμε ένα ακόμη αίτιο της αδιαφορίας των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, που είναι η ελλιπής γλωσσική παιδεία, η οποία όμως είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση πρωταρχικών ιστορικών δεξιοτήτων, όπως η κατανόηση των ιστορικών εννοιών, η επαρκής πρόσβαση στις ιστορικές πηγές, η ιστορική τεκμηρίωση, η ανταλλαγή επιχειρημάτων και η εμπλοκή των μαθητών στην ερμηνευτική διαδικασία (Κόκκινος, 2003: 167).

Το κόμικ ως εικαστική πηγή αποτελεί κίνητρο μάθησης, το οποίο, ενταγμένο σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο (Dickinson, Gard & Lee, 1978: 3), συμβάλλει ως δίαυλος στη μετάβαση του μαθητή από το επίπεδο της βιωματικής αμεσότητας και της οπτικής εμπειρίας σε αυτό της εννοιολόγησης (Jenks, 1995: 1, 14), δηλαδή της σύλληψης αφηρημένων ιστορικών εννοιών με τη μετατροπή των οπτικών αναπαραστάσεων σε συμβολικές έννοιες (Booth, 1978: 3), όπως για παράδειγμα συμβαίνει στο συγκεκριμένο κόμικ με την οπτικοποίηση της έννοιας της σεισάχθειας, ως το άχθος της δουλείας από χρέη, που το κουβαλά ο πρώην αθηναίος πολίτης και νυν δούλος στους ώμους του και θα το εναποθέσει στη γη μόνον με τη θέσπιση του νόμου της σεισάχθειας.

Επίσης επιλέξαμε την οπτικοποίηση του παρελθόντος σε κόμικ, επειδή τα κόμικς :

- ενθαρρύνουν τους απρόθυμους μαθητές στην ανάγνωση, καθώς χωρίζουν το κείμενο σε εύκολα διαχειρίσιμες ενότητες,
- ο συνδυασμός εικόνας – κειμένου βοηθά στην κατανόηση του μαθήματος. Σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης (Dual coding theory) του Ραίνιο (1991) στον ανθρώπινο εγκέφαλο υπάρχουν δύο γνωστικά συστήματα για την οργάνωση και τη μετατροπή των πληροφοριών, ένα για τις οπτικές και ένα για τις λεκτικές πληροφορίες. Ο Ραίνιο υποστηρίζει την αναγκαιότητα του συνδυασμού των λεκτικών και των μη λεκτικών μορφών πληροφορίας δίνοντάς τους την ίδια βαρύτητα (Σολομωνίδου, 2006: 102),
- με την οπτική μονιμότητα, που διαθέτουν, επιτρέπουν στον αναγνώστη να ελέγχει ο ίδιος τον ρυθμό της ανάγνωσής του και της απόκτησης της γνώσης,

- βάζουν ανθρώπινο πρόσωπο στην ιστορία (McCloud, 2014:36),
- αποτελούν ένα είδος ανάγνωσης με το οποίο είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές,
- δημιουργούν γέφυρες μεταξύ αυτών που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και αυτών που θέλουμε να διδάξουμε,
- χρησιμεύουν ως ενδιάμεσο βήμα προς δύσκολες και σύνθετες έννοιες (Jenks, 1995: 1, 14),
- καλλιεργούν την κριτική ικανότητα και την αναλυτική σκέψη,
- καλλιεργούν τη φαντασία,
- προσδίδουν μια νότα παιχνιδιού και περιπέτειας,
- βοηθούν και τους οπτικούς τύπους μαθητών να εμπλακούν στη διδασκαλία,
- γεφυρώνουν τον διαχωρισμό ανάμεσα στη ζωή του μαθητή εντός και εκτός σχολείου,
- καλλιεργούν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Επιλέξαμε το «οπτικό αφήγημα», την οπτικοποίηση του παρελθόντος σε κόμικ, συνεξετάζοντάς το παράλληλα με την ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου, επειδή το κόμικ ως εικονική δευτερογενής πηγή αναδημιουργεί και ζωντανεύει το παρελθόν, το φέρνει κοντά στους μαθητές, οι οποίοι δεν το παρακολουθούν πλέον μέσα από αφαιρετικές νοητικές διαδικασίες. Διασαφηνίζει στοιχεία του μαθήματος, βοηθά στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και στην ανακάλυψη στοιχείων και σχέσεων, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, αναπτύσσει την ενσυναίσθηση των μαθητών, επειδή δίνει πρόσωπο στα γεγονότα (McCloud, 2014:36), καλλιεργεί την ιστορική φαντασία (historical imagination, empathy, sympathetic imagination), καθώς δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να κάνει άλμα με τη φαντασία του και να μπει στη θέση του άλλου (Fisher, 1990:94), διευκολύνει τη μνημονική ικανότητα, διευκολύνει τους μαθητές με μειωμένες αναγνωστικές ικανότητες και προωθεί τη διερευνητική μάθηση και τη μάθηση με επίλυση προβλημάτων (Μαυροσκούφης, 2005: 228-229). Μεταφέρει τη μεθοδολογία του ιστορικού ερευνητή στον μαθητή με μια μορφή εικονικότητας, δίνοντάς του τη δυνατότητα να βρει λύση σε μια προβληματική κατάσταση μέσω ερωτημάτων, που βασίζονται σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Χάρη στην οπτική αναπαράσταση οι μαθητές προσεγγίζουν το παρελθόν κριτικά, διερευνητικά και αναστοχαστικά.

Το κόμικ που δημιουργήσαμε (Εικόνες 1-5) για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ιστορίας της Α' Γυμνασίου, κεφάλαιο Δ4: *Αθήνα από τη βασιλεία στην αριστοκρατία*, χρησιμεύει ως δευτερογενής πηγή,

παράλληλα με την συνεξέταση πρωτογενών πηγών καθώς και του σχολικού βιβλίου για τη διδασκαλία των πολιτευμάτων, της μετάβασης από την αριστοκρατία στη δημοκρατία και των κοινωνικών προβλημάτων στην Αθήνα κατά την αρχαϊκή εποχή. Το κόμικ περιλαμβάνει τη γραμμή του χρόνου, την εξέλιξη των πολιτευμάτων, καθώς και αναφορά στα κοινωνικά προβλήματα της αρχαϊκής Αθήνας (Εικόνα 6).

Στόχος είναι η διερεύνηση και η συνειδητοποίηση των κοινωνικών προβλημάτων στην περίοδο της μετάβασης από την αριστοκρατία στην αθηναϊκή δημοκρατία της αρχαϊκής εποχής μέσα από τη διαμόρφωση μιας προβληματοκεντρικής διαδικασίας μάθησης (problem-based learning), δηλαδή μέσα από τη διαμόρφωση ενός ιδιαίτερου μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου ένα «ανοιχτό» (open-ended) πρόβλημα καθοδηγεί τη μάθηση ως ερέθισμα, για να θέσουν οι μαθητές ερευνητικά ερωτήματα, να συσχετίσουν θεωρία και πράξη και να εφαρμόσουν γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να βρουν λύσεις, εργαζόμενοι ομαδικά, εφαρμόζοντας τη νέα γνώση στο πρόβλημα και αναστοχαζόμενοι επάνω στο τι έμαθαν καθώς και πάνω στην αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που ακολουθούν για την επίλυση του προβλήματος (Μαυροσκούφης, 2015: 147)

Η προβληματοκεντρική διαδικασία μάθησης εμπλέκει τις δημιουργικές, γνωστικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών με στόχο τη λύση ενός «ανοιχτού» προβλήματος, το οποίο δεν επιδέχεται μία μόνον λύση και με τον τρόπο αυτόν οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν σε ένα συγκεκριμένο διανοητικό πεδίο, ενθαρρύνονται να αξιολογούν τις ιδέες τους έναντι των ιδεών των συμμαθητών τους και έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες, οι οποίες τους βοηθούν να γίνουν ανεξάρτητοι (Savery & Duffy, 1995: 31-38), καθώς η λύση προβλημάτων τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν την ευθύνη της γνώσης τους.

Ο εκπαιδευτικός ετοιμάζει το περιβάλλον μάθησης, ένα σύνθετο σενάριο μαθήματος, που απαιτεί ανάπτυξη τακτικής και στρατηγικής, θέτει τις διερευνητικές ερωτήσεις, για να βρεθεί λύση στο «ανοιχτό» πρόβλημα, διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν την ουσία και τις απαιτήσεις του προβλήματος (scaffolding), καθοδηγεί και συντονίζει τη συλλογική εργασία της ομάδας.

Η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο ιστορίας και οι μαθητές εργάζονται ομαδικά στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης (collaborative learning), μοντέλο κατά το οποίο η γνώση οικοδομείται στα πλαίσια μιας ομάδας, που συνεργάζεται σε κοινό έργο και τα μέλη της αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσοντας τις εμπειρίες τους.

Από τα διάφορα μοντέλα μάθησης με επίλυση προβλήματος επιλέξαμε το μοντέλο CPS (Creative Problem Solving) των Treffinger, Isaksen και Stead-Dorval (2006: 18-20 και 33-76), που συνδέεται με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας της καινοτομίας και της κριτικής σκέψης. Το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει τις εξής φάσεις: σχεδίαση, κατανόηση πρόκλησης, παραγωγή ιδεών, προετοιμασία δράσης, εφαρμογή. Τα αναλυτικά εργαλεία που προβλέπει το μοντέλο για την εξερεύνηση των δεδομένων βασίζονται στα ερωτήματα: ποιος; - τι; - πότε; - πού; - γιατί; - πώς;.

Το συγκεκριμένο σενάριο μαθήματος αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου project, που δουλεύεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, με θέμα: «Τα προβλήματα της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας από τα πρώτα της βήματα μέχρι την εδραίωσή της».

Η μάθηση με βάση την επίλυση προβλήματος βασίζεται σε δύο κατηγορίες γνώσης, τη δηλωτική και τη διαδικαστική. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, τη δηλωτική γνώση, το κόμικ, που δημιουργήσαμε για τη συγκεκριμένη διδασκαλία, παρέχει στους μαθητές πληροφόρηση για την κατανόηση του προβλήματος. Τους βοηθά να κατακτήσουν το γνωστικό πλαίσιο, τα γεγονότα (know what), τις έννοιες (know that) και τις βασικές αρχές (know why). Δίνει στους μαθητές τη γραμμή του χρόνου, την εξέλιξη των πολιτευμάτων και κάνει αναφορά στα κοινωνικά προβλήματα της αρχαϊκής Αθήνας (εικόνα 6), ώστε στη συνέχεια οι μαθητές, αφού έχουν κατακτήσει την δηλωτική γνώση μέσα από το κόμικ και παράλληλα από το σχολικό βιβλίο, να περάσουν στη διαδικαστική γνώση. Με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας, που περιλαμβάνουν πρωτογενείς, δευτερογενείς πηγές και ερευνητικά ερωτήματα, οι μαθητές συνθέτουν τις γνώσεις τους σε κατάλληλα νοητικά σχήματα και με την κριτική τους ικανότητα, την ερμηνεία, την ανάλυση, τη διαχείριση πληροφοριών, επιλέγουν στρατηγικές επίλυσης του υπό διερεύνηση προβλήματος (Μαυροσκούφης, 2015: 147-148).

Κατά τη διδασκαλία ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια :

1. Συγκέντρωση – διερεύνηση πληροφοριών από:
 - το σχολικό εγχειρίδιο,
 - το κόμικ «*Αθήνα από τη βασιλεία στην αριστοκρατία*»,
 - τα φύλλα εργασίας:
 - i. Τα πολιτεύματα (εικόνα 8)
 - ii. Κοινωνικές τάξεις και αριστοκρατία (εικόνα 9)
 - iii. Ένας τοίχος στην αρχαϊκή Αθήνα (εικόνα 10)
 - iv. Συνέντευξη από Αθηναίο πολίτη (εικόνα 11)
 - v. Συνέντευξη από έμπορο (εικόνα 12)

- vi. Συνέντευξη από γαιοκτήμονα (εικόνα 13)
- κειμενικές πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές:
 - i. Σόλων, *Ελεγείες*, απ. 4 (εικόνα 15)
 - ii. Σόλων, *Ελεγείες*, απ. 4a+c (εικόνα 16)
 - iii. Σόλων, *Ελεγείες*, απ. 9 (εικόνα 17)
 - iv. Θέογνις ο Μεγαρεύς, *Ελεγείες* (εικόνα 18)
 - v. Αριστοτέλης, *Αθηναίων Πολιτεία*, 1-3 (εικόνα 19)
 - vi. Πλούταρχος, *Σόλων*, 13 (εικόνα 20)

Το σώμα των πηγών (Εικόνες: 15-21) ανταποκρίνεται στο αίτημα της πολυπρισματικότητας. Οι πηγές προέρχονται από διαφορετικές ιδεολογικά «φωνές», έχουμε «φωνές» που υποστηρίζουν τη δημοκρατία, την αριστοκρατία και την τυραννία.

Οι μαθητές καθοδηγούνται για την ανάλυση των πηγών (Κυπριανός κ.α., 2012: 11) (εικόνα 7) με διερευνητικές ερωτήσεις, που ακολουθούν το μοντέλο ανάλυσης κειμενικών πηγών:

(α) εξωκειμενική προσέγγιση με ερωτήσεις:

- ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- ποιο είναι το ιστορικό πλαίσιο;
- ποια η ιδεολογία του συντάκτη – η οπτική του γωνία;
- ο συντάκτης είναι σύγχρονος με τα γεγονότα;

(β) κειμενική προσέγγιση με ρωτήσεις:

- τι πληροφορίες μας δίνει η πηγή;
- ποια η ερμηνεία του συντάκτη;
- πόσο αξιόπιστος είναι ο συντάκτης;

(γ) διακειμενική προσέγγιση: συσχετισμός και σύγκριση πηγών

(δ) σύνθεση (εικόνα 21):

- σύνθεση πληροφοριών πηγής
- κριτική επεξεργασία
- σχολιασμός, επεξεργασία, χαρακτηρισμοί
- συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω το φύλλο εργασίας για την ανάλυση κάθε πηγής έχει τη δομή της εικόνας 7.

2. Διατύπωση του προβλήματος

Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες το φύλλο εργασίας (Εικόνα 14) για τη διερεύνηση των δεδομένων του προβλήματος, που θα τους οδηγήσει στην συγκρότηση της πρότασης τους για τη λύση του προβλήματος. Το φύλλο εργασίας περιλαμβάνει τα ερωτήματα:

- Καταγράψω τα προβλήματα που αντιμετώπιζε κάθε κοινωνική τάξη στην αρχαϊκή Αθήνα.
- Ποιο είναι το κυριότερο πρόβλημα της αθηναϊκής κοινωνίας κατά την αρχαϊκή εποχή;
- Ποιοι εμπλέκονται;
- Ποια τα αίτια του προβλήματος;
- Ποιος προστέθηκε και δημιούργησε επιπλέον προβλήματα;
- Ποιες συνέπειες έχει το πρόβλημα στην αθηναϊκή κοινωνία;
- Σε ποια κοινωνική τάξη κατά τη γνώμη σου είναι καλύτερα – χειρότερα να ανήκει κανείς κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο;
- Πού διαφωνώ και πού συμφωνώ με αυτήν την κατάσταση;
- Ποια θα ήταν κατά τη γνώμη μου η ιδανική κατάσταση για την αθηναϊκή κοινωνία της εποχής;
- Σε τι διαφέρει η παρούσα κατάσταση από την ιδανική;
- Γιατί είναι αναγκαίο να βρεθεί λύση;
- Τι θα συνέβαινε αν είχα ένα μαγικό ραβδί;
- Ποιος θα μπορούσε να βοηθήσει;

Στη συνέχεια κάθε ομάδα παρουσιάζει την πρότασή της στην ολομέλεια της τάξης.

Στο επόμενο μάθημα παρουσιάζεται η λύση που επέλεξαν οι ίδιοι οι Αθηναίοι με ένα κόμικ που δημιουργήσαμε με τίτλο: «Αθήνα: πορεία προς τη δημοκρατία. Σόλων» (Εικόνες 22-23), το οποίο θα αποτελέσει την αφόρμηση του επόμενου μαθήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλεξοπούλου, Π. (2012). *Η Ιστορία και η πρόσληψή της από έφηβους μαθητές*, ερευνητική διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Προσβάσιμο στο https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5788/1/Alexopoulou_P_FINAL%20MSc.pdf [20-2-2020]
- Booth, M. (1978) Children's Inductive Historical Thought, *Teaching History* 21, pp 3-8.
- Dickinson, K. A, Gard, A. and Lee, J. P. (1978). "Evidence in history and the classroom", in Dickinson and Lee (eds). *History teaching and historical understanding*, Heinemann Educational Books, London.

- Fisher, R. (1990). *Teaching Children to Think*, Blackwell, Oxford.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston .
- Jenks, C. (1995). *Visual Culture*, Routledge, London
- Κασίδου, Σ. (2008). «Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες»: Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 511 – 547, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσουλάκος, Θ., Κοκορού, Γ., Σκουλάτος, Β. (2016). *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Εκδ. ΟΕΔΒ, ΥΠ. Π.Θ - ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ
- Κόκκινος, Γ. (1998). Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση, περιοδικό *Μνήμων*, τόμ. 20 (1998)
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. (2015). *Το τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην ιστορική Εκπαίδευση*, επιμ. Κόκκινος, Γ. Και Μαυροσκούφης Κ. Δ. Αθήνα, εκδόσεις ΡΟΔΟΝ
- Κυπριανός, Λ., Σωκράτους, Γ., Αργυρού, Χ. & Κοπάτου, Α.Μ. (2012). *Διδακτική Μεθοδολογία και εφαρμογές στο μάθημα της Ιστορίας. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Εκ. Κώνος Λτδ
- McCloud, S. (2014). *Κατανοώντας τα κόμικς. Η άορατη τέχνη*. Αθήνα. Webcomics
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική της Ιστορίας και Ιστορικές Πηγές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μαυροσκούφης, Κ. Δ. (2015). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας, στο *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*, επιμ. Κόκκινος Γιώργος, Μαυροσκούφης Δημήτρης, Εκδ Ρόδον. Αθήνα.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία: εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασσάκος, Κ. (1990). *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν ψυχολογίαν*, τ. Β΄, Αθήνα, εκδόσεις: Δανιάς
- Savery, J.R. & Duffy, T.M. (1995). *Problem-based learning: an instructional model and its constructivist framework*. *Educational Technology*, 35(5): pp. 31-38. Προσβάσιμο στο <https://pdfs.semanticscholar.org/549c/9ea78fe19aa609a66e84ea0b2ecda5e731bf.pdf> [20.2.2020]
- Treffinger, D. J., Isaksen, S. G., and Stead-Dorval, K. B. (2006). *Creative problem solving: An introduction*: Prufrock Press Inc

ΟΜΑΔΑ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΩΝ «ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ-ΙΣΤΟΡΙΑ» (2011). Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1: Κόμικ: « Αθήνα από τη βασιλεία στην αριστοκρατία»



Εικόνα 2: Κόμικ: «Αθήνα από τη βασιλεία στην αριστοκρατία»




Εικόνα 3: Κόμικ: « Αθήνα από τη βασιλεία στην αριστοκρατία»




Εικόνα 4: Κόμικ: « Αθήνα από τη βασιλεία στην αριστοκρατία»


ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ *Katrina*







Σόλων (639 - 559 π.Χ.): σημαντικός Αθηναίος νομοθέτης, φιλόσοφος, ποιητής και ένας από τους επτά σοφούς της αρχαίας Ελλάδας.




Βασιλεία: το αρχαιότερο πολίτευμα. Άκμασε κατά την γεωμετρική εποχή. Αρχηγός του φυλετικού κράτους είναι ο βασιλιάς, ο οποίος εκλέγεται από τη συνέλευση των πολεμιστών. Αργότερα το αξίωμα μεταβιβάζεται σε κληρονομικά. Συγκεντρώνει στα χέρια του την πολιτική και δικαστική εξουσία και εφαρμόζει το έγγραφο δίκαιο. Η κυριότερη αρμοδιότητά του είναι η αρχιστρατηγία. Όταν συγκροτήθηκε η πόλη-κράτος, η βασιλεία παρακμάζει.




Θέογνης (570-485 π.Χ.) ελεγειακός ποιητής από τα Μέγαρα. Γένος αριστοκρατικής οικογένειας, τάχθηκε υπέρ της ολιγαρχικής μερίδας σε μια περίοδο πολιτικών και κοινωνικών ταραχών.




Αριστοκρατία: το πολίτευμα κατά το οποίο κυβερνούν οι ευγενείς, αριστοκράτες, άριστοι, οι πλούσιοι ιδιοκτήτες γης, οι γνακτιήμονες.




Αριστοτέλης (384-322 π.Χ.): αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος και επιστήμονας που γεννήθηκε στα Στάγειρα.



Ολιγαρχικό ή τιμοκρατικό πολίτευμα: κυβερνούν οι αστοί (έμποροι και βιοτέχνες), οι πλούσιοι του χρηματός.



Πλούταρχος (46-127 μ.Χ.): ιστορικός και βιογράφος από τη Χαιρώνεια.



(η) Ελεγεία: αρχαίο ποίημα με λυρικό και θρηνητικό ύφος, που αποτελούνταν από στροφές δύο στίχων.

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ *Katrina*

Εικόνα 5: Προσπέλαση εννοιών.

το κόμικ ως εικονική δευτερογενής πηγή περιλαμβάνει

1. τη γραμμή του χρόνου

2. Την εξέλιξη των πολιτευμάτων

3. Τα κοινωνικά προβλήματα

Εικόνα 6: Το κόμικ ως δευτερογενής εικαστική ιστορική πηγή.

Επεξεργασία γραπτών πηγών

ΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣΕΤΕ ΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΕΓΕΙΑ ΤΟΥ ΘΕΟΓΩΝΗ

Κύρνε, αυτή εδώ η πόλη είναι ακόμη ίδια, όμως οι κάτοικοι έχουν αλλάξει και δεν γνώρισαν ποτέ τους μήτε τη δικαιοσύνη μήτε νόμους, μα τα πλευρά τους τα κατέτριβαν δέρματα κατοικίδια και ζούσαν κι έτρωγαν μακριά απ' την πόλη σαν τα ελάφια. Τώρα αυτοί είναι οι άριστοι, άριστε Κύρνε, και οι πριν άριστοι τώρα είναι ασημαντοι. Ποιος άραγε μπορεί να τα ανέχεται όλα αυτά;

Θέογνος ο Μεγαρεύς, Ελεγείες



1. Εξωκειμενική προσέγγιση

- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Είναι σύγχρονος με το γεγονός που περιγράφει;
- Τι μας πληροφορεί η πηγή;
- Σε ποια «άλλαξη» αναφέρεται;
- Ποιοί είναι οι «πριν άριστοι» που στην εποχή του Θέογωνα ήταν «ασημαντοι»;
- Ποιοί είναι οι τωρινοί άριστοι και πώς ζούσαν πρώτα;
- Σε ποια κοινωνική τάξη ανήκει ο Θέογνος;
- Γιατί ο Θέογνος υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μέχρι τότε «δε γνώριζαν μήτε δικαιοσύνη μήτε νόμους»;

2. Κειμενική προσέγγιση

Επιμετρονική εποχή	Αρχαϊκή εποχή	Κλασική εποχή	Ελληνιστική εποχή	Ρωμαϊκή εποχή	Μεσαιωνική εποχή	Νεότερη εποχή
1100 π.Χ.	800 π.Χ.	500 π.Χ.	323 π.Χ.	146 π.Χ.	330 π.Χ.	1453 π.Χ.

3. Διακειμενική προσέγγιση

ΝΑ ΤΟΠΟΘΗΤΗΣΕΤΕ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΟΥ ΕΖΗΣΑΝ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΚΡΙΝΕΤΕ ΤΙΣ ΘΗΤΕΣ ΣΕ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΣ



κατ'ερώτημα

Επιμετρονική εποχή	Αρχαϊκή εποχή	Κλασική εποχή	Ελληνιστική εποχή	Ρωμαϊκή εποχή	Μεσαιωνική εποχή	Νεότερη εποχή
1100 π.Χ.	800 π.Χ.	500 π.Χ.	323 π.Χ.	146 π.Χ.	330 π.Χ.	1453 π.Χ.

4. Συνθεση

- Πώς παρουσιάζει ο Σόλωνας την ταραχή και πώς ο Πλουταρχος;
- Σε ποια γωνιότα αποδίδει τις κοινωνικές παραγές ο Σόλωνας και σε ποιον ο Αριστοτέλης;
- Μεταράζει να διακρίνεται τις πολιτικές παραθέσεις των συγγραφέων; Να γράψουμε ένα κείμενο στο οποίο να αναλύσουμε την κοινωνική κατάσταση;
- Ποια είναι τα κίνητρα δράσης-αξιοποίησης κάθε κοινωνικής τάξης;

Εικόνα 7: Επεξεργασία γραπτών πηγών.



Εικόνα 8: Φύλλο εργασίας: Άσκηση για τα πολιτεύματα



Εικόνα 9: Φύλλο εργασίας: Κοινωνικές τάξεις και αριστοκρατία




Εικόνα 10: Φύλλο εργασίας: Κοινωνικές τάξεις.
Ένας τοίχος στην αρχαϊκή Αθήνα.

**ΜΙΑ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΔΟΥ
katrako



ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Έχουμε μαζί μας έναν άνθρωπο του λαού. Καλημέρα σας, κύριε Χαριδίδη, θα θέλαμε να σας ρωτήσουμε για ποιο λόγο συμμετείχατε στις χθεσινές ταραχές.

ΧΑΡΙΔΙΔΗΣ:

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Μπορείτε να μας περιγράψετε πώς είναι σήμερα η ζωή σας;

ΧΑΡΙΔΙΔΗΣ:

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Πριν τα χάστε άλατώς ζούσατε;

ΧΑΡΙΔΙΔΗΣ:

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Τι σκοπεύετε να κάνετε στο μέλλον;

ΧΑΡΙΔΙΔΗΣ:

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Σας ευχαριστώ πολύ!


Εικόνα 11: Φύλλο εργασίας: Συνέντευξη από Αθηναίο πολίτη

**ΜΙΑ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΔΟΥ

katproko



ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Έχουμε μαζί μας έναν άνθρωπο της τάξης των εμπόρων. Καλημέρα σας, θα θέλαμε να σας ρωτήσουμε για ποιο λόγο συμμετείχατε στις χθεσινές ταραχές.

ΕΜΠΡΟΣ:

.....

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Μπορείτε να μας πείτε πώς αποκτήσατε τόσα χρήματα

ΕΜΠΡΟΣ:.....

.....

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Ποια είναι τα σχέδιά σας για το μέλλον;

ΕΜΠΡΟΣ:.....

.....

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Σας ευχαριστώ πολύ!


Κατερίνα Προκοπίου katproko

Εικόνα 12: Φύλλο εργασίας: Συνέντευξη από έμπορο

**ΜΙΑ
ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ
καίρυκο



ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Έχουμε μαζί μας έναν άνθρωπο της τάξης των γαιοκτημόνων. Καλημέρα σας, κύριε Αρίστο, θα θέλαμε την άποψή σας για τις χθεσινές ταραχές στην πόλη.

ΑΡΙΣΤΟΣ:

.....

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Ποια κατά τη γνώμη σας είναι τα αίτια των ταραχών;

ΑΡΙΣΤΟΣ:

.....

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Ποια είναι τα πολιτικά σχέδιά σας για το μέλλον;

ΑΡΙΣΤΟΣ:

.....

ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΣ: Σας ευχαριστώ πολύ!

Εικόνα 13: Φύλλο εργασίας: Συνέντευξη από γαιοκτήμονα

ΜΕΛΕΤΩ ΤΟ ΚΟΜΙΚ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΩ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕ Η ΑΘΗΝΑΪΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΡΧΑΪΚΗ ΕΠΟΧΗ

κατ'ερώτα

ΓΑΙΟΚΤΗΜΟΝΕΣ	5. Ποιες συνέπειες έχει το πρόβλημα στην αθηναϊκή κοινωνία;	9. Σε τι διαφέρει η παρούσα κατάσταση από την ιδανική;
ΑΣΤΟΙ (ΕΜΠΟΡΟΙ ΚΑΙ ΒΙΟΤΕΧΝΕΣ)	6. Σε ποια κοινωνική τάξη είναι καλύτερα - χειρότερα να ανήκει κανείς στην υπάρχουσα κατάσταση;	10. Γιατί πρέπει να βρεθεί λύση;
ΛΑΟΣ	7. Πού συμφωνώ και πού διαφωνώ με αυτή την κατάσταση;	11. Τι θα συνέβαινε αν είχα ένα μαγικό ραβδί;
1. Ποιο είναι το πρόβλημα της αθηναϊκής κοινωνίας κατά την αρχαϊκή εποχή;	8. Ποια θα ήταν η ιδανική κατάσταση για την αθηναϊκή κοινωνία;	12. Ποιος θα μπορούσε να βοηθήσει;
2. Ποιοι εμπλέκονται;		
3. Ποια είναι τα αίτια του προβλήματος;		
4. Ποιος προστέθηκε και δημιούργησε επιπλέον πρόβλημα;		

Εικόνα 14: Φύλλο εργασίας: Η διατύπωση του προβλήματος.

ΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣΕΤΕ ΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΛΕΓΕΙΕΣ ΤΟΥ ΣΩΛΩΝΑ

ΣΩΛΩΝ

Είναι, αντίθετα, των αστών των ίδιων η βούληση που καταστρέφει μια μεγάλη πόλη, η έλλειψη σύνεσης και η υποδούλωσή τους στο χρήμα: το ίδιο χωρίς αρχές είναι και του δήμου οι ηγέτες, που από τη μεγάλη αλαζονεία τους, πολλά μέλλει να τραβήξουν... Μαζεύουν πλούτη ενδίδοντας στην αδικία και, μη φειδόμενοι των περιουσιών, ούτε των ιερών ούτε του δημοσίου, κλέβουν προκλητικά από παντού, και ούτε στις Δικαιοσύνης τα σεβάσματα θεμέλια δεν αποδίδουν τον προσήκοντα σεβασμό... Η κατάσταση αυτή καταντά πληγή αναπόφευκτη για όλη την πόλη, ξεσηκώνει τη στάση και τον εμφύλιο σπαραγμό... Αυτές οι συμφορές που βρίσκουν τον λαό αναγκάζουν πολλούς φτωχούς να ζηνευτούν, κι άλλους να πουληθούν δούλοι... άπειρα είναι τα κακά που γεννά η Δυσνομία, ενώ η Ευνομία αποκαθιστά τη γενική τάξη και αρμονία...

639-559 π.Χ.

Σόλων, Ελεγείες, στ.4

Γαίωτική εποχή	Αρχαϊκή εποχή	Κλασική εποχή	Ελληνιστική εποχή	Ρωμαϊκή εποχή	Μεσαιωνική εποχή	Νεότερη εποχή
1100 π.Χ.	800 π.Χ.	500 π.Χ.	323 π.Χ.	146 π.Χ.	330 μ.Χ.	1453 μ.Χ.

- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Είναι σύγχρονος με το γεγονός που περιγράφει;
- Τι μας πληροφορεί η πηγή;
- Ποια κατάσταση επικρατεί στην Αθήνα;
- Πώς συμπεριφέρονται οι αστοί (έμποροι – βιοτέχνες – τεχνίτες);
- Πώς συμπεριφέρονται οι «ηγέτες του δήμου»;
- Ποιες οι συνέπειες για τον λαό;
- Σε τι οφείλονται αυτές οι συμπεριφορές;
- Ποια είναι τα καλά της Ευνομίας;

Εικόνα 15: Κειμενική πηγή, Σόλων, Ελεγείες, στ.4.

ΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣΕΤΕ ΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΕΓΕΙΑ ΤΟΥ ΣΟΛΩΝΑ



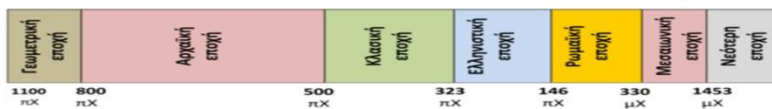
639-559 π.Χ

Το ξέρω, κι έχει θρονιαστεί στα σωθικά μου ο πόνος,
να βλέπω τη χιλιόχρονη τη γη της Ιωνίας στο ρημαγμό.

Καταπραΰνετε κι εσείς τον πόθο τον αψύ σας,
εσείς που απ' τα πολλά αγαθά παραχορτάσατε.
Φανείτε βολικότεροι, μας δε θ' αλλάξ' η γνώμη,
μα ουδέ θα βγούνε σε καλό κι όλα για λόγου σας.

Σόλων, Ελεγείες, απ.4α+c

- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Είναι σύγχρονος με το γεγονός που περιγράφει;
- Τι μας πληροφορεί η πηγή;
- Σε ποιους απευθύνεται ο Σόλωνας;
- Για ποιο πράγμα τους κατηγορεί;
- Τι τους συμβουλεύει;



Εικόνα 16: Κειμενική πηγή, Σόλων, Ελεγείες, Π. 4.α+c.

ΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣΕΤΕ ΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΕΓΕΙΑ ΤΟΥ ΣΟΛΩΝΑ

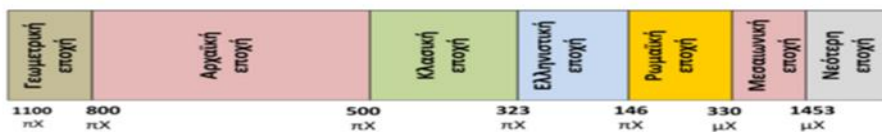


639-559 π.Χ

Από ένα σύννεφο πέφτει με ορμή και χαλάζι και χιόνι,
απ' αστραψιά λαμπερή ξάφνω ξεσπά μια βροντή·
έτσι **χαλιέται απ' ανθρώπους τρανούς ένα κράτος**, και πέφτει
απ' αμυαλιά του ο λαός σ' ενός **μονάρχη** σκλαβιά·
όταν πολύ θα υψωθεί, δεν είν' εύκολο πια να τον ρίξεις·
πρέπει απ' την πρώτη στιγμή να 'χουμε σε όλα το νου.


Σόλων, Ελεγείες, απ.9

- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Είναι σύγχρονος με το γεγονός που περιγράφει;
- Τι μας πληροφορεί η πηγή;
- Ποια είναι η άποψη του Σόλωνα για τους τυράννους;
- Ποια είναι η συμβουλή του;



Εικόνα 17: Κειμενική πηγή, Σόλων, Ελεγείες, απ. 9.

ΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣΕΤΕ ΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΕΓΕΙΑ ΤΟΥ ΘΕΟΓΝΗ



Κύρνε, αυτή εδώ η πόλη είναι ακόμη ίδια, όμως οι κάτοικοι έχουν αλλάξει και δεν γνώρισαν ποτέ τους μήτε τη δικαιοσύνη μήτε νόμους, μα τα πλευρά τους τα κατέτριβαν δέρματα κατσικίσια και ζούσαν κι έτρωγαν μακριά απ' την πόλη σαν τα ελάφια. Τώρα αυτοί είναι οι άριστοι, άριστε Κύρνε, και οι πριν άριστοι τώρα είναι ασήμαντοι. Ποιος άραγε μπορεί να τα ανέχεται όλα αυτά;

Θέογνης ο Μεγαρεύς, Ελεγείες


- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Είναι σύγχρονος με το γεγονός που περιγράφει;
- Τι μας πληροφορεί η πηγή;
- Σε ποια «αλλαγή» αναφέρεται;
- Ποιοι είναι οι «πριν άριστοι» που στην εποχή του Θεόγνη έγιναν «ασήμαντοι»;
- Ποιοι είναι οι τωρινοί άριστοι και πώς ζούσαν πρώτα;
- Σε ποια κοινωνική τάξη ανήκει ο Θεόγνης;
- Γιατί ο Θεόγνης υλοστηρίζει ότι οι άνθρωποι μέχρι τότε «δε γνώριζαν μήτε δικαιοσύνη μήτε νόμους»;

570-485 πΧ

Γεωμετρική εποχή	Αρχαϊκή εποχή	Κλασική εποχή	Ελληνιστική εποχή	Ρωμαϊκή εποχή	Μεσαιωνική εποχή	Νεότερη εποχή
1100 πΧ	800 πΧ	500 πΧ	323 πΧ	146 πΧ	330 μΧ	1453 μΧ

Εικόνα 18: Κειμενική πηγή, Θεόγνης, Ελεγείες.

ΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣΕΤΕ ΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗ «ΑΘΗΝΑΙΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΑ»



Αργότερα σημειώθηκαν **ταραχές** για μεγάλο διάστημα **ανάμεσα στους ευγενείς και το λαό...οι φτωχοί ήταν υποδουλωμένοι στους πλούσιους**, και οι ίδιοι και τα παιδιά και οι γυναίκες τους...**Όλη η γη ήταν στα χέρια των λίγων**· και αν δεν μπορούσαν να πληρώσουν το μίσθωμα, και οι ίδιοι και τα παιδιά τους γίνονταν δούλοι...Η σκληρότερη λοιπόν και πικρότερη πλευρά του πολιτεύματος για τους πολλούς ήταν **ο θεσμός της δουλείας**· αλλ' όμως ήταν απογοητευμένοι και για άλλα πράγματα, γιατί μπορεί να πει κανείς ότι **δεν υπήρχε τίποτε στο οποίο να συμμετέχουν**.

Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 1-3

- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Είναι σύγχρονος με το γεγονός που περιγράφει;
- Τι μας πληροφορεί η πηγή;
- Για ποιους λόγους ο λαός εξεγειρόταν εναντίον των ευγενών;
- Σε ποιο πολίτευμα αναφέρεται ο Αριστοτέλης;
- Για ποιους λόγους ο λαός ήταν απογοητευμένος με το συγκεκριμένο πολίτευμα;

384-322 πΧ

Γεωμετρική εποχή	Αρχαϊκή εποχή	Κλασική εποχή	Ελληνιστική εποχή	Ρωμαϊκή εποχή	Μεσαιωνική εποχή	Νεότερη εποχή
1100 πΧ	800 πΧ	500 πΧ	323 πΧ	146 πΧ	330 μΧ	1453 μΧ

Εικόνα 19: Κειμενική πηγή, Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία, 1-3.

ΝΑ ΜΕΛΕΤΗΣΕΤΕ ΤΟ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΥ «ΣΟΛΩΝ»

46-127 μΧ

Τότε κορυφώθηκε η διένεξη μεταξύ φτωχών και πλούσιων και η πόλη βρισκόταν σε επικίνδυνη κατάσταση. Φαινόταν δε, ότι μόνο με την εγκαθίδρυση της τυραννίας ήταν δυνατόν να ησυχάσουν τα πράγματα και να σταματήσουν οι ταραχές. Όλος ο λαός ήταν χρεωμένος στους πλούσιους γιατί είτε καλλιεργούσαν τη γη για αυτούς...είτε δανείζονταν με υποθήκη τα σώματά τους όντας υποχείρια στους δανειστές τους, και άλλοι μιν γίνονταν δούλοι τους και άλλοι πωλούνταν στα ξένα. Πλούταρχος, Σόλων, 13.

- Ποιος είναι ο συντάκτης της πηγής;
- Είναι σύγχρονος με το γεγονός που περιγράφει;
- Τι μας πληροφορεί η πηγή;
- Ποιες ήταν οι συνέπειες της διένεξης μεταξύ φτωχών και πλούσιων για την πόλη;
- Σε ποια κατάσταση βρισκόταν ο λαός;
- Ποιο πολίτευμα υιοθετεί ο Πλούταρχος;
- Σύμφωνα με τις ιστορικές σου γνώσεις επιβεβαιώνεται η άποψη του Πλούταρχου ότι μόνο με την εγκαθίδρυση της τυραννίας ήταν δυνατόν να σταματήσουν οι ταραχές;

Γεωμετρική εποχή	Αρχαία εποχή	Κλασική εποχή	Ελληνιστική εποχή	Ρωμαϊκή εποχή	Μεσαιωνική εποχή	Νεότερη εποχή
1100 πΧ	800 πΧ	500 πΧ	323 πΧ	146 πΧ	330 μΧ	1453 μΧ

Εικόνα 20: Κειμενική πηγή, Πλούταρχος, Σόλων, 13.

ΝΑ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΤΕ ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΠΟΥ ΕΖΗΣΑΝ ΚΑΙ ΝΑ ΔΙΑΚΡΙΝΕΤΕ ΤΙΣ ΤΗΓΕΣ ΣΕ ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ

ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ
46-127 μΧ

ΣΟΛΩΝ
639-559 πΧ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ
384-322 πΧ

ΣΟΚΡΑΤΗΣ
570-485 πΧ

Γεωμετρική εποχή	Αρχαία εποχή	Κλασική εποχή	Ελληνιστική εποχή	Ρωμαϊκή εποχή	Μεσαιωνική εποχή	Νεότερη εποχή
1100 πΧ	800 πΧ	500 πΧ	323 πΧ	146 πΧ	330 μΧ	1453 μΧ

- Πώς παρουσιάζει ο Σόλωνας την τυραννία και πώς ο Πλούταρχος;
- Σε ποια γεγονότα αποδίδει τις κοινωνικές ταραχές ο Σόλωνας και σε ποια ο Αριστοτέλης;
- Μπορείτε να διακρίνετε τις πολιτικές πεποιθήσεις των συγγραφέων;
- Να γράψετε ένα κείμενο στο οποίο να αιτιολογήσετε την άποψή σας.
- Ποια είναι τα κίνητρα δράσης-εξέγερσης κάθε κοινωνικής τάξης;

Εικόνα 21: Σύνθεση

ΑΘΗΝΑ: ΠΟΡΕΙΑ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ. ΣΟΛΩΝ
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΠΡΟΚΟΠΙΟΥ



Εικόνα 22: Κόμικ: «Αθήνα: πορεία προς τη δημοκρατία. Σόλων».

Η λύση που επέλεξαν οι Αθηναίοι - αφορμή για το επόμενο μάθημα



Εικόνα 23: Κόμικ: «Αθήνα: πορεία προς τη δημοκρατία. Σόλων».

Η λύση που επέλεξαν οι Αθηναίοι - αφόρμηση για το επόμενο μάθημα

ΚΥΡΙΑΚΗ ΦΑΡΔΗ

*Ιστορία και Τραύμα στην πρώιμη παιδική ηλικία.
Εκπαιδευτικά προγράμματα ενσωμάτωσης παιδιών
προσφύγων σε Ελληνικό Νηπιαγωγείο*

History and Trauma in the early childhood: Educational programs regarding the incorporation of refugee children in a Greek Kindergarten

The incorporation of refugee children in a kindergarten is a sensitive and challenging subject. History could be a field in which «our» culture coexists with the culture of «others». Related theories and educational examples are presented in the present paper. Specifically, we will focus on theories and researches regarding the history in early childhood education, trauma theories and educational examples historical orientated from a Greek kindergarten

Η ιστορία στην πρώιμη παιδική ηλικία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις

Η πρώιμη παιδική ηλικία (early childhood) αναφέρεται εδώ ως η ηλικία η οποία αντιστοιχεί στα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών που εισάγονται σε δομές φροντίδας και εκπαίδευσης (care and education) και τοποθετείται χρονικά μετά τη βρεφική ηλικία. Επειδή οι δομές φροντίδας και εκπαίδευσης για τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν μία μεγάλη ποικιλομορφία σε παγκόσμιο επίπεδο σε σχέση με την ηλικία εισαγωγής σ' αυτές, με τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό τους και τα προγράμματα που εφαρμόζονται, θα ορίσουμε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας τα έτη αυτά σύμφωνα με τις πρακτικές που ακολουθούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή όταν αναφερόμαστε στον όρο «πρώιμη παιδική ηλικία» θα εννοούμε τα παιδιά 4 έως 8 ετών (τα παιδιά που φοιτούν στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου).

Η ιστορική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία είναι ένα θέμα που εμφανίζεται στην παγκόσμια επιστημονική βιβλιογραφία από τις αρχές (περίπου) του 1980. Τα ζητήματα που απασχολούν τους ερευνητές έχουν την αφετηρία τους στον προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο

συγκρότησης της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Η διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης συσχετίζεται, επίσης, με το σχολικό περιβάλλον και την εκπαίδευση των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους. Οι πρώτες θεωρίες και έρευνες που προβάλλονται προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες της μάθησης (Sociocultural Theory, SCT) με ιδρυτή τον γνωστικό ψυχολόγο Lev Vygotsky. Στις θεωρίες αυτές αναδεικνύεται ο ρόλος του περιβάλλοντος, της οικογένειας, της ομάδας συνομηλίκων, της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, η σχέση της γλώσσας με τη νόηση στη διαδικασία μάθησης και στην πορεία εξέλιξης του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η ανθρώπινη νόηση διαμεσολαβείται από συμβολικούς παράγοντες, όπως η γλώσσα και άλλα συμβολικά στοιχεία (ψυχολογικά, ατομικά, άλλα επιτεύγματα του πολιτισμού). Κοινωνικοί, ψυχολογικοί και πολιτισμικοί παράγοντες μεταβιβάζονται από τις προηγούμενες γενιές (οικογένεια), τη σχολική επίδραση και τις ομάδες συνομηλίκων (Cole, 2003; Lantolf, 2000; Wertsch, 1998). Έρευνες σχετικές με την ιστορική σκέψη και κατανόηση που έχουν επηρεαστεί από τις προηγούμενες θεωρίες (SCT), αναφέρουν ότι η ιστορική κατανόηση των παιδιών επηρεάζεται από το περιβάλλον τους (Barton, & Levstik, 2004; Barton, & McCully, 2005). Αυτή η οπτική συνδέει την ιστορία και τη διδακτική της με τη γνωστική ψυχολογία και ανοίγει ένα νέο πεδίο επιστημονικών ερευνών σχετικά με τις αντιλήψεις, τις αναπαραστάσεις, τις ερμηνείες που αποδίδουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί στην προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος.

Επιπλέον, η θέση του Bruner ότι «όλα τα επιστημονικά αντικείμενα μπορούν να διδαχτούν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με αξιόπιστη και έντιμη μορφή, με σεβασμό στις διανοητικές ανάγκες των παιδιών» ανοίγει το δρόμο για τη μελέτη της σχέσης της ιστορίας με την προσχολική εκπαίδευση (Bruner, 2003). Η διεύρυνση της διδασκαλίας της ιστορίας στη βαθμίδα εισαγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το νηπιαγωγείο) ή τα έτη μετάβασης από το νηπιαγωγείο και τον βρεφικό σταθμό στο δημοτικό σχολείο ανοίγει τη συζήτηση για τη διδασκαλία της ιστορίας χωρίς τη χρήση σχολικού εγχειριδίου ή συμπληρωματικά της χρήσης του. Έτσι, το θέμα αφορά και τις άλλες τάξεις του πρωτοβάθμιου σχολείου (όπως την πρώτη και τη δεύτερα δημοτικού) ή ακόμη και μεγαλύτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περίπτωση που εφαρμόζονται προγράμματα συμπληρωματικά του σχολικού εγχειριδίου.

Από τη δεκαετία του 1980 μέχρι τις μέρες μας μια σειρά από επιστημονικές έρευνες που εμφανίζονται δημοσιευμένες αργά αλλά

σταθερά στην παγκόσμια βιβλιογραφία επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να αρχίσει από το νηπιαγωγείο και τη μετατρέπουν σε βεβαιότητα. Αναδεικνύουν τους περιορισμούς και τα οφέλη σχετικά με την ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού και άλλες ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνισταμένες που αφορούν τη ζωή των παιδιών αλλά και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα πορίσματα των ερευνών αυτών ξεκινούν από το να απαντήσουν θετικά στην εισαγωγή παιδιών νηπιαγωγείου στην ιστορική εκπαίδευση και επικεντρώνονται, στη συνέχεια, σε εξειδικευμένα θέματα, όπως είναι η διερεύνηση των δυσκολιών αντίληψης της έννοιας του ιστορικού χρόνου από παιδιά αυτής της ηλικίας και οι διδακτικές προτάσεις για την υπέρβαση αυτού του εμποδίου, μέχρι το να αναφέρουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις με ιστορικό προσανατολισμό στο νηπιαγωγείο και τον τρόπο με τον οποίο τις εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα αναφερθούμε σε μερικά από τα πορίσματα αυτών των ερευνών, συνοπτικά, για να αποκτήσουμε μία εικόνα σχετικά με το ενδιαφέρον των επιστημόνων για το θέμα και τα συμπεράσματα στα οποία έχουν καταλήξει. Οι πρώτες σχετικές έρευνες μελέτησαν το ρόλο των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία και συμπέραναν ότι το ιστορικό παρελθόν μπορεί να προσεγγιστεί από παιδιά μικρής ηλικίας, χωρίς τη χρήση σχολικού εγχειριδίου, με αξιόπιστο τρόπο και με την καλή οργάνωση των ιστορικών πηγών από τους/τις εκπαιδευτικούς (Levstik , 1983). Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη δυσκολία αντίληψης της έννοιας του ιστορικού χρόνου οδήγησε σε έρευνες που υποστήριξαν ότι ενώ οι χρονολογίες δεν έχουν νόημα για τα παιδιά νηπιαγωγείου, αυτά αντιλαμβάνονται κάποια στοιχεία του ιστορικού χρόνου, οπότε η εισαγωγή της έννοιας αυτής έχει νόημα στην εκπαίδευσή τους, υπό προϋποθέσεις και με κατάλληλο γι' αυτά τρόπο (Barton, & Levstik, 1996). Άλλοι ερευνητές ήταν πιο ένθερμοι υποστηρικτές της εισαγωγής της έννοιας του ιστορικού χρόνου στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση καθώς υποστήριξαν ότι είναι λογικό να αρχίζει νωρίς η εκπαιδευτική προσέγγιση του ιστορικού χρόνου, επειδή είναι μία έννοια η ανάπτυξη της οποίας δεν εξαρτάται από την ανάπτυξη της γλώσσας, αλλά διατηρεί τη δική της αυτονομία στη σκέψη των παιδιών. Οπότε, όσο νωρίτερα αρχίζει η διδασκαλία της τόσο περισσότερο χρόνο έχουν τα παιδιά για να την αναπτύξουν (Groot-Reuvekamp, & Boxtel, et al. , 2014).

Η διερεύνηση εκπαιδευτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων σχετικά με την εισαγωγή παιδιών πρώιμης ηλικίας στην ιστορική

εκπαίδευση οδήγησε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με το πώς μπορούμε να οργανώσουμε στη διδακτική πράξη το εγχείρημα αυτό. Έτσι κάποιιοι ερευνητές, όπως η Cooper (2002), κατέληξαν ότι η διερεύνηση του ιστορικού παρελθόντος μπορεί να γίνει με τη χρήση των ιστορικών πηγών από το περιβάλλον (μνημεία, κτίρια με ιστορική αξία κ.ά.). Εάν γίνεται με κατάλληλο τρόπο μπορεί να βοηθήσει και στην ανάπτυξη άλλων δεξιοτήτων, όπως η ανάπτυξη λεξιλογίου, προφορικής έκφρασης, η καλλιέργεια των αφηγήσεων, δηλαδή να ενισχύσει τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών (Cooper, 1992, 2002). Πρόσφατη έρευνα (Skjæveland, 2017) έδειξε ότι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό στο νηπιαγωγείο συνδυάζουν μια σειρά από μεθόδους όπως είναι οι προσωπικές μαρτυρίες των ενηλίκων, η προσωπική και οικογενειακή ιστορία των παιδιών, επιχειρώντας να δημιουργήσουν μία βιωματική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος.

Στα συμπεράσματα αυτά θα προσθέσουμε και τα αναλυτικά προγράμματα από διάφορες χώρες της Ευρώπης, από τις ΗΠΑ και την Αυστραλία που αναφέρουν σαφώς τη γνωριμία των παιδιών με το ιστορικό παρελθόν. Το περιεχόμενο και ο τρόπος προσέγγισης επηρεάζεται από τις θεωρίες μάθησης και από άλλες θεωρίες τις οποίες κάθε αναλυτικό πρόγραμμα υιοθετεί (Φαρδή, 2009). Στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα για το νηπιαγωγείο η γνωριμία των μικρών παιδιών με το ιστορικό παρελθόν συσχετίζεται με το περιβάλλον και την τοπική ιστορία (ΦΕΚ 304/τ. Β/13-03-03) και η ιστορία ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο αναφέρεται στο κεφάλαιο των κοινωνικών επιστημών (ΙΕΠ, 2014).

Θεωρίες Ιστορικού Τραύματος και Προσφυγικό Ζήτημα

Το Ιστορικό Τραύμα (Historical Trauma) και οι θεωρίες σχετικά μ' αυτό (Historical Trauma Theory) αναφέρονται στην έκθεση μεγάλου αριθμού ανθρώπων για μεγάλο χρονικό διάστημα (long-term, mass trauma) σε καταστάσεις που απειλούν τη σωματική, ψυχική υγεία των ανθρώπων και την ίδια τους τη ζωή. Ιστορικά και σε παγκόσμιο επίπεδο αυτές οι καταστάσεις είναι: η αποικιοκρατία, η σκλαβιά, οι πόλεμοι, οι γενοκτονίες, το προσφυγικό ζήτημα. Το Ιστορικό Τραύμα μεταβιβάζεται γενεαλογικά και επηρεάζει τους ανθρώπους σε πολλούς τομείς και πεδία όπως: η ψυχολογία, η οικονομία, η πολιτική, η κοινωνία, ο πολιτισμός, το περιβάλλον (Κόκκινος, 2015; Κόκκινος & Λεμονίδου & Αγτζίδης, 2010; Sotero, 2006). Η έννοια της «διαγενεαλογικής μεταβίβασης του τραύματος» αναφέρεται, εδώ, εκτός των άλλων και με την ψυχολογική

της σημασία. Τα παιδιά αποτελούν έναν ευαίσθητο πληθυσμό, ευάλωτο σε καταστάσεις «μη κανονικότητας», ανασφάλειας, σε περιβάλλοντα βίας, στις κακουχίες και στις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης.

Με τον όρο «τραύμα» αναφερόμαστε σε πολλές και ποικιλόμορφες διαδικασίες που συμβαίνουν σε ατομικό (ψυχολογική διάσταση) και σε κοινωνικό (social trauma) επίπεδο. Η ψυχολογική διάσταση του τραύματος συσχετίζεται με το βιωμένο τραύμα και τα στάδιά του (acting out) (πένθος, απώθηση, εκδραμάτιση), ενώ η επεξεργασία του τραύματος (working through) αναφέρεται στην προσπάθεια αποτραυματοποίησης (detraumatization) (Κόκκινος, 2015; Μάτσα, 2012), διαχείρισης του εσωτερικευμένου τραυματικού φορτίου και αντιμετώπισης των συνεπειών του. Η επεξεργασία του τραύματος και η συμφιλίωση μ' αυτό είναι μία πολύπλοκη και μακροχρόνια διαδικασία κατά την οποία πολλά εσωτερικευμένα επώδυνα συναισθήματα και αναμνήσεις δεν γίνονται αντιληπτά/ες από το άτομο και απωθούνται. Κάποιες συνέπειες του τραύματος, όπως είναι το μετατραυματικό στρες, δυσχεραίνουν το μετασχηματισμό της τραυματικής μνήμης σε ένα θετικά βιωμένο παρόν και εμποδίζουν τον ψυχολογικό μεταβολισμό του τραύματος. Έτσι, η αποδοχή του τραύματος και η επεξεργασία του, σε κάποιες περιπτώσεις είναι εξαιρετικά δύσκολο να γίνει από το ίδιο το άτομο. Για το λόγο αυτό οι παρεμβάσεις ειδικών (ψυχολόγων, ψυχιάτρων, θεραπευτών, εκπαιδευτικών), οι οργανωμένες δράσεις και οι υπηρεσίες κρατικών ή μη κρατικών δομών (φορείς εκπαίδευσης, υγείας και πρόνοιας κ.ά.), αλλά και ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος (τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι στάσεις και οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών), οι δημοσιευμένες μελέτες και έρευνες στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα είναι παράγοντες που λειτουργούν υποστηρικτικά στην επεξεργασία του τραύματος.

Η ιστορική εκπαίδευση έχει τον δικό της διακριτό ρόλο στην επεξεργασία του τραύματος τόσο σε τυπικό επίπεδο (στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, στα σχολικά εγχειρίδια, στα αναλυτικά προγράμματα), όσο και σε άτυπο (στη σχέση της δημόσιας ιστορίας με το σχολικό περιβάλλον, στις σχολικές γιορτές επετείους και εκδηλώσεις, στο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» που διαμορφώνεται από πλήθος καθημερινών πρακτικών). Η προσέγγιση της ιστορικής γνώσης με σκοπό την επεξεργασία του τραύματος του «άλλου», στην περίπτωση της παρούσας εργασίας του παιδιού-πρόσφυγα που φοιτά στην ελληνική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνει την αλληλεπιδραστική σχέση ανάμεσα στην ιστορία της χώρας προέλευσης, της χώρας υποδοχής και σε επιλεγμένα στοιχεία της παγκόσμιας ιστορίας. Η παρατήρηση αυτή

ανοίγει ένα «μονοπάτι» (pathway) για τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων με ιστορικό προσανατολισμό και εστίαση στην εκπαίδευση προσφύγων, για την ανανέωση των προσεγγίσεων του ιστορικού παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια και την προοπτική της αναγνώρισης ενός διευρυμένου ορίζοντα σ' αυτά όπως, επίσης, και για την επιστημονική θεωρία και έρευνα.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα εστιάσουμε στο προσφυγικό ζήτημα, στα βιώματα των παιδιών προσφύγων και στις αναπαραστάσεις των παιδιών της χώρας υποδοχής, σχετικά με το θέμα. Επιπλέον, θα αναφερθούμε σε εκπαιδευτικά παραδείγματα που αξιοποιούν την ιστορία και δημιουργούν θετικά «μονοπάτια» επεξεργασίας και αντιμετώπισης του προσφυγικού τραύματος μέσα στο νηπιαγωγείο.

Στόχος μας είναι να αποδείξουμε ότι μπορούμε να πετύχουμε την ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στην ομάδα ελλήνων συνομηλίκων. Με τον όρο «ενσωμάτωση» αναφερόμαστε σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των παιδιών προσφύγων με τα υπόλοιπα παιδιά του νηπιαγωγείου. Αναφερόμαστε σε μια δημιουργική, ενεργητική αποδοχή του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής από τα παιδιά προσφύγων και σε μία θετική αποδοχή των παιδιών προσφύγων από τα παιδιά της χώρας υποδοχής. Αυτή η δυναμική διαδικασία διαμορφώνεται από την προσδοκία μιας αλλαγής στη συμπεριφορά και στις συνήθειες των ατόμων με στόχο την ανάπτυξη θετικών στάσεων από την πλευρά των προσφυγόπουλων για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας φιλοξενίας (Lerner, 2012; McBrien & Day, 2012) και θετικών συμπεριφορών των παιδιών της χώρας υποδοχής προς τα παιδιά προσφύγων. Για την επίτευξη αυτού του στόχου κάθε παιδαγωγική στρατηγική, ψυχολογική προσέγγιση και διδακτική μεθοδολογία θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα βιώματα και τις προγενέστερες εμπειρίες των παιδιών προσφύγων και να προβλέπει τρόπους διαχείρισής τους με σκοπό την ωφέλιμη ψυχολογική και μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών, την υπεράσπιση των δικαιωμάτων και συμφερόντων τους (Dolan, 2014) και την επεξεργασία του τραύματος.

Οι ψυχολογικές προσεγγίσεις της ενσωμάτωσης παιδιών προσφύγων έχουν ως κεντρικό σημείο την αντιμετώπιση των μετατραυματικών διαταραχών (Posttraumatic Stress Disorder, PTSD) οι οποίες σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, ακόμη, και από την ηλικία του νηπιαγωγείου είναι πιθανόν να εκδηλωθούν με σοβαρά συμπτώματα όπως διαταραχές άγχους, αυξημένη επιθετικότητα, αρνητική προσαρμοστικότητα, στοιχεία ΔΕΠΥ. Οι θετικές εμπειρίες και αλλαγές στην περίοδο της μετατραυματικής προσαρμογής (μετατραυματική ανάπτυξη, Post-

Traumatic growth) και η απουσία ψυχοπαθολογίας μετά από την έκθεση σε τραυματικά γεγονότα (ψυχική ανθεκτικότητα, resilience) είναι δύο σημαντικοί παράγοντες αποφυγής μετατραυματικών διαταραχών, σύμφωνα με σχετικά πρόσφατη έρευνα (Ssenyonga & Owens & Olema, 2013). Στα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια είναι φανερό στις επιλογές της νηπιαγωγού η διαδικασία επεξεργασίας του τραύματος να συνδεθεί με μια εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργίας θετικού παιδαγωγικού κλίματος με ευχάριστες, παιγνιώδεις, ενδιαφέρουσες μαθησιακές εμπειρίες που αυξάνουν τα κίνητρα των παιδιών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και μετατρέπουν την τυπική μάθηση σε ελκυστική και δημιουργική πορεία για την επίτευξη των στόχων των δραστηριοτήτων και την ολοκλήρωση των έργων των παιδαγωγικών εφαρμογών.

Οι παιδαγωγικές στρατηγικές αντιμετώπισης του μετατραυματικού στρες και, στη συνέχεια, της διαδικασίας ενσωμάτωσης διαμορφώνουν μία ιδιαίτερη παιδαγωγική συνθήκη ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών, παιδιών και γονέων σε ορισμένα στοιχεία κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: στη διαφορετικότητα των πολιτισμικών στοιχείων και της γλώσσας ανάμεσα στο άτομο (παιδί πρόσφυγας) και στο εκπαιδευτικό σύστημα (στην περίπτωση μας στο ελληνικό νηπιαγωγείο), σε θέματα ταυτότητας, στο κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας προσφύγων, στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει το παιδί, σε θέματα διάκρισης και ξενοφοβίας, στο «πολιτισμικό σοκ» που, ενδεχομένως, βιώνει το παιδί (Stekalova & Hoot, 2008).

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, βασικοί στόχοι για το σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενσωμάτωσης παιδιών προσφύγων μπορεί να είναι οι εξής: η δημιουργία θετικών εμπειριών στο σχολικό περιβάλλον και στο νηπιαγωγείο, η ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας (αντιμετώπιση στρες και άγχους, αντιμετώπιση συμπτωμάτων μετατραυματικού στρες), η αύξηση των στοιχείων πολιτισμού με τα οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά του νηπιαγωγείου (στοιχεία και από τις δύο χώρες, προέλευσης και υποδοχής), η ανάπτυξη συμπεριφορών αποδοχής της διαφορετικότητας, η αύξηση των γραμματισμών (literacy), η ανάπτυξη και καλλιέργεια ενσυναίσθησης. Η ιστορία ως επιστημονικό πεδίο λειτουργεί προνομιακά για την επίτευξη των προηγούμενων στόχων, επειδή προσθέτει, ακόμη, μία διάσταση: αυτή του χρόνου. Η αναζήτηση και διερεύνηση θετικών στοιχείων αντιμετώπισης (positive pathways) προηγούμενων ιστορικών τραυμάτων και η αύξηση των πολιτισμικών στοιχείων με τα οποία έρχονται τα παιδιά

σε επαφή με κατάλληλο για την ηλικία τους τρόπο διερευνώντας το ιστορικό παρελθόν ως «μικροί ερευνητές της ιστορίας» (Bruner, 2003) δημιουργούν ένα γόνιμο πλαίσιο εργασίας για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενσωμάτωσης στο ελληνικό νηπιαγωγείο.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε δύο εκπαιδευτικά προγράμματα με ιστορικό προσανατολισμό που εφαρμόστηκαν σε ένα νηπιαγωγείο της δυτικής Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019. Τα προγράμματα αναφέρονται ως παραδείγματα και ως «μελέτες περίπτωσης» (case studies) (Cohen & Manion & Morrison, 2007; Cohen & Manion, 1997) που στοχεύουν στην αποδοχή παιδιών προσφύγων από τα παιδιά του νηπιαγωγείου και στην ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στην ομάδα συνομηλίκων.

Το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Το Τενεκεδένιο Σχολείο της Θεσσαλονίκης»

Το πρώτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο θα αναφερθούμε είναι ένα πρόγραμμα τοπικής ιστορίας. Η τοπική ιστορία, επιλέγεται, στην περίπτωση αυτή ως ένα προνομιακό πεδίο συνάντησης της ιστορίας με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων διερεύνησης της σχέσης χώρου και χρόνου και εστίασης σε έναν ορισμένο τόπο και στις δραστηριότητες των ανθρώπων σ' αυτόν (Groot, 2016; Παληκίδης, 2010; Ρεπούση, 2000). Στο πεδίο της τοπικής ιστορίας λεπτομέρειες που συχνά ξεχνιούνται ή αποσιωπούνται από τα «μεγάλα αφηγήματα» της γενικής, εθνικής, πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας, φωτίζονται και μπορούν να αναδειχθούν σε επιστημονικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Από την ιστορία ενός τόπου και από τη μελέτη της καθημερινής ζωής των ανθρώπων σ' αυτόν (τοπική ιστορία και ιστορία καθημερινής ζωής) είναι πιθανόν να αναδειχθούν πολλές ιστορίες επιβίωσης από τραυματικά παρελθοντικά γεγονότα. Η γνωριμία των παιδιών μ' αυτές τις ιστορίες είναι μία εκπαιδευτική πρόταση η οποία στοχεύει στον μετασχηματισμό της τραυματικής μνήμης σε παραδειγματική, στην επεξεργασία του τραύματος (working through) και στην αποτραυματοποίηση (detraumatization) (Κόκκινος, 2015).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο με θέμα το «Τενεκεδένιο Σχολείο» εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 σε ένα νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης, αλλά αναφέρεται σε ένα σχολείο της Τούμπας (ανατολικά της πόλης) με μία ιδιαίτερη ιστορία που ξεκινά από το 1923. Τότε, ιδρύθηκε στην αυλή του Ορφανοτροφείου ο «Μέγας Αλέξανδρος» το πρώτο σχολείο των προσφύγων, κατασκευασμένο από τενεκέδες. Το σχολείο αποκτά τον

χαρακτηρισμό «τενεκεδένιο» από τον ιδιότυπο τρόπο κατασκευής του, καθώς τα οικοδομικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πεταμένοι από τους συμμάχους τενεκέδες από την εποχή του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οι οποίοι μεταποιήθηκαν από τους «τενεκετζήδες» πρόσφυγες του 1922 που μετοίκησαν στη Θεσσαλονίκη. Το όνομα «Τενεκεδένιο Σχολείο» δίνεται από τότε σε όλα τα σχολεία που ιδρύθηκαν στην ίδια γεωγραφική περιοχή και την χαρακτηρίζει ως τοπωνύμιο. Η ιστορία του και τα ίχνη της μνήμης τα οποία οι κάτοικοι της περιοχής εγγράφουν στον τόπο αποτελεί μία καταγραφή δημόσιας ιστορίας (Hayden, 1997; Hurley, 2010; Cauvin, 2016) και ένα παράδειγμα συγκινησιακά φορτισμένο.

Το «Τενεκεδένιο Σχολείο» ως θέμα διερεύνησης τοπικής ιστορίας για το νηπιαγωγείο, έχει τα εξής πλεονεκτήματα: α) είναι σχολείο και, μάλιστα, σήμερα στεγάζει νηπιαγωγείο, οπότε μπορούμε να μιλήσουμε για κάτι που είναι οικείο στα παιδιά, καθώς μπορούν να ζήσουν μέσα σ' αυτό, να φοιτήσουν εκεί και να το επισκεφτούν εάν φοιτούν σε άλλα νηπιαγωγεία, β) έχει κατασκευαστεί από ένα υλικό (τους τενεκέδες) που μπορεί να μεταποιηθεί και μας επιτρέπει να δημιουργήσουμε δικά μας έργα (εικαστικά, ήρωες κουκλοθέατρου από ανακυκλώσιμα τενεκεδένια υλικά κ.ά.) και γ) το έχουν ιδρύσει και κατασκευάσει άνθρωποι της τρίτης προηγούμενης γενιάς, άνθρωποι στην ηλικία των παππούδων και των γιαγιάδων των παιδιών του νηπιαγωγείου που έζησαν το προσφυγικό ζήτημα προερχόμενοι από τη Μικρασία και τον Πόντο. Μπορούμε, λοιπόν, να προσεγγίσουμε την έννοια του ιστορικού χρόνου μέσα από τη διαδοχή των γενεών (Wilschut, 2010) και να δείξουμε στα παιδιά ότι το προσφυγικό ζήτημα είναι διαχρονικό και δεν αφορά μόνο παιδιά από άλλες χώρες, αλλά και ανθρώπους μιας άλλης εποχής που έχουν ζήσει στη δική τους χώρα.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια τριών μηνών, περίπου (ο χρόνος στον οποίο υλοποιήθηκε μοιράστηκε ισόρροπα στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και παράλληλα με τις άλλες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου). Στόχοι του προγράμματος ήταν: 1) η γνωριμία των παιδιών με στοιχεία τοπικής ιστορίας της πόλης της Θεσσαλονίκης, 2) η γνωριμία με το προσφυγικό ζήτημα, 3) η δημιουργία ενσυναίσθησης για παιδιά προσφυγικών πληθυσμών με στόχο την αποδοχή και τη διευκόλυνση της ενσωμάτωσης παιδιών προσφύγων στο ελληνικό νηπιαγωγείο κ.ά. Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του προγράμματος ήταν: 1) Δημιουργία «Γραμμής της Αφήγησης» (Storyline) (Ηλιοπούλου, 2005), 2) Η διδασκαλία διαμέσου της τέχνης, 3) Οι σύγχρονες τεχνολογίες και η πληροφορική με κατάλληλες δραστηριότητες για το νηπιαγωγείο, 4) Τεχνικές

δημιουργικής γραφής, 5) Παρατήρηση και Συζήτηση ιστορικών πηγών (οπτικών ντοκουμέντων, φωτογραφιών), 6) Δημιουργία και αποκωδικοποίηση χρονικών γραμμών (Timelines).

Η πορεία των δραστηριοτήτων του προγράμματος ξεκινά με την ιστορία-αφόρμηση του «Τενεκεδένιου Σχολείου» η οποία εισήγαγε το θέμα στα παιδιά (Ιακώβου, 2016) με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Στη συνέχεια, έγινε επεξεργασία της ιστορίας (συζήτηση, εξήγηση, κατανόηση) και οργανώθηκε δραστηριότητα δημιουργίας και έκφρασης με την κατασκευή των κεντρικών ηρώων της ιστορίας από τενεκεδάκια (ανακυκλώσιμα υλικά τα οποία έφεραν τα παιδιά καθαρά από τα σπίτια τους). Σε επόμενη δραστηριότητα δραματοποιήθηκε μέρος της ιστορίας με ρόλους τους τενεκεδένιους ήρωες. Η δραστηριότητα της δραματοποίησης λειτούργησε ως αξιολογική δραστηριότητα αυτού του εισαγωγικού κύκλου των δραστηριοτήτων. Μέσα από τους διαλόγους που δημιούργησαν τα παιδιά φάνηκε ο βαθμός κατανόησης της ιστορίας και εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις και αναπαραστάσεις τους σε πεδία όπως η γλώσσα (ανάπτυξη λεξιλογίου κ.ά.) και η δημιουργία και έκφραση. Επίσης, εξοικειώθηκαν με έννοιες ιστορικής εκπαίδευσης, όπως ο ιστορικός χρόνος. Αφού ολοκληρώθηκε αυτός ο κύκλος των δραστηριοτήτων περάσαμε στο επόμενο μέρος του εκπαιδευτικού μας προγράμματος με τη μέθοδο της δημιουργίας «Γραμμής της Αφήγησης» (Storyline).

Τα παιδιά διατύπωσαν ερωτήσεις σχετικές με την προηγούμενη αφήγηση, ώστε να δημιουργηθεί μία σειρά δραστηριοτήτων με τις οποίες θα διερευνηθεί η εποχή εκείνη, η ζωή των ανθρώπων που ήρθαν πρόσφυγες στην περιοχή, η ζωή των παιδιών τους στο νέο τους σχολείο, στοιχεία από τον ιστορικό χρόνο και τόπο. Οι ερωτήσεις που διατύπωσαν τα παιδιά ήταν: «Τι σημαίνει και γιατί υπάρχει;» (το Τενεκεδένιο Σχολείο), «Πώς μάθαιναν γράμματα τα παιδιά του Τενεκεδένιου Σχολείου;», «Πώς το έφτιαξαν;», «Πώς ακούγονταν οι Τενεκέδες;», «Πώς ήταν από μέσα; Είχε ρολόϊ, παιχνίδια, υπολογιστή;».

Η πρώτη ενότητα των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε για να απαντηθούν τα ερωτήματα των παιδιών αντιστοιχούσε σε παρατήρηση και μελέτη ιστορικών πηγών (οπτικών ντοκουμέντων) της εποχής. Οι πηγές αυτές ήταν χαρακτηριστικές και αυθεντικές φωτογραφίες της εποχής από το βιβλίο το «Τενεκεδένιο Σχολείο της Θεσσαλονίκης. Το σχολείο των προσφύγων» (Τζιούτζια, 2002). Η μελέτη του ιστοριογραφικού υλικού έγινε σε δύο θεματικές ενότητες, η πρώτη με θέμα τη «Μικρασιατική Καταστροφή» και η δεύτερη τη «Ζωή των Προσφύγων» της Θεσσαλονίκης. Επιπλέον, τα

παιδιά μελέτησαν οπτικοποιημένο ιστοριογραφικό υλικό από το διαδίκτυο, ομαδοποίησαν τις πληροφορίες αυτές και διατύπωσαν τις απαντήσεις τους οι οποίες καταγράφηκαν από τη νηπιαγωγό σε χαρτί του μέτρου και τοποθετήθηκαν σε εμφανές σημείο του νηπιαγωγείου. Από την αρχή έως το τέλος αυτής της ενότητας των δραστηριοτήτων δημιουργήθηκε χρονική γραμμή. Τα παιδιά έμαθαν να αποκωδικοποιούν τα δεδομένα της μέσα από το παιχνίδι, υπολογίζοντας το χρόνο αντίστροφα, από το παρόν προς το παρελθόν. Παιγνιώδη στοιχεία της χρονικής γραμμής ήταν η χρυσή κλωστή πάνω σε χαρτόνι και το ποιηματάκι με το οποίο άρχιζε το ταξίδι της στο χρόνο σαν αυτό που συνηθίζεται πριν από τις παιδικές αφηγήσεις: «Χρυσή κλωστή δεμένη/στο κουβάρι του χρόνου τυλιγμένη/δωστης κλώτσο να γυρίσει/στο Τενεκεδένιο Σχολείο να μας οδηγήσει».

Σε επόμενη ενότητα των δραστηριοτήτων τα παιδιά δημιούργησαν τη δική τους αφήγηση για την πραγματική ιστορία του «Τενεκεδένιου Σχολείου» και παρήγαγαν πρωτότυπα έργα δημιουργίας και έκφρασης (εικαστικά, ποιήματα, θεατρικές αναπαραστάσεις και δρώμενα). Κατασκεύασαν το δικό τους «Τενεκεδένιο Σχολείο» με έναν τενεκέ λαδιού. Ετοίμασαν κάρτες με ευχές για τα παιδιά που φοιτούν σήμερα στο «Τενεκεδένιο Σχολείο», δημιούργησαν ένα τραγούδι για το «Τενεκεδένιο Σχολείο».

Στη συνέχεια, οργανώθηκε επίσκεψη στο «Παιδικό Μουσείο Θεσσαλονίκης», με σκοπό να γνωρίσουν τα παιδιά στοιχεία της καθημερινής ζωής και της εκπαίδευσης παιδιών από παλαιότερες εποχές και από την εποχή των αρχών του προηγούμενου αιώνα. Μία δεύτερη επίσκεψη πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο που στεγάζεται σήμερα στο κτίριο του «Τενεκεδένιου Σχολείου», με στόχο τη βιωματική γνωριμία των παιδιών με τον χώρο, την συγκριτική προσέγγιση των χαρακτηριστικών στοιχείων του χώρου, όπως αυτά έχουν αλλάξει από το παρελθόν στο παρόν και την παρατήρηση στοιχείων συνέχειας και αλλαγής στο χρόνο και τον χώρο. Εκεί τα παιδιά των δύο νηπιαγωγείων συναντήθηκαν και αντάλλαξαν τα δώρα τους (κατασκευές, αφηγήσεις, ποιήματα και τραγούδια).

Η τελευταία ενότητα με την οποία ολοκληρώθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφιερώθηκε σε δραστηριότητες παρουσίασής του στους γονείς του νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια της περιόδου λήξης του σχολικού έτους. Έτσι, οι γονείς των παιδιών ενημερώθηκαν για την πορεία των δραστηριοτήτων, παρακολούθησαν την αφήγηση που δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά για την πραγματική ιστορία του «Τενεκεδένιου Σχολείου» και άκουσαν το τραγούδι των παιδιών γι' αυτό.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, από τις δραστηριότητες αφόρμησης μέχρι τις δραστηριότητες ολοκλήρωσης, τα παιδιά απολάμβαναν την πορεία και την εξέλιξή του, σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο χαράς, παιχνιδιού και δημιουργίας. Όλοι οι αρχικοί στόχοι του προγράμματος προσεγγίστηκαν με επιτυχία και, επιπλέον, ο θετικός τρόπος προσέγγισης του προσφυγικού ζητήματος και η επεξεργασία της τραυματικής μνήμης μέσα από δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες ανέδειξαν το μήνυμα της πορείας των ανθρώπων από την καταστροφή στη δημιουργία, από το προσφυγικό δράμα και την εγκατάσταση στο νέο τόπο, στην επιβίωση και στην αναζήτηση αγαθών εκπαίδευσης και παιδείας με την ελπίδα της βελτίωσης της ζωής των παιδιών.

Το δεύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα: «Φωτογραφία μια τέχνη που μας ενώνει»

Η ιδέα της γνωριμίας των παιδιών με την τέχνη της φωτογραφίας στηρίχτηκε στο γεγονός ότι η δύναμη της εικόνας γεφυρώνει τα χάσματα της επικοινωνίας από την έλλειψη γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής παιδιών προσφύγων, είναι μία εφαρμοσμένη τέχνη με την οποία εξοικειώνονται τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή επειδή έχουν εμπειρίες φωτογράφισης από τη μικρή τους ηλικία (οικογενειακές φωτογραφίες, λήψεις από καθημερινές συσκευές όπως είναι τα κινητά κ.ά.) (Φαρδή, Κ. & Χρηστινίδης, Γ., 2018). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα παρουσιαστεί στην ενότητα αυτή, η τέχνη της φωτογραφίας αξιοποιείται για διδακτική χρήση με σκοπό να δημιουργηθούν θετικές μαθησιακές εμπειρίες και να δοθούν ευκαιρίες στα παιδιά για συμμετοχή και αλληλεπίδραση. Επιπλέον, στοιχεία ιστορίας της πόλης και ιστορικής εκπαίδευσης, όπως η απεικόνιση του ιστορικού χρόνου στις φωτογραφίες μνημείων της πόλης και η προσέγγιση της καθημερινής έννοιας του χρόνου και της έννοιας του ιστορικού χρόνου με τη δημιουργία χρονικών γραμμών και αφηγήσεων μετά από τη φωτογράφιση χαρακτηριστικών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου λειτουργούν με προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική πράξη αυξάνοντας τους γραμματισμούς και τις θετικές μαθησιακές εμπειρίες. Η τέχνη της φωτογραφίας, στοιχεία ιστορικής εκπαίδευσης και η οργάνωση της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι τρεις άξονες που δημιουργούν ένα πλαίσιο στη διδακτική πράξη κατάλληλων συνθηκών καλλιέργειας και ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως, επίσης και θετικού κλίματος για την ενσωμάτωση

παιδιών με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, όπως τα παιδιά προσφύγων.

Το πρόγραμμα που παρουσιάζεται στην ενότητα αυτή σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο με κεντρικό στόχο την ενσωμάτωση ενός παιδιού-πρόσφυγα στην ομάδα συνομηλίκων του νηπιαγωγείου το οποίο θα αποκαλούμε στη συνέχεια Α. Ο Α. γεννήθηκε στη Συρία και φοίτησε στο νηπιαγωγείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης μετά από πολυετή και επώδυνη μετάβαση από τη χώρα γέννησής του στην Ελλάδα η οποία ήταν γι' αυτόν, την αδερφή του και τη μητέρα του η χώρα «αιτήματος πρώτου ασύλου», επειδή η οικογένειά του είχε ενταχθεί σε πρόγραμμα επανένωσης οικογενειών του ΟΗΕ με σκοπό τη μετάβασή του σε άλλη χώρα της ευρωπαϊκής ένωσης στην οποία βρισκόταν, ήδη, ο πατέρας του. Τις πρώτες εβδομάδες φοίτησής του στο ελληνικό νηπιαγωγείο τα στοιχεία μετατραυματικού στρες ήταν εμφανή στην συμπεριφορά του¹. Το γεγονός ότι ο πατέρας του ήταν φωτογράφος βοήθησε τη νηπιαγωγό να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα τη φωτογραφία. Ο ίδιος επισκέφτηκε το νηπιαγωγείο ως πατέρας του Α. και ως φωτογράφος και μίλησε στα παιδιά για την τέχνη του (στα αγγλικά με μετάφραση της νηπιαγωγού), έδειξε τη φωτογραφική του μηχανή και τους φακούς της, φωτογράφησε παιδιά και εκπαιδευτικούς, και μας χάρισε εκτυπωμένες φωτογραφίες από την περιήγησή του στην πόλη.

Πριν να αναφερθούμε σε συγκεκριμένες δραστηριότητες του προγράμματος που το συνδέουν με την ιστορική εκπαίδευση θα παραθέσουμε μερικά γενικά στοιχεία για το πρόγραμμα (διάρκεια, στόχοι-σκοποί, μεθοδολογία), με σκοπό να γίνει κατανοητό το πλαίσιο δραστηριοτήτων που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Τα στοιχεία αυτά είναι:

Η διάρκεια του προγράμματος: Πέντε μήνες περίπου (με ισόρροπη κατανομή των δραστηριοτήτων του προγράμματος σε δύο ή τρεις ώρες στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα παράλληλα με τις άλλες δραστηριότητες του νηπιαγωγείου).

Οι κύριοι στόχοι: 1) Η ενσωμάτωση ενός παιδιού πρόσφυγα στην ομάδα συνομηλίκων, 2) Η αντιμετώπιση του μετατραυματικού στρες του παιδιού πρόσφυγα, 3) Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης από όλα τα παιδιά του νηπιαγωγείου, 4) Η γνωριμία με την τέχνη της φωτογραφίας, 5) Η επαφή με τον ιστορικό χρόνο μέσα από χαρακτηριστικά μνημεία της πόλης όπως απεικονίζονται σε σύγχρονες φωτογραφίες και μέσα από φωτογραφίες

¹Τα προηγούμενα στοιχεία αναφέρονται με την άδεια του πατέρα του Α.

εποχής, 6) Η ανάπτυξη καθημερινών εννοιών για το χρόνο (η ιστορία μιας μέρας μου στο νηπιαγωγείο).

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις: 1) Η μέθοδος Project (σχέδια εργασίας), 2) Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, 3) Η μη κατευθυνόμενη διδασκαλία και η αυτενεργός και βιωματική μάθηση (Frey, 1986; Harris-Helm & Katz, 2002; Ματσαγγούρας, 2001; Ντολιοπούλου, 2005).

Στη συνέχεια, από την πορεία δραστηριοτήτων του προγράμματος θα εστιάσουμε στις δραστηριότητες που το συνδέουν με την ιστορική εκπαίδευση, επειδή στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας μας ενδιαφέρει η σχέση της ιστορικής εκπαίδευσης με την επεξεργασία του τραύματος. Αυτή η σχέση εντοπίζεται στα τρία επόμενα σημεία:

1. Ο ιστορικός χρόνος στις φωτογραφίες με μνημεία της πόλης. Ο πατέρας του Α. ζήτησε πληροφορίες για χαρακτηριστικά μνημεία της Θεσσαλονίκης από τη νηπιαγωγό. Μαζί με τον Α. περιηγήθηκε στην πόλη και φωτογράφησε χαρακτηριστικά μνημεία της ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου. Στη συνέχεια, εκτύπωσε τις φωτογραφίες και τις χάρισε στο νηπιαγωγείο. Έτσι, δημιουργήθηκε μία έκθεση φωτογραφίας με θέμα τα μνημεία της πόλης στο νηπιαγωγείο.
2. Οι εκθέσεις φωτογραφίας και ο ιστορικός χρόνος: Δημιουργήθηκαν δύο εκθέσεις φωτογραφίας η μία με τα μνημεία της πόλης όπως τα φωτογράφησε ο πατέρας του Α. (περιγραφή σχετικών δραστηριοτήτων στην προηγούμενη παράγραφο) και η δεύτερη με φωτογραφίες από την εποχή του 1940 (οπτικά ντοκουμέντα που αναζητήθηκαν από το διαδίκτυο). Η δεύτερη έκθεση φωτογραφίας δημιουργήθηκε επειδή κάποιες από τις δραστηριότητες του προγράμματος συνέπεσαν χρονικά με άλλες σχετικές με την εθνική επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου. Το σημείο σύνδεσης των δύο εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν οι εκθέσεις φωτογραφίας. Στα παιδιά εξηγήθηκε το νόημα και η λειτουργία μίας έκθεσης φωτογραφίας και δημιουργήθηκε ειδικός χώρος μέσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου στον οποίο οργανώθηκαν και ετοιμάστηκαν οι δύο εκθέσεις.
3. Το εργαστήριο φωτογραφίας του νηπιαγωγείου. Πρόκειται για σειρά δραστηριοτήτων επεξεργασίας στοιχείων της καθημερινής έννοιας του χρόνου, όπως η σειρά και η διαδοχή των γεγονότων και προσέγγισης της έννοιας του ιστορικού χρόνου με βιωματικό τρόπο μέσα από τη διερεύνηση της καθημερινής ζωής και τη δημιουργία της ιστορίας μίας βιωμένης από τα παιδιά χρονικής περιόδου (π.χ. «η ιστορία μιας μέρας μου στο νηπιαγωγείο», «η ιστορία μιας μέρας

μου»). Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάζουμε στην ενότητα αυτή τα παιδιά του νηπιαγωγείου ολοκλήρωσαν μια σειρά από έργα με τελικό σκοπό να αφηγηθούν την ιστορία μιας μέρας τους στο νηπιαγωγείο. Αρχικά, χωρίστηκαν σε ομάδες, ώστε κάθε ομάδα να φωτογραφίσει συγκεκριμένες χρονικές περιόδους του νηπιαγωγείου (προσέλευση, παιχνίδι στις γωνιές, συζήτηση στην ολομέλεια γνωστή ως «παρεούλα», φαγητό, διάλειμμα, ζωγραφική στα τραπεζάκια, αποχώρηση). Στη συνέχεια, αφού οι φωτογραφίες εκτυπώθηκαν τα παιδιά επέλεξαν τις πιο χαρακτηριστικές από αυτές, τις τοποθέτησαν σε χρονική σειρά, τις επικόλλησαν σε χαρτόνια σύμφωνα με τη χρονική διαδοχή των «επεισοδίων» που απεικονίζουν, δίπλα από τις φωτογραφίες έγραψαν έναν χαρακτηριστικό τίτλο και η νηπιαγωγός ανάρτησε το έργο τους σε χαρακτηριστικό σημείο της αίθουσας. Στη συνέχεια με τη βοήθεια αυτών των πινάκων ανάρτησης (παρατηρώντας τις φωτογραφίες από την καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο) δημιούργησαν μία αφήγηση της «ιστορίας μιας μέρας στο νηπιαγωγείο», δηλαδή αφηγήθηκαν προφορικά και η νηπιαγωγός έγραψε σε χαρτί του μέτρου την ιστορία των παιδιών που αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο για να τη βλέπουν όλοι/ες.

Η εμπλοκή του Α. και των άλλων παιδιών του νηπιαγωγείου με τις δραστηριότητες του προγράμματος δημιούργησε πολλές θετικές μαθησιακές εμπειρίες και βοήθησε να γνωριστούν τα παιδιά μεταξύ τους καλύτερα και να βρεθούν σε πολλές ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να έχουν πολλές ευκαιρίες για παιχνίδι και ανάπτυξη κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Η περιήγηση του Α. στην πόλη μαζί με τον πατέρα του, η φωτογράφιση των χαρακτηριστικών μνημείων της πόλης και στη συνέχεια η φωτογράφιση στιγμιότυπων και δραστηριοτήτων από την καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο, τα παιχνίδια με τις εκτυπωμένες φωτογραφίες (τοποθέτηση σε χρονική σειρά των φωτογραφιών) και η δημιουργία αφήγησης, η ομαδική φωτογραφία του τμήματος του νηπιαγωγείου που έβγαλε ο πατέρας του Α., εκτύπωσε και την χάρισε στο νηπιαγωγείο βοήθησαν στην αλλαγή ψυχικής διάθεσης του Α. και κατάφερε να νοιώσει τον εαυτό του ως μέλος της ομάδας συνομηλίκων του νηπιαγωγείου.

Τα άλλα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία να γνωρίσουν τον πατέρα του Α., να συζητήσουν μαζί του και να μάθουν από αυτόν για την τέχνη της φωτογραφίας. Επιπλέον, έμαθαν στοιχεία από τον τόπο καταγωγής του Α., για τα άλλα μέλη της οικογένειάς του (παππούδες και γιαγιάδες), για χαρακτηριστικά ήθη και έθιμα από τον τόπο του, αγαπημένα φαγητά

κ.ά. Οι άλλες δραστηριότητες που ακολούθησαν (λήψη φωτογραφιών, παιχνίδια με τις εκτυπωμένες φωτογραφίες, δημιουργία πινάκων ανάρτησης, δημιουργία αφηγήσεων, εκθέσεις φωτογραφίας) δημιούργησαν κίνητρα μάθησης αυξάνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών για την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμμετοχή τους σ' αυτήν.

Χαρακτηριστικό στοιχείο για την αξιολόγηση του προγράμματος και την εκτίμηση σχετικά με το ερώτημα: «εάν, τελικά, κατάφερε ο Α. να ενσωματωθεί και να αποκτήσει θετικές εμπειρίες από το ελληνικό νηπιαγωγείο» είναι οι ζωγραφιές του. Σ' αυτές βλέπουμε πώς ο κόσμος του μέσα σε τρεις μήνες (τόσο κράτησε η φοίτησή του στο ελληνικό νηπιαγωγείο) μεταμορφώθηκε. Στις πρώτες του ζωγραφιές στο νηπιαγωγείο αναπαριστά παιδιά πίσω από κάγκελα, ενώ στις τελευταίες χαρούμενα και φωτεινά παιδιά και ζώα. Στις ζωγραφιές που δημιουργούσε πριν να φύγει από το νηπιαγωγείο αναπαριστά τον εαυτό του με ένα πρόσωπο σαν τον ήλιο να παίζει σε ένα περιβάλλον με κόκκινα λουλούδια, πράσινο γρασίδι και πολλά γράμματα του δυτικού αλφαβήτου που έμαθε στο νηπιαγωγείο.

Συμπεράσματα

Το «Ιστορικό Τραύμα» ως ένα θέμα διαχρονικό και επίκαιρο μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο παιδαγωγικής προσέγγισης από το νηπιαγωγείο. Τα δύο εκπαιδευτικά προγράμματα που παρουσιάστηκαν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας αποτελούν «μελέτες περίπτωσης» οι οποίες, ενδεχομένως, να μην μπορούν να γενικευτούν στο σύνολο των νηπιαγωγείων, ωστόσο ως παραδείγματα αναδεικνύουν τις δυνατότητες προσέγγισης του ιστορικού τραύματος στο νηπιαγωγείο μέσα από την τοπική ιστορία («Τενεκεδένιο Σχολείο») και με τη βοήθεια της διδασκαλίας διαμέσου της τέχνης («Φωτογραφία μια Τέχνη που μας ενώνει»).

Στο σύγχρονο νηπιαγωγείο η φοίτηση παιδιών προσφύγων λειτουργεί ως ένα «προκλητικό» δεδομένο για την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων προσέγγισής του, οι οποίοι, ωστόσο, θα είναι διανοητικά και ψυχολογικά κατάλληλοι για παιδιά και συμβατοί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα Προγράμματα Σπουδών. Η Ιστορία ως επιστημονικό πεδίο και ως κοινωνική επιστήμη, ανήκει στα σύγχρονα πεδία που με αργά, αλλά σταθερά βήματα εντάσσονται στα Ελληνικά Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο και είναι αναγνωρίσιμο πεδίο στο Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η παιδαγωγική και ψυχολογική αντιμετώπιση παιδιών που έχουν βιώσει τραυματικά γεγονότα γίνεται σε δύο (τουλάχιστον) επίπεδα: α)

αντιμετώπιση του μετατραυματικού στρες και ενσωμάτωση στην ομάδα συνομήλικων και β) σχεδιασμός και εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βοηθούν στην «αποδοχή» του άλλου και δημιουργούν συνθήκες καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στο νηπιαγωγείο.

Η ιστορία και η διδακτική της ιστορίας ως πεδίο διερεύνησης της ανθρώπινης δραστηριότητας και των ιχνών (ιστορικών πηγών) που αυτή έχει αφήσει μέσα στο χρόνο προσφέρει ένα πλούσιο υλικό ικανό να δημιουργήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό και ψυχολογικό περιβάλλον για την επεξεργασία του τραύματος στο νηπιαγωγείο. Η ιστορική έρευνα αποκαλύπτει ιστορίες ανθρώπων που επιβίωσαν από ισχυρά τραυματικά γεγονότα και αγωνίστηκαν για να αντιμετωπίσουν το μετατραυματικό στρες και να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους. Ο μετασχηματισμός του βιωμένου τραύματος σε παραδειγματική τραυματική μνήμη, δηλαδή το πέρασμα από το τραυματικό γεγονός στη μνήμη και στο βίωμα ενός θετικού παρόντος, μπορεί να διευκολυνθεί με τη γνωριμία των παιδιών με τις ιστορίες επιβίωσης ανθρώπων από τραυματικά γεγονότα του παρελθόντος. Αυτές οι ιστορίες λειτουργούν ως θετικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την ενσωμάτωση παιδιών προσφύγων στο νηπιαγωγείο και την αντιμετώπιση του σύγχρονου προσφυγικού ζητήματος.

Μία άλλη διάσταση της ιστορικής εκπαίδευσης είναι η ενημερότητα των παιδιών για στοιχεία του ιστορικού χρόνου όπως αποτυπώνονται στον τόπο, στο τοπίο, στο περιβάλλον και στα ανθρώπινα επιτεύγματα. Τα μνημεία είναι μάρτυρες του παρελθόντος και η απεικόνισή τους στην τέχνη και, ειδικά, στην τέχνη της φωτογραφίας μεταφέρει στοιχεία του ιστορικού χρόνου στο χώρο του νηπιαγωγείου και στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, η τέχνη της φωτογραφίας έχει πολλές εφαρμογές στην καθημερινή ζωή και δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αισθητοποιήσουν συγκεκριμένες και σύντομες χρονικές περιόδους, όπως είναι μία μέρα τους στο νηπιαγωγείο και να αφηγηθούν την ιστορία αυτής της περιόδου διερευνώντας στοιχεία του ιστορικού χρόνου μέσα από την καθημερινή έννοια του χρόνου (τοποθέτηση γεγονότων σε σειρά, διαδοχή γεγονότων, δημιουργία αφήγησης με αρχή, μέση και τέλος). Τα παιδιά προσφύγων με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από αυτά της χώρας που τα υποδέχεται όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες φωτογράφισης μνημείων του τόπου που βρίσκεται το νέο τους σπίτι και νηπιαγωγείο έρχονται σε επαφή με τα νέα πολιτισμικά δεδομένα και αλληλεπιδρούν με τα άλλα παιδιά της ομάδας συνομήλικων. Αυτές οι νέες μαθησιακές εμπειρίες δημιουργούν κλίμα χαράς και παιχνιδιού και

συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του μετατραυματικού στρες και στην ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων στο νηπιαγωγείο.

Τα πεδία της πολιτισμικής διαφοροποίησης, της επεξεργασίας του τραύματος και της ιστορικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο συνδέονται άμεσα με επίκαιρα κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα. Η μελέτη και η έρευνά τους έχει περιορισμούς, όπως η δυσκολία γενίκευσης των ποιοτικών ερευνών μικρής κλίμακας (όπως είναι η «μελέτη περίπτωσης»), η έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, η απουσία εστιασμένων στο θέμα δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Μελλοντικές έρευνες είναι πιθανόν να διευκολύνουν τη διερεύνηση των μελετών προς τις κατευθύνσεις αυτές και να προσθέσουν νέα δεδομένα στα, ήδη, υπάρχοντα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Barton, K., & Levstik, L. (1996). "Back When God Was Around and Everything": Elementary Children's Understanding of Historical Time. *American Educational Research Journal*, 33(2), 419-454.
- Barton, K., & McCully, A., W., (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives, *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Bruner, J. (2003). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cauvin, T. (2016). *Public History. A Textbook of Practice*. New York and London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison, K. C. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μπφ., Μητσόπουλος, Χ., Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. (2003). *Cultural psychology: a once and future discipline*. London, England: Harvard University Press.
- Cooper, H. (1992). Young Children's Thinking in History. *Teaching History*, 69, 8-13.
- Cooper, H. (2002). *History in the Early Years*. London: Routledge.
- Dolan, A. (2014). Intercultural Education, Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers. *CLELEjournal*, 2(1), 92-109.
- Frey, K. (1986). *Η «μέθοδος project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Groot, De J. (2016). *Consuming History. Historians and heritage in contemporary popular culture*. London and New York: Routledge.

- Groot-Reuvekamp, M.J., & Boxtel, V. C., et al. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.
- Harris-Helm, J., & Katz, L. (2002). *Μέθοδος Project και προσχολική εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Επιμ.: Χρυσ αφίδης, Κ. και Κουτσουβάνου, Ε. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Hayden, D. (1997). *The power of place: Urban landscapes as public history*. Cambridge: MIT Press.
- Hurley, A. (2010). *Beyond Preservation. Using Public History to Revitalize Inner Cities*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ιακώβου, Α. (2016). *Το Τενεκεδένιο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Θύρα.
- Κόκκινος, Γ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης-θύτες και θύματα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γ., & Λεμονίδου, Ε., & Αγτζίδης, Βλ. (2010). *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. In Lantolf, J. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 1-26. Oxford: University Press.
- Lerner, A. (2012). The Educational Resettlement of Refugee Children. Examining Several Theoretical Approaches. *Multicultural Education*, 20 (1), 9-14.
- Levstik, L. (1983). A Child's Approach to History. *Social Studies*, 74(6), 232-236.
- Μάτσα, Κ. (2012). *Το αδύναμο πένθος και η Κρύπτη. Ο τοξικομανής και ο θάνατος*. Αθήνα: Άγρα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- McBrien, J.L. & Day, R. (2012). From there to here: using Photography to explore perspectives of resettled Refugee youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4(1), 546-568.
- Μπιρμπίλη, Μ. et al. (2014). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2005). *Η εφαρμογή της μεθόδου project σε Ελληνικά Νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Παληκίδης, Α. (2010). Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας. Στο Ρουδομέτωφ, Ν. (επιμ.), *Στοιχεία Τοπικής Ιστορίας του Νομού Καβάλας*, 13-52. Καβάλα: Πρακτικά Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Τοπικές Ιστορίες. Από το γενικό παρελθόν στο παρελθόν του τόπου, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 112, 97-108.
- Ssenyonga, J. & Owens, V. & Olema, K. (2013). Posttraumatic Growth, Resilience, and Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) Among Refugees. *Procedia-social and behavioral sciences*, 82, 144-148.
- Skjaeveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 8-22.
- Stekalova, E & Hoot, J. (2008). What Is Special about Special Needs of Refugee Children? *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.

- Sotero, M. (2006). A conceptual Model of Historical Trauma: Implications for Public Health Practice and Research. *Journal of Health Disparities Research and Practice*, 1(1), 93-108.
- Τζιούτζια, Ε. (2002). *Το Τενεκεδένιο Σχολείο της Θεσσαλονίκης. Το σχολείο των προσφύγων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Θεσσαλονίκης, Δήμος Θεσσαλονίκης.
- Φαρδή, Κ. (2009). Μπορούμε να κάνουμε ιστορία στο νηπιαγωγείο; Η ιστορία τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής. *Νέα Παιδεία*, 130, 19-37.
- Φαρδή, Κ. & Χρηστινίδης, Γ., (2018). Φωτογραφία μια τέχνη που μας ενώνει. Στο Κολτσάκης, Ε, & Σαλονικίδης, Ι. (Επιμ.), *Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση*, τόμος Α', 214-226. Θεσσαλονίκη: Πρακτικά Συνεδρίου. ΦΕΚ 304/τ. Β/13.03.2003.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as Action*. Oxford: University Press.
- Wilschut, A. (2010). A forgotten key Concept? Time in teaching and Learning History. Amsterdam: Paper presented at the 21st International Congress of Historical Science.

ΣΩΤΗΡΙΑ ΚΑΛΑΣΑΡΙΔΟΥ

*Λογοτεχνική εκπαίδευση και Ολοκαύτωμα στο Γυμνάσιο:
Η ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία
της «προσωπικής» ιστορίας*

Literature Education and Holocaust in low secondary education: Students' responses to the teaching of personal story

This research aims to explore aspects which are related to the teaching of the Holocaust in secondary education — more specifically in Low secondary education Grades I & 3— through the teaching of Literature. The qualitative research was conducted by using ethnography method and more specifically the participant observation. The research is based on both the theoretical framework of the Pedagogy of Trauma and Critical Media Literacy Pedagogy as well as the results and findings of empirical researches which are related to the teaching of the Holocaust in a global context.

Εισαγωγή – Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση πτυχών που σχετίζονται με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – και ειδικότερα στις τάξεις Α΄ και Γ΄ Γυμνασίου – στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η ποιοτική έρευνα διεξήχθη με τη χρήση εθνογραφικής μεθόδου και πιο συγκεκριμένα με τη χρήση συμμετοχικής παρατήρησης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας ερείδεται στη θεωρία της Παιδαγωγικής του Τραύματος και στην Κριτική Παιδαγωγική της Εγγραμματοσύνης των Μέσων αλλά και σε διεθνείς έρευνες πεδίου, οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος (Giroux, 1981. Kellner, 1995. Kellner, 2000. Critchell & Sharples, 2015. Carrier, Fuchs, & Messinger, 2015). Τα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: 1) Με ποιον τρόπο οι μαθητές και οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ της Μνήμης, του Τραύματος και της Ιστορίας; 2) Πώς κατανοούν τις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στην Ιστορία και την προσωπική ιστορία μέσα από αφηγηματικές και οπτικές αναπαραστάσεις; 3) Πώς εξοικειώνονται μέσα από την

ταυτόχρονη γραπτή και οπτική αφήγηση; 4) Με ποιους τρόπους αναπτύσσουν μηχανισμούς ενάντια στη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων αφενός αλλά και μηχανισμούς αποδοχής της διαφορετικότητας αφετέρου; 5) Πώς εξοικειώνονται με νευραλγικές έννοιες που σχετίζονται με το Ολοκαύτωμα και οι οποίες αναπαρίστανται από τα λογοτεχνικά και τα κινηματογραφικά έργα; 6) Πώς κατανοούν το νόημα της ανάδυσης του Τραύματος μέσα από λογοτεχνικά και κινηματογραφικά έργα; 7) Πώς προσλαμβάνουν την οικουμενική σημασία του Ολοκαυτώματος; και 8) Αντιλαμβάνονται το Ολοκαύτωμα μόνο ως ιστορικό γεγονός ή και ως πολιτισμικό συμβάν;

Πρώτο στάδιο του ερευνητικού πρότζεκτ αποτέλεσε η έρευνα σε ό,τι αφορά στο λογοτεχνικό, κινηματογραφικό και διαδικτυακό υλικό αναφορικά με το Ολοκαύτωμα και στον σχεδιασμό τριών εκπαιδευτικών ψηφιακών σεναρίων για τις έξι τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης¹ (Καλασαρίδου, 2018α, 2018β, 2018ε). Το δεύτερο αφορούσε στην εφαρμογή δύο εκ των τριών εκπαιδευτικών σεναρίων². Ειδικότερα πρόκειται για την εφαρμογή των σεναρίων για τις τάξεις Α' & Β' Γυμνασίου με τίτλο «Δεσμοί φιλίας και δεσμοί οικογένειας στη σκιά του Ολοκαυτώματος» και για τις τάξεις Γ' Γυμνασίου και Α' Λυκείου με τίτλο «Εφηβοί και νέοι με φόντο τη Shoah. Ο κόσμος των 'γκέτο' και των στρατοπέδων συγκέντρωσης» (Καλασαρίδου, 2018γ, 2018δ). Ένα μεγάλο μέρος των μαγνητοφωνήσεων στις τάξεις της Α' Γυμνασίου αφορά στην ανάγνωση και διδασκαλία του Comic book *Δεύτερη γενιά. Όσα δεν έχω πει στον πατέρα μου* του Michel Kichka (εκδ. Μαμούθ Comix, 2014), ενώ ένα μεγάλο μέρος των μαγνητοφωνήσεων στα δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου αφορά στην ανάγνωση και διδασκαλία του Graphic novel *Ο Μποξέρ. Η αληθινή Ιστορία του Χέρτσκο Χαφτ* του Reinhard Kleist (εκδ. Ηλίβατον 2016).

Το τρίτο στάδιο του ερευνητικού πρότζεκτ συνίσταται στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Ως δεδομένα της έρευνας εννοούμε τις μαγνητοφωνημένες διδακτικές ώρες και τα γραπτά κείμενα των μαθητών

¹ Το πρώτο ερευνητικό στάδιο εκπονήθηκε με υποτροφία Μεταδιδακτορικής έρευνας από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ) από τον Απρίλιο 2017 έως τον Απρίλιο 2019.

² Τα ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια βρίσκονται δημοσιευμένα στο Ε.Μ.Α.Γ.Ε.Κ (Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία) της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. και ειδικότερα στον σύνδεσμο <http://readwrite.eled.auth.gr/activities/edumaterial/>.

και των μαθητριών, κείμενα τα οποία παρήχθησαν τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο σπίτι.

Μεθοδολογία

Η ποιοτική έρευνα είναι εθνογραφική και ειδικότερα διεξήχθη με τη χρήση της συμμετοχικής παρατήρησης. Η παρατήρηση διήρκεσε έξι μήνες σε τέσσερις διαφορετικές τάξεις στο μάθημα της Λογοτεχνίας, (δύο τάξεις της Α΄ Γυμνασίου και δύο της Γ΄ Γυμνασίου), σε ένα σύνολο 84 μαθητών και μαθητριών, (N= 84), 40 αγοριών και 44 κοριτσιών. Η έρευνα επικεντρώνεται σε 56 μαγνητοφωνημένες διδακτικές ώρες στο μάθημα της Λογοτεχνίας, ενώ τα δεδομένα της έρευνας απομαγνητοφωνήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με το πρόγραμμα MAXQDA με ταυτόχρονη χρήση της Ανάλυσης Περιεχομένου και Ανάλυσης Λόγου. Ειδικότερα, το MAXQDA είναι πρόγραμμα ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας —μεταξύ αυτών και δεδομένων τάξης και μικτών μεθόδων έρευνας — με δυνατότητα δημιουργίας κώδικα που καθιστά την ανάλυση των δεδομένων όχι μόνο ευκολότερη αλλά κυρίως περισσότερο αξιόπιστη από πλευράς ερμηνείας, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα ποσοτικοποιήσεων των δεδομένων.

Η δομή ανάλυσης των δεδομένων

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση τη μονάδα του «διδασκτικού συμβάντος». Συγκεκριμένα – βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων – τα «διδασκτικά συμβάντα» επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν με τη μέθοδο της Ανάλυσης Περιεχομένου. Η έμφαση δίνεται τόσο στη Μακροδομή όσο και στη Μικροδομή των επιλεγμένων «διδασκτικών συμβάντων», με τη Μακροδομή κάθε ενός εκ των «διδασκτικών συμβάντων» να αποτελείται από φάσεις. Θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι ο αριθμός των φάσεων δεν είναι ο ίδιος για όλα τα «διδασκτικά συμβάντα» και ότι οι επιμέρους φάσεις των εν λόγω συμβάντων προσεγγίστηκαν με τη μέθοδο της Ανάλυσης Λόγου (Bredel & Pieper, 2015).

Ως στάδια επιλογής των «διδασκτικών συμβάντων» περιγράφουμε τα ακόλουθα: α) Τμηματοποίηση: Η τμηματοποίηση πραγματοποιήθηκε με κριτήρια την αλλαγή θέματος στις απαντήσεις / ανταποκρίσεις των μαθητών συνεξετάζοντας ταυτόχρονα εάν η αλλαγή αυτή αποτελεί και ένδειξη εμβάθυνσης στα υπό διδασκαλία και συζήτηση θέματα. β) Θέματα που χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία του κώδικα ανάλυσης: i) Έννοιες και νευραλγικά σύμβολα του Ολοκαυτώματος. ii) Τρόποι με τους οποίους τα κείμενα δημιουργούν συνθήκες συζήτησης αναφορικά

με αμφιλεγόμενα θέματα για το Ολοκαύτωμα. iii) Η νοσηματοδότηση του Άουσβιτς ως κεντρικού συμβόλου σε ένα παγκόσμιο και πολιτισμικό συγκείμενο. iv) Η επίδραση της «προσωπική ιστορίας». v) Η επίδραση των διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών και των κινηματογραφικών έργων. vi) Η εξοικείωση των μαθητών με την ταυτόχρονη χρήση στη διδασκαλία των γραπτών και των οπτικών κειμένων. γ) Έμφαση δίνεται: i) σε στρατηγικές διαλόγου και συζήτησης αλλά και ερωτήσεων που τίθενται από τον /την εκπαιδευτικό και αρχίζουν με «Γιατί;», «Μπορείς να εξηγήσεις;», «Μπορείς να ερμηνεύσεις;», «Ποιο είναι το νόημα;» κλπ., ii) στην ομαδική συζήτηση σε ομάδες των δύο ή και τεσσάρων μαθητών μέσω των οποίων προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις στρατηγικές ανάγνωσης, την επαφή και ενασχόληση με πολλά και διαφορετικά είδη κειμένων, την ποιότητα των αναγνώσεων – ερμηνειών των κειμένων από τους μαθητές.

Το υλικό που διδάχθηκε στις τάξεις έθεσε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερα λογοτεχνικά είδη και κινηματογραφικά έργα που αναπαριστούν το Ολοκαύτωμα. Τα λογοτεχνικά και κινηματογραφικά είδη που διδάχθηκαν ήταν:

- Ψηφιακές εκθέσεις ιστοσελίδων Μουσείων Ολοκαυτώματος,
- Προφορικές μαρτυρίες,
- Graphic Novels,
- Κινηματογραφικές ταινίες,
- Ποιήματα,
- Διηγήματα,
- Κεφάλαια από μυθιστορήματα,
- Ντοκιμαντέρ (σύντομης διάρκειας),
- Κεφάλαια από ημερολόγια ή γραπτές μαρτυρίες.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Η Susan Brison διατείνεται πως όλες οι εκφάνσεις της τραυματικής Μνήμης αποτελούν και εκδοχές της πολιτισμικής Μνήμης, συνθήκη που μπορεί να αιτιολογηθεί διττά. Πρώτα, διότι τα τραυματικά γεγονότα διαδραματίζονται εντός ενός πολιτισμικού συγκειμένου και δευτερευόντως, γιατί το πώς τα εν λόγω γεγονότα αναπαρίστανται μέσω της Μνήμης εξαρτάται όχι μόνο από τη βίωση του τραύματος, την περιγραφή και την αφήγησή του αλλά και από την πρόσληψη της αφήγησης του τραύματος από «άλλους» και κυρίως από την ικανότητά τους να ακούσουν με ενσυναίσθηση τη μαρτυρία του επιζώντος. Το τραυματικό δηλαδή γεγονός βιώνεται ως πολιτισμικά ενσωματωμένο γεγονός, το οποίο διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται ανάλογα με

την ανταπόκριση των «άλλων» στον πολιτισμό του επιζώντος (Brison, 1999).

Θα μπορούσε, ωστόσο, εύκολα να ισχυριστεί κανείς ότι η αναγκαιότητα αποκάλυψης της αλήθειας στα παιδιά και τους εφήβους αναφορικά με το Ολοκαύτωμα ικανοποιείται μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Τι επιπρόσθετο, διαφορετικό και εντέλει περισσότερο αποτελεσματικό μπορεί να προσφέρει η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσα από τη λογοτεχνία και τον κινηματογράφο; Τα μυθιστορήματα και τα κινηματογραφικά έργα που αναπαριστούν πτυχές του Ολοκαυτώματος αποδίδουν το ιστορικό πλαίσιο, το οποίο οι μαθητές πράγματι είναι δυνατό να μάθουν μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. Ωστόσο, η δέσμευση των νεαρών αναγνωστών — μαθητών με την πλοκή και την αφήγηση ενός λογοτεχνικού ή και κινηματογραφικού έργου, μιας προσωπικής ιστορίας δηλαδή, ενθαρρύνει την ανταπόκρισή τους στο τραυματικό περιεχόμενο όχι του ιστορικού πλαισίου γενικά αλλά την ανταπόκρισή τους στο τραυματικό περιεχόμενο της προσωπικής ιστορίας (Langer, 1975. Kokkola, 2003. Yagova, 2016. Αμπατζοπούλου, 1998. Καλασαρίδου, 2017).

Τα λογοτεχνικά και τα κινηματογραφικά έργα αφηγούνται τραυματικά γεγονότα των πρωταγωνιστικών χαρακτήρων τους, είναι δηλαδή κείμενα που αφορούν το τραύμα. Οι εν λόγω αφηγήσεις ωστόσο συνιστούν οι ίδιες ένα είδος τραύματος στον βαθμό που απεικονίζουν πράξεις βίας εναντίον των πρωταγωνιστών και ενίοτε αποτυγχάνουν να αφηγηθούν επαρκώς την τραυματική τους ιστορία. (Brison 1999. Kacandes 1999. Langford 2008. Caruth 1996. Kidd 2005. Whitehead 2008. Κόκκινος, 2015). Σε ποιον βαθμό το τραύμα αποτελεί αποτελεσματικό συστατικό της διδασκαλίας αλλά κυρίως πώς είναι εφικτή η δημιουργία «παιδαγωγικών κρίσεων» μέσα στην τάξη, κρίσεων που θα επιφέρουν μεν τα επιθυμητά παιδαγωγικά αποτελέσματα — με εμβριθείς δηλαδή σκέψεις και βαθιά συναισθήματα — χωρίς βεβαίως από την άλλη να αποσυντονίσουν τους μαθητές; Η αποφυγή οποιασδήποτε «λογοκρισίας» από πλευράς διδάσκοντα στις απόψεις και τις ιδέες των μαθητών αναφορικά με το Ολοκαύτωμα — οι οποίες θα είναι αντίθετες στην ιδεολογία του διδάσκοντα και του μαθήματος — μπορεί να δημιουργήσει συνθήκες κρίσης, κρίσης της ηθικής, ταυτότητας και παιδαγωγικής, ωστόσο όμως συνθήκες εποικοδομητικές για την τάξη και για την ανάδειξη του τραύματος σε συστατικό στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας αναφορικά με τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος (Alsup 2003). Μάλιστα νεότερες έρευνες του Kenneth Kidd και της Doris Wolf καταλήγουν πως η διδασκαλία κειμένων που αφηγούνται

«φρικαλεότητες» και κατ' επέκταση συντείνουν στην εδραίωση μιας παιδαγωγικής του τραύματος μοιάζει ικανή και αναγκαία συνθήκη και για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος (Kidd 2005. Wolf, 2014). Τούτο συμβαίνει γιατί τα κείμενα – γραπτά ή οπτικά – που αναπαριστούν το Ολοκαύτωμα χρησιμοποιούν μια συμβολική γλώσσα και χωρίς να προκαλούν ισχυρό σοκ στους μαθητές και τις μαθήτριες θέτουν υπό αμφισβήτηση προϋπάρχοντα εννοιολογικά πλαίσια τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, ενώ παρόμοια θέτουν υπό αίρεση και τις παραδοχές μας αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους δομείται και μεταβιβάζεται η γνώση μας, οδηγώντας μας να αναστοχαστούμε και να επαναπροσδιορίσουμε την επίδρασή τους τόσο ως προς την ηθική όσο και ως προς την παιδαγωγική τους αξία (Saxton, 2008).

Κεντρικά συμπεράσματα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας σε ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης³ έδειξαν ότι το θεωρητικό πλαίσιο θεμελιώνει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ανάγνωση και την εργασία που πραγματοποιούν οι μαθητές, όταν έρχονται σε επαφή με τα κείμενα. Ειδικότερα:

1. Αξιοποιώντας κατά τη διδασκαλία στην Α' τάξη του Γυμνασίου υλικό από ψηφιακή έκθεση φωτογραφικού αρχείου, το οποίο βρίσκεται στην ιστοσελίδα του Εβραϊκού Μουσείου Θεσσαλονίκης, κύριοι στόχοι ήταν η ανάδειξη του ρόλου συμμετοχής των Ελλήνων Εβραίων στην κοινωνική ζωή της πόλης και στην Εθνική Αντίσταση και η κατανόηση από πλευράς μαθητών της ζωής των Εβραίων πριν και κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου, στο πλαίσιο του οποίου συντελέστηκε το Ολοκαύτωμα. Από την ανάλυση των δεδομένων της διδασκαλίας διαφαίνεται ότι οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν το νόημα φωτογραφιών που τους δίνεται σποραδικά χωρίς την ταυτόχρονη χρήση κάποιου επεξηγηματικού γραπτού κειμένου. Η σποραδική χρήση των εικόνων χωρίς τη συνδρομή του γραπτού κειμένου που τις εντάσσει σε κάποιο αφηγηματικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται μάλλον ως επιζήμια. Αντιθέτως, οι μαθητές φαίνεται να πετυχαίνουν μια καλύτερη κατανόηση της προγενέστερης ζωής των Εβραίων της Θεσσαλονίκης, όταν ο/η εκπαιδευτικός διαβάσει στην ολομέλεια της τάξης την επεξηγηματική λεζάντα αλλά ακόμη περισσότερο, όταν διενεργεί σύντομη συζήτηση σε μια προσπάθεια

³ Η ανάλυση των δεδομένων της τάξης κατά τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας ήταν ακόμη υπό επεξεργασία γι' αυτό και δεν δίνονται περισσότερα στοιχεία που αφορούν στις ποσοτικοποιήσεις.

- ένταξης της εικόνας σε ένα αφηγηματικό πλαίσιο που συνδυάζει το ιστορικό κάδρο με την προσωπική ιστορία.
2. Οι μαθητές — ιδίως της Α΄ τάξης του Γυμνασίου— δείχνουν να μην γνωρίζουν το χρονολόγιο του Ολοκαυτώματος. Αυτό εν μέρει είναι αποτέλεσμα της έλλειψης γνώσης του ιστορικού περικειμένου και των γεγονότων που ήταν νευραλγικής σημασίας στην πορεία προς το Ολοκαύτωμα. Αντιθέτως, οι μαθητές δείχνουν να είναι λιγότερο σε σύγχυση, όταν πρέπει να εντάξουν ένα λογοτεχνικό ή ένα κινηματογραφικό έργο στο μεγάλο ιστορικό κάδρο.
 3. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίνονται καλά, όταν πρέπει να προσδιορίσουν τόσο γραπτά όσο και προφορικά τις έννοιες «θύμα» και «θύτης». Από την άλλη πλευρά αδυνατούν να προσδιορίσουν την έννοια «παρατηρητής». Ταυτόχρονα, οι μαθητές και οι μαθήτριες αισθάνονται ελεύθεροι μέσα από τη διδασκαλία των λογοτεχνικών και των κινηματογραφικών έργων είτε να θέσουν ερωτήματα είτε να συζητήσουν μέσα στην τάξη αμφιλεγόμενα ζητήματα αναφορικά με το Ολοκαύτωμα. Επιπροσθέτως, ανταποκρίνονται καλά, όταν επιχειρούν να χαρακτηρίσουν έναν «ήρωα» και έναν «αντί-ήρωα» πρωταγωνιστή.
 4. Η ανταπόκριση των μαθητών στο Ολοκαύτωμα ως ιστορικό γεγονός είναι αδύναμη και κοινότοπη. Η μη επαρκώς κατανοούμενη έννοια του αντισημιτισμού τόσο σε ό,τι αφορά το παρελθόν όσο και στο παρόν αντικατοπτρίζεται στη συζήτηση μέσα στην τάξη για τη διασαφήνιση του ιστορικού συγκεκριμένου. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές επιτυγχάνουν μία καλύτερη κατανόηση του Ολοκαυτώματος ως πολιτισμικού συμβάντος, κατανόηση που επιτυγχάνεται δηλαδή μέσα από τη διδασκαλία των λογοτεχνικών κυρίως και δευτερευόντως των κινηματογραφικών έργων. Ανταποκρίνονται καλά, όταν τους δίνεται χώρος και χρόνος να αναπτύξουν τις σκέψεις τους γραπτώς στις ομάδες των τεσσάρων ατόμων ως επακόλουθο της συζήτησης που καθοδηγείται στην ολομέλεια από τον/ την εκπαιδευτικό.
 5. Η κατανόηση από πλευράς μαθητών νευραλγικών σε ό,τι αφορά το Ολοκαύτωμα εννοιών, όπως «θυματοποίηση», «στρατόπεδο συγκέντρωσης», «θάλαμοι αερίων» και «κρεματόρια» μέσα από τη διδασκαλία των graphic novels και των comic books μοιάζει να είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τη χρήση της εικόνας. Οι μαθητές αναπτύσσουν και επιδεικνύουν ικανότητα ερμηνείας των οπτικών σημείων που σχετίζονται με το γενικότερο νόημα ενός πάνελ ή μιας σεκάνς εικόνων ενός comic book. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές

μοιάζουν να μην έχουν αναπτύξει δεξιότητες αποκωδικοποίησης των κινηματογραφικών τεχνικών. Επιδεικνύουν ενδιαφέρον παρακολούθησης για τις κινηματογραφικές ταινίες αλλά η επαφή τους με την οπτική αναπαράσταση και τη γλώσσα του κινηματογράφου είναι μάλλον αδύναμη.

6. Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσα από προσωπικές ιστορίες και κυρίως μέσα από τη διδασκαλία των graphic novels μείωσε την προϋπάρχουσα επικρατέστερη αντίληψη των μαθητών ότι υπεύθυνοι για το Ολοκαύτωμα ήταν μόνο οι Γερμανοί Ναζί. Αυτή η εσφαλμένη αντίληψη βρέθηκε να είναι απόλυτα συνδεδεμένη με την έννοια της θυματοποίησης. Οι μαθητές κατάφεραν να κατανοήσουν ότι για το Ολοκαύτωμα δεν ήταν υπεύθυνοι μόνο ο Χίτλερ και η ηγεσία των Ναζί, αλλά και οι ντόπιοι κάτοικοι και κυρίως οι τοπικές κυβερνήσεις των υπό Κατοχή χωρών. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε με αφορμή το παράδειγμα της Πολωνίας και στην Ελλάδα και πιο ειδικά στην πόλη της Θεσσαλονίκης.
7. Οι υπό έρευνα μαθητές έδειξαν να κατανοούν επαρκέστερα τη σημασία του Ολοκαυτώματος, όταν εντάσσεται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο με τη χρήση του διαλόγου και της συζήτησης που καθοδηγείται από τον / την εκπαιδευτικό και διεξάγεται μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να εκφράσουν τα συναισθήματά τους αλλά και να διατυπώσουν ερωτήσεις ακόμη και αμφιβολίες αναφορικά με κρίσιμες διαστάσεις του Ολοκαυτώματος, όπως είναι επί παραδείγματι τα στάδια της «Τελικής Λύσης» σε συνάρτηση με τον ατομικό αγώνα για επιβίωση. Αυτή η αντίστιξη και η αντίθεση ανάμεσα στην Ιστορία και την προσωπική ιστορία τους έδωσε ευκαιρίες για βαθύτερη κατανόηση των λογοτεχνικών και κινηματογραφικών χαρακτήρων, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση για τον «άλλο».
8. Στους μαθητές δόθηκαν ευκαιρίες για κατανόηση του Ολοκαυτώματος στα σύγχρονα συμφραζόμενα και στον παρόντα χρόνο. Μέσα από τη συζήτηση οι μαθητές επικεντρώθηκαν στη σύγκριση ανάμεσα στο παρελθόν και στο παρόν, στην ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε ιστορικό επίπεδο, πάντα μέσα από την προσέγγιση της προσωπικής ιστορίας των λογοτεχνικών και κινηματογραφικών πρωταγωνιστών. Τα έργα τέχνης αποτέλεσαν τη βάση στην οποία οι μαθητές στηρίχτηκαν για να αντιληφθούν ότι το Ολοκαύτωμα μπορεί να βρίσκεται πέρα από τα ιστορικά του όρια και να έχει μια παγκόσμια και διαχρονική ισχύ, τέτοια που μόνο η τέχνη μπορεί να του διασφαλίσει. Η προσέγγιση

και η νοηματοδότηση του Ολοκαυτώματος μέσα από τα λογοτεχνικά έργα και κυρίως μέσα από τη συνύπαρξη κειμένου και εικόνας που τα Graphik novels και τα Comic books προσφέρουν είναι ευκολότερη, πιο εποικοδομητική και πιο ουσιαστική γι' αυτούς. Η ταύτιση με τους πρωταγωνιστές καθιστά περισσότερο αντιληπτό ένα γεγονός εξαιρετικά και μοναδικά δραματικό από ό,τι η εκμάθηση στείρων ημερομηνιών, ονομάτων κρεματορίων, τοπωνυμίων, συνθηκών, μαχών, αριθμών θυμάτων κλπ.

9. Σε ό,τι αφορά την ανταπόκριση στη διδασκαλία παρατηρήθηκαν διαφορές που έχουν έμφυλη διάσταση. Οι διαφορές εδράζονται κυρίως στην παραγωγή γραπτού λόγου και στον τρόπο που οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίνονται στις ομάδες των τεσσάρων. Τα κορίτσια στην πλειοψηφία τους και περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια έτειναν να είναι πιο αναλυτικά σε ό,τι αφορά τις γραπτές τους απαντήσεις και πιο δημιουργικά στον τρόπο που ενσωμάτωναν και χρησιμοποιούσαν στοιχεία από τη διδασκαλία. Από την άλλη πλευρά τα αγόρια — εκτός μεμονωμένων εξαιρέσεων — αναπλαισίωσαν κεντρικά στοιχεία της διδασκαλίας χωρίς σημαντικές αλλαγές που να καταδεικνύουν τη δική τους ερμηνεία. Τούτο έγινε φανερό στον βαθμό που χρησιμοποιούσαν λέξεις ή φράσεις που είχε χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία. Τέλος, δεν βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα φύλα σε ό,τι αφορά στον τρόπο με τον οποίο εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, δηλαδή τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εξέφραζαν τις απόψεις αλλά και τα συναισθήματά τους χωρίς τον φόβο ότι θα εκτεθούν στην υπόλοιπη τάξη.

Κλείνοντας θα πρέπει να υπογραμμίσουμε πως αυτό το οποίο σίγουρα έχει ενδιαφέρον να εξετάσουμε και να προσεγγίσουμε σε μια επόμενη εργασία αφορά: α) στη λεπτομερέστερη παρουσίαση του κώδικα ανάλυσης των δεδομένων της τάξης, β) στις ποσοτικοποιήσεις των δεδομένων και, γ) στην ανάδειξη των διαφορών και των ομοιοτήτων των διδακτικών πρακτικών και των ανταποκρίσεων των μαθητών σε συνάρτηση με τις τάξεις και το διδασκόμενο υλικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alsup, J. (2003). "A Pedagogy of (or a Crisis of Cynicism): Teaching, Writing and the Holocaust". In Michael Bernard-Donals and Richard Glejzer (ed.) *Witnessing the Disaster. Essays on Representation and the Holocaust*. Madison and London: The University of Wisconsin Press: 75-89.

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία: ζητήματα ιστορίας και μυθολογίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Brison, J. S. (1999). Trauma Narratives and the Remarkings of the Self. In M. Bal & J. Crewe and Leo Spitzer (Eds.), *Acts of Memory: Cultural Recall in the Present* (pp.39- 54). Hanover and London: University Press of New England.
- Carrier, P., Fuchs, E. & Messinger, T. (2015). The International status of education about the Holocaust: A global mapping of textbooks and curricula. Braunschweig, Germany: Georg Eckert Institute for International Textbook Research & UNESCO.
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Critchell, K. & Sharples, C. (2015). *Holocaust Education: Teaching Approaches and Student Responses*. Centre for German – Jewish Studies & University of Sussex.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. U.S.A, Philadelphia: Temple University Press.
- Kacandes, I. (1999). Narrative Witnessing as Memory Work: Reading Gertrud Kolmar's *A Jewish Mother*. In M. Bal & J. Crewe and Leo Spitzer (Eds.), *Acts of Memory. Cultural Recall in the Present* (pp. 55-71). Hanover and London: University Press of New England.
- Καλασαρίδου, Σ. (2017). Λακόμπ Λυσιέν. Η διδακτική αξιοποίηση του σεναρίου στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, Φρέαρ στο διαδίκτυο, (8.12.2017). Ανακτήθηκε από: <http://frear.gr/?p=20116>.
- Καλασαρίδου, Σ. (2018α). *Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος μέσα από κινηματογραφικές ταινίες στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: καταγραφή υλικού και ψηφιακά σενάρια*. Εισαγωγή. Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://readwrite.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2018/09/kalasaridou_intro.pdf
- Καλασαρίδου, Σ. (2018β). *Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Εκπαιδευτικό υλικό: λογοτεχνικά έργα – Κινηματογραφικά έργα – Ιστοσελίδες*. Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://readwrite.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2018/09/kalasaridou_material_1.pdf
- Καλασαρίδου, Σ. (2018γ). *Δεσμοί φιλίας και δεσμοί οικογένειας στη σκιά του Ολοκαυτώματος. Εκπαιδευτικό σενάριο για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στην τάξη της Λογοτεχνίας Α΄ & Β΄ Γυμνασίου*. Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://readwrite.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2018/09/kalasaridou_scenario_1.pdf
- Καλασαρίδου, Σ. (2018δ). *Έφηβοι και νέοι με φόντο τη Shoah: Ο «κόσμος» των γκέτο και των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Εκπαιδευτικό σενάριο για τη*

διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στην τάξη της Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου. Εργαστήριο για τη Μελέτη της Ανάγνωσης και της Γραφής στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία, Α.Π.Θ. Ανακτήθηκε από: http://readwrite.eled.auth.gr/wp-content/uploads/2018/12/kalasaridou_scenario_2.pdf

- Καλασαρίδου, Σ. (2018ε). «Διδάσκοντας το Ολοκαύτωμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο, παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές προτάσεις / Teaching the Holocaust in secondary Education: Theoretical framework, pedagogical principles, and teaching suggestions» Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, Α. Παναγιωτίδου, Α. Γεωργιάδου (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 2^{ου} διεθνούς βιωματικού συνεδρίου εφαρμοσμένης διδακτικής*. Εκπαιδευτικός κύκλος (IECAT), Δράμα, σ. 399-404. Ανακτήθηκε από <http://www.educircle.gr/synedrio/images/praktika%20iecat%202018.pdf>
- Kellner, D. (1995). *Media Culture: Cultural Studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London — New York: Routledge.
- Kellner, D. (2000). Multiple Literacies and Critical Pedagogies: New Paradigms. In P.P. Trifonas (Eds.). *Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory* (pp. 196-221). New York — London: Routledge Falmer.
- Kidd, K. (2005). “A” is for Auschwitz: Psychoanalysis, Trauma Theory, and the “Children’s Literature of Atrocity”, *Children’s Literature*, 33, 120-149.
- Kichka, M. (2014). *Δεύτερη γενιά: Αυτά που δεν έχω πει στον πατέρα μου*, μτφρ. Μαμούθκομιξ, Αθήνα: Μαμούθ Comix.
- Kleist, R. (2016). *Ο μποξέρ. Η αληθινή ιστορία του Χέρτζκο Χαφτ επιζήσαντα του Ολοκαυτώματος*, μτφρ. Γεωργία Τσάκωνα, Αθήνα: Ηλίβατον.
- Κόκκινος, Γ. (2015). *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης: θύτες και θύματα*. Αθήνα: Gutenberg- Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.
- Kokkola, L. (2003) *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York: Routledge.
- Langer, L. (1975). *The Holocaust and the Literary Imagination*. New Haven: Yale University Press.
- Langford, B. (2008). “Mass Culture/ Mass Media / Mass Death: Teaching Film, Television, and the Holocaust”. In Robert Eaglestone and Barry Langford (ed.) *Teaching Holocaust Literature and Film*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan: 63-77.
- Saxton, L. (2008). “History, Memory, Fiction in French Cinema”. In Robert Eaglestone and Barry Langford (ed.) *Teaching Holocaust Literature and Film*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan: 102-113.
- Whitehead, A. (2008). The Role of Theories of Memory in Teaching Representations of the Holocaust. In R. Eaglestone & B. Langford (Eds.), *Teaching Holocaust Literature and Film* (pp. 37-47). Houndmills, Basingstoke, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.

- Wolf, D. (2014). The Suffering of the Perpetrators: The Ethics of Traumatic German Historicity in Karen Bass's Young Adult World War II Novels, *International Research in Children's Literature*, 7 (1), 64-77.
- Yarova, A. (2016). Haunted by Humans: Inverting the Reality of the Holocaust in Markus Zusak's *The Book Thief*, *Papers: Exploration into children's literature*, 24(1), 54-81.

