

Μέρος τέταρτο

Διδακτική της Ιστορίας



4ος θεματικός άξονας:

Η διδασκαλία της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς
στο εθνικό κέντρο και στα εκπαιδευτικά
ιδρύματα της ομογένειας:
Παιδαγωγικά και επιστημολογικά ζητήματα

Πολυπολιτισμικότητα και διδακτική της Ιστορίας. Βασικές αρχές προγράμματος σπουδών

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης

Εισαγωγή

Η εισήγηση που ακολουθεί διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες.

1. Επισημαίνονται οι στόχοι της συσχέτισης της έννοιας και του περιεχομένου της πολυπολιτισμικότητας με τη διδακτική της ιστορίας γενικότερα και ειδικότερα με την αναγκαιότητα αναδιαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών του μαθήματος της ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση.

2. Επιχειρείται η ανάδειξη, μέσω του μαθήματος της ιστορίας και του περιβάλλοντος, της παγκοσμιότητας του σημερινού πολιτισμού και της πολυπολιτισμικής διάστασης της εφαρμοσμένης κρατικής πολιτικής.

3. Παρατίθενται βασικές αρχές ενός στρατηγικού σχεδιασμού σπουδών ιστορίας και περιβάλλοντος, στη βάση των οποίων θα μπορούσε να καταρτισθεί ένα σχετικό πρόγραμμα σπουδών.

4. Προτείνονται ενδεικτικές θεματικές ενότητες, ως απόρροια ενός προγράμματος σπουδών στην ιστορία με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο.

Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση, η οποία ωστόσο δοκιμάζεται και στη διδακτική πράξη από ομάδα εργασίας, συνιστά νέα διδακτική πρόταση για την ιστορική εκπαίδευση και για ζητήματα που αφορούν σύγχρονες μορφές αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σημερινό σχολείο. Προβάλλει επίσης την ανάγκη αλλαγής της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος της ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση με βάση νέα πολιτισμικά δεδομένα που χαρακτηρίζουν τις σημερινές κοινωνίες και το έθνος - κράτος¹.

1. Στόχοι

Με την εισήγηση αυτή συγκεκριμένα επιδιώκω:

1. Να επισημάνω τις ευνοϊκές συνθήκες που υφίστανται για ενίσχυση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη χώρα μας ενόψει της παγκοσμιότητας του σημερινού κράτους. Η συγκυρία της πολιτικής ανάπτυξης του ελληνικού κράτους σε συνδυασμό αντίστοιχα με την ανάγκη προώθησης ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζουν προς εφαρμογές ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας και προς εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορούν συνειδητά να εκφράζουν αξιосέβαστες συμπεριφορές απέναντι σε όλους, ανεξάρτητα από την κοινωνική ή την εθνική προέλευση, άλλα κοινωνικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση

¹ Πβ. Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ. (2002) *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα, Κριτική.



ση ή τις πεποιθήσεις τους. Ακόμη είναι δυνατό να προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία με την αξιοποίηση και ισότιμη αναγνώριση της ετερότητας και της διαφοράς.²

2. Να εκθέσω βασικές θέσεις και προτάσεις μου σχετικά με διδακτικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες που είναι δυνατό να προάγουν και να αναδεικνύουν, μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας και του περιβάλλοντος, θεμελιακές συμπεριφορές αναγνώρισης και σεβασμού της ετερότητας στην αίθουσα διδασκαλίας, στη σχολική ζωή, στην κοινωνία, στη δομή και τη λειτουργία του κράτους.

3. Να τονίσω την ανάγκη ύπαρξης και διατήρησης ανοικτής και στενής σχέσης μεταξύ ιστορικής παιδείας και εκπαιδευτικού συστήματος, εκπαιδευτικού συστήματος και διαπολιτισμικής αγωγής, και να προτείνω τρόπους ανάδειξης, μέσα από το ιστορικό μάθημα, της αρχής της ισότητας των ευκαιριών και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανάγκη συνειδητής προβολής του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, ανεξάρτητα από την κοινωνική, εθνική, θρησκευτική ή φυλετική προέλευση.

4. Να εκθέσω την προβληματική μου αναφορικά με τα όρια των δυνατοτήτων ουσιαστικής πολιτικής αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας από το σημερινό κράτος και να σημειώσω ότι είναι θεμιτό να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, οι συναισθηματικές φορτίσεις, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και γενικότερα ο νοητικός και αξιακός χάρτης των μαθητών, στο πλαίσιο ενός προγράμματος σπουδών που βασίζεται στη συνειδητή προσέγγιση και αξιολόγηση - μέσω του μαθήματος της ιστορίας και του περιβάλλοντος - του πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των ατομικών ελευθεριών στο σύγχρονο κόσμο.

5. Να προβάλω την αναγκαιότητα προαγωγής της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της ενίσχυσης του συνεχώς εκδηλούμενου στη χώρα μας ενδιαφέροντος για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη και ισότιμη παρουσία των εθνικών μειονοτήτων και γενικότερα των εθνοπολιτισμικών και άλλων κοινωνικών ομάδων στο σημερινό σχολείο. Αυτό είναι ανάγκη να αναδεικνύεται μέσα από νέα, προσαρμοσμένα στη σημερινή πραγματικότητα, προγράμματα σπουδών ιστορικής εκπαίδευσης και, ως συνέπεια αυτού, από το γραπτό ιστορικό λόγο των συγγραφέων των διδακτικών εγχειριδίων, από τον ιστορικό λόγο των μαθητών, από τη μεθοδολογία διδασκαλίας της ιστορίας και της σχολικής ιστορικής έρευνας καθώς και από άλλες πρόσφορες διδακτικές δραστηριότητες και πρακτικές εφαρμογές στο μάθημα της ιστορίας και του περιβάλλοντος.³

6. Να επισημάνω την ανάγκη δημιουργίας σύγχρονων κριτηρίων ανάλυσης και ερμηνείας της πραγματικότητας και του σημερινού φαινομένου των πληθυσμιακών μετακινήσεων σε χώρες υποδοχής και κυρίως την ανάπτυξη δεξιοτήτων συγκριτικής προσέγγισής τους με παλαιότερες μεταναστευτικές κινήσεις πληθυσμιακών ομάδων. Έχοντας ως στόχο την ανά-

² Σημειώνεται εδώ η κινητικότητα που έχει εμφανισθεί τα τελευταία χρόνια αναφορικά με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των ελληνικών πανεπιστημίων, στη βάση της κατάρτισης ερευνητικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής. Πραγματοποιείται κυρίως από επιστημονικά εργαστήρια ελληνικών πανεπιστημίων που έχουν ως στόχους την επιστημονική και εκπαιδευτική προσέγγιση συναφών ζητημάτων. Βλ. Ενδεικτικά *Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚεΔΑ)* Πανεπιστημίου Αθηνών - Διευθυντής: Καθηγητής Γεώργιος Μάρκου, *Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)* Πανεπιστημίου Κρήτης - Διευθυντής: Καθηγητής Μιχάλης Δαμανάκης, *Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς (Ε.Μ.ΜΕ.ΔΙΑ.)* Πανεπιστημίου Αθηνών - Διευθυντής: Καθηγητής Αντώνιος Κόντης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι σχετικές ερευνητικές εργασίες και μελέτες που εκπονούνται στο Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Μελετών και Έρευνας του Πανεπιστημίου La Trobe της Αυστραλίας - Διευθυντής: Καθηγητής Αναστάσιος Τάμης.

³ Λεοντοίνης Γ.Ν., Ρεπούση Μ. (2002) *Η ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, ό.π., Βλ. Λεοντοίνης Γ. Ν. (2003) *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα, εκδ. Ινστιτούτου του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα. Πβ. του ίδιου (1999) *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.



πτυξη και εδραίωση αισθημάτων πολυπολιτισμικής συνείδησης και σεβασμού της ιδιαιτερότητας, θα δοθεί έμφαση σε επιλεγμένα συγκριτικά παραδείγματα, που αφορούν σε παλαιότερες και νεότερες μεταναστευτικές κινήσεις πληθυσμών του 20ού αιώνα που είναι δυνατόν να αναδείξουν παρεμφερείς κοινωνικές, οικονομικές και δημογραφικές συνθήκες ζωής αλλά κυρίως αντιστροφές του φαινομένου της διασποράς πληθυσμών. Το παράδειγμα, που θα αναδεικνύει τη μεταναστευτική κινητικότητα των Ελλήνων κατά τον 20ό αιώνα (ελληνική διασπορά του 20ού αιώνα) με αυτό της τελευταίας οικονομικής μετανάστευσης στην Ελλάδα είναι δυνατόν να οδηγήσει σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

7. Να εισηγηθώ την ανάγκη εξέτασης και ένταξης της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο ανάπτυξης και εξέλιξης της φιλελεύθερης σκέψης στο νεωτερικό κόσμο καθώς και της προσέγγισης του σημερινού φαινομένου της μετανάστευσης σύμφωνα με τις θεωρήσεις της σύγχρονης εξισωτικής φιλελεύθερης σκέψης και στη βάση μιας περισσότερο συνειδητής αντιμετώπισης και αποδοχής της αλληλεπίδρασης διαφορετικών πολιτισμών όπως και στη γενικής αποδοχής διαπίστωση, ότι κάθε πολιτισμός είναι στην πραγματικότητα από τη φύση και την ιστορική του πορεία πολυπολιτισμικός.

8. Να προτείνω την ανάγκη υιοθέτησης θέσεων και πρακτικών που υπερβαίνουν μοντέλα αφομοίωσης ή εξάλειψης της διαφοράς και ενσωμάτωσης των μειονοτήτων στις κυρίαρχες και πλειοψηφούσες πληθυσμιακές ομάδες της χώρας υποδοχής, που πρωτοστάτησαν άλλωστε μέχρι τη δεκαετία του '60. Η διαμόρφωση ειδικότερα συγκεκριμένων προτάσεων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης εντάσσεται στους στόχους της εισηγησης, που αντιστοιχούν σε ανανεωμένα περιεχόμενα σπουδών και συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία για την ιστορική εκπαίδευση και τη μελέτη του περιβάλλοντος. Οι προτάσεις αυτές θα έχουν ως σημείο αναφοράς ένα συλλογικό πλαίσιο κοινωνικής και οικονομικής ζωής που να ικανοποιεί τις γενικότερες ανάγκες του σημερινού ανθρώπου.

2. Προγράμματα σπουδών: Ανάδειξη, μέσω του μαθήματος της ιστορίας και του περιβάλλοντος, της παγκοσμιότητας του σημερινού πολιτισμού και της πολυπολιτισμικής διάστασης εφαρμοσμένης κρατικής πολιτικής

Έχοντας αναφερθεί στους παραπάνω στόχους της εργασίας μου αυτής, θα ήθελα να σημειώσω ότι οι σύγχρονοι Έλληνες δεν έτυχαν σε αυτή την περίοδο, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1920, σχετικών εμπειριών στη χώρα τους. Απέκτησαν ανάλογες εμπειρίες μόνο ως χώρα αποστολής μεταναστευτικού πληθυσμού και όχι ως χώρα «υποδοχής» (χώρα ουσιαστικά που είναι από τη συγκυρία υποχρεωμένη να καθορίσει τη στάση της απέναντι στο μετανάστη που σήμερα χωρίς όρους εισέρχεται στη χώρα μας, όπως και σε άλλες χώρες).

Η μεταναστευτική δηλαδή κινητικότητα πληθυσμιακών ομάδων που συντελείται τα τελευταία χρόνια (οικονομικοί μετανάστες, πολιτικοί πρόσφυγες) σε συνδυασμό με την καλλιέργεια μιας σημερινής αντίληψης περί της δομής και της λειτουργίας του δυτικού κράτους αναδεικνύει πολλαπλά πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις αλλά και σύγχρονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Προωθεί ωστόσο την πολιτική αναγνώριση της ετερότητας των κοινωνικών ομάδων και ανάγει την πολυπολιτισμικότητα σε μια νέα, σύγχρονη μορφή κοινωνικής συγκρότησης. Στην πραγματικότητα, αυτό που αναγνωρίζεται ως ιστορική εξέλιξη του κράτους έχει σχέση με μια συνειδητή μετατόπιση από την εθνοκεντρική προσέγγιση της συνοχής της κοινωνίας προς τον πολιτισμικό της πλουραλισμό και τη διαμόρφωση αρμονικών σχέσεων και κοινωνικής επικοινωνίας μεταξύ των διαφόρων πληθυσμιακών ομάδων στη βάση του σεβασμού ενός κοινού κώδικα πολιτικής επικοινωνίας, που δεν μπορεί να είναι αποκλειστικά το έθνος αλλά κυρίως οι δημοκρατικές αρχές, αξίες και πρακτικές (δικαιοσύνη, ισότητα, ελευθερία) που οι πολίτες «συμφωνούν» να αποδεχθούν.

Εκ προοιμίου, πάντως, τις μεταναστευτικές αυτές ομάδες πληθυσμού τις ακολουθεί προκαθορισμένος κοινωνικός διαχωρισμός και εκ των πραγμάτων δεν αναγνωρίζεται η



ένταξη τους ως ισότιμων μελών στην πολιτική οντότητα του οργανωμένου κράτους και των κοινωνικών εκείνων ομάδων που, κατά κανόνα, πλειοψηφούν σ' αυτό⁴. Οι κυρίαρχες δηλαδή ομοιογενείς εθνικές και κοινωνικές πλειοψηφίες, που τις διακρίνουν διαφορετικές αρχές, αξίες και νοοτροπίες από άλλες μικρότερες ομάδες πληθυσμού, συνειδητοποιούν ότι ανήκουν σε ένα ενιαίο κοινωνικό σύνολο. Τα σημερινά κράτη, στη βάση μιας συνειδητής πολιτικής στρατηγικής, αντιλαμβάνονται ότι οφείλουν να αντιμετωπίζουν τις πολιτισμικά διαφορετικές και με άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά ομάδες με σεβασμό και αποδοχή της ετερότητας. Δίδουν έμφαση στην κοινωνική ένταξη των ομάδων αυτών μέσω της συμβολής της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με τις αρχές του σύγχρονου εξισωτικού φιλελευθερισμού. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται, νομίζω, απαραίτητη η επανεξέταση των θεωρητικών διδακτικών αρχών και πρακτικών του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατεύθυνση των νέων κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων, προκειμένου αυτό να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σημερινής κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας, με στόχο να θεμελιώσει σχετικές θεωρητικές αναφορές και πρακτικές για συνταγματική (κοινοβουλευτική) δημοκρατία, πολιτική ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα ευκαιριών.

Δηλαδή, από τη στιγμή που η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα και η πολιτική ζωή καταδεικνύουν ότι συνεχίζει να επιχωριάζει το διακριτό πρόβλημα του ρατσισμού και των κοινωνικών, ταξικών και φυλετικών διακρίσεων στην κοινωνία και στη σχολική πράξη, η ιστορική εκπαίδευση μπορεί να σχεδιάζει ορθολογικούς και επιστημονικά τεκμηριωμένους τρόπους για να εκπληρώνει τους κύριους εκπαιδευτικούς της στόχους. Με το δεδομένο της ανάγκης ύπαρξης προϋποθέσεων για περαιτέρω οργάνωση και λειτουργία μιας πλουραλιστικής και δημοκρατικής κοινωνίας, απαιτείται τα εμπλεκόμενα στην εκπαιδευτική διαδικασία πρόσωπα και φορείς να συνειδητοποιούν ότι προσφέρουν εκπαίδευση που απευθύνεται και αφορά σε όλους τους μαθητές, χωρίς αυτή η εκπαιδευτική διαδικασία να εξαρτάται και να διαφοροποιείται από την παρουσία «ξένων» μαθητών στη σχολική τάξη.

Το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό (εικαστικό, εικονογραφικό, κινηματογραφικό, πηγές, έμμεσες και άμεσες, λογοτεχνικά, πολιτικά κείμενα, κείμενα διαχρονικής πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας, εκπαιδευτικές επισκέψεις σε δημόσιους χώρους και τόπους πολιτισμικής αναφοράς χωρίς επιλογές με βάση την ετερότητα, σχολική επιτόπια έρευνα) είναι θεμιτό να εμπλουτίζει τις ζώες, τις γνώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών. Αυτός ο εμπλουτισμός μπορεί να απορρέει από τη μάθηση και την από κοινού προσέγγιση της κουλτούρας των ποικίλων εθνικών και κοινωνικών ομάδων, κυρίως όμως να εμπεδώνει την υποχρέωση αναφοράς και διδακτικής επεξεργασίας ιστορικού υλικού που να στηρίζει και να αναδεικνύει αβίαστα αναγνωριζόμενες μορφές ελευθερίας και θεμελιώδεις ηθικές αξίες, όπως ανθρώπινα δικαιώματα, δικαιοσύνη, ισότητα των ευκαιριών και το δικαίωμα της διαφοράς.

Η ιστορική εκπαίδευση, όπως και κάθε άλλη περιεκτική διάσταση της εκπαίδευσης, που αξιολογεί και αποδέχεται τις αξίες αυτές με βάση την αναγνώριση και τον προσδιορισμό συνταγματικών ορίων της αυτονομίας του κάθε πολίτη, αποδιώχνει το φαινόμενο του τυχόν επιχωριάζοντος εθνικισμού, του ρατσισμού και των κάθε μορφής διακρίσεων γενικότερα. Εντάσσει τα φαινόμενα αυτά στα ενδιαφέροντα του συνόλου της κοινωνίας, τα μέλη της οποίας συνειδητοποιούν ότι αυτά επηρεάζουν δυσμενώς τις μειοψηφούσες εθνικές και κοινωνικές ομάδες, οι οποίες εκ των πραγμάτων είναι κατά κανόνα και πιο ανίσχυρες στο δημόσιο χώρο και στον κόσμο γενικά γύρω τους, που τον βλέπουν ή τον θεωρούν δομημένο με διακρίσεις χρώματος, φυλής και άλλων ανόμοιων εθνικών, κοινωνικών και οικονομικών χαρακτηριστικών. Παράλληλα καταρρίπτει την αίσθηση ανασφάλειας και των κοινωνικών εκείνων ομάδων που είναι πολιτικά, κοινωνικά και θεσμικά ισχυρότερες και έχουν

⁴ Λεοντοίνης Γ.Ν. (2004) «Έθνος-κράτος, ιστορική εξέλιξη και παγκοσμιοποίηση», στο συλλογικό τόμο: *Περί Πολιτισμού*, του «Ινστιτούτου Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής», Αθήνα, εκδ. Ι. Σιδέρης, **υπό έκδοση**.



εγχαραχθεί σε αυτές αντιλήψεις και νοοτροπίες για τις διαθέσεις και τα αισθήματα των μειονοτικών ομάδων καθώς και για την αναδιαμορφούμενη νέα πολυπολιτισμική δομή του κόσμου γύρω τους⁵. Συγχρόνως όμως αναδεικνύει τη συνοχή του κράτους και επιφέρει ομόνοια ανάμεσα στους πολίτες της κοινωνίας ενδυναμώνοντάς την με νέες πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες.

Η ιστορία ως μάθημα μπορεί να προωθήσει μια πολυμορφία στρατηγικών για την εμπέδωση του αισθήματος κατά του ρατσισμού και των κοινωνικών διακρίσεων στις σημερινές γενιές (παρά το γεγονός ότι ο συμβατικός της ρόλος είναι εντελώς διαφορετικός). Ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών με πρόσφορα και σύγχρονα περιεχόμενα σπουδών είναι δυνατόν να αντανakλάται στα διδακτικά εγχειρίδια ιστορίας και στον ιστορικό λόγο μαθητών και διδάσκοντος. Ακόμη, η ενίσχυση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας με σχετικές διδακτικές δραστηριότητες και πρακτικές μπορούν να βοηθούν, ώστε να αμβλύνονται οι ρατσιστικές διαθέσεις και συναισθήματα διακρίσεων κατά συγκεκριμένων κοινωνικών, εθνικών και εθνοπολιτισμικών ομάδων. Συνειδητά χρειάζεται να αναδεικνύονται οι αξίες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών, μια αναγνώριση που αβίαστα δεν προβαίνει σε θεωρητικές αναφορές και συμπερασματικές διατυπώσεις με μέσα που δίνουν έμφαση στην ετερότητα και στη διαφορά (μη δόκιμος ιστορικός λόγος). Η ανάδειξη στη συνείδηση των νέων του πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ελευθερίας, της ισότητας ευκαιριών και της δικαιοσύνης είναι δυνατόν να καταρρίπτει φοβίες, ανησυχίες, προκαταλήψεις, στερεότυπα που διατηρούν σε χαμηλό επίπεδο την πολιτισμική υπόσταση της κοινωνίας, αυξάνουν αμοιβαία την επικινδυνότητα των ανθρωπίνων σχέσεων και εντείνουν τον κοινωνικό διαχωρισμό και την ανασφάλεια του σημερινού ανθρώπου.

Προκύπτει ασφαλώς σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η ανάγκη να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα σπουδών στην ιστορία, που να είναι όσο γίνεται πιο γνήσιο και ουσιαστικό. Το πρόγραμμα αυτό για την ιστορία ως μάθημα είναι χρήσιμο να επικεντρώνεται στην πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας και του περίπλοκου βέβαια ζητήματος της πολιτικής της αναγνώρισης⁶, που μοιραία αντιμετωπίζουν οι σημερινές δημοκρατικές κοινωνίες και υπερβαίνει πλέον τη θεωρητική προβληματική του περασμένου αιώνα αναφορικά με πρακτικές και μοντέλα περί αφομοίωσης και ενσωμάτωσης των μεταναστευτικών μειονοτικών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών στην ιστορία χρειάζεται να δίνει βαρύτητα στην έννοια και στο περιεχόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Να έχει ως στόχο να μην ενισχύει ενυπάρχουσες μορφές προκατάληψης και δυσμενούς προδιάθεσης για το διαφορετικό της ζωής των άλλων αλλά να φροντίζει να προσφέρει σύγχρονη πολιτική και ιστορική εγγραμματοσύνη καθώς και να καλλιεργεί αισθήματα ασφάλειας, ισότητας ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η άρθρωση ενός ιστορικού λόγου, που θα εναποτίθεται και στο γραπτό ιστορικό λόγο των συγγραφέων του διδακτικού εγχειριδίου ιστορίας και θα υλοποιείται από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στη διδακτική εργασία και στη σχολική ιστορική έρευνα, προϋποθέτει μια σύγχρονη θεωρητική κατεύθυνση και προβληματική. Η θεωρητική αυτή προβληματική είναι ανάγκη να βασίζεται σε αναγνωριζόμενες ηθικές αρχές και αξίες καθώς και στις πρακτικές της φιλελεύθερης παράδοσης, που θα βοηθά το μαθητή να αναγνωρίζει το πραγματικό πρόσωπο της κοινωνίας. Να γνωρίζει ότι, με προσδιοριζόμενα συνταγματικά όρια πολιτικής αυτονομίας, μπορεί να συμμετέχει στην κοινωνία ελεύθερα, δίκαια και ισότιμα με όλους. Ακόμη να είναι σε θέση να κατανοεί το ρόλο που η συγκυρία του επιφύλαξε και οπωσδήποτε να νοιώθει ότι προσφέρεται αυθεντική θεωρητική εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνική

⁵ Παιονίδης Φ. (2002) «Φιλελευθερισμός και πολυπολιτισμικότητα», στο συλλογικό τόμο: *Περί Φιλελευθερισμού*, του «Ινστιτούτου Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής», Αθήνα, εκδ. Ι. Σιδέρης, 453-475.

⁶ Ταϊήλορ Τ. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα*, (μετάφρ. Φ. Παιονίδης), Αθήνα, εκδ. Πόλις, 71 κ.ε.



γνώση, η οποία έχει ως συνέπεια να αποκτά εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για να κατανοεί τη δομή και την ποικιλομορφία του κόσμου γύρω του, το πολιτισμικό ειδικότερα περιβάλλον που έχει συναρθρωθεί και που μοιραία συνεχώς αναδιαμορφώνεται.

Η δυναμική της εξέλιξης του κράτους και του πολιτισμού της σύγχρονης δημοκρατίας αποτελούν προϋποθέσεις άρθρωσης δόκιμου ιστορικού λόγου, καθώς τα ηθικά ζητήματα της εποχής μας και οι πολιτικοί προβληματισμοί για τη διάσταση και το πρόβλημα πολιτικής αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας από τη σημερινή κοινωνία είναι θεμιτό να επηρεάζει και να προβληματίζει την ιστορική εκπαίδευση. Συνιστάται τα νέα αυτά δεδομένα να αποτελούν μέρος του εισηγητικού σημειώματος (εισηγητικής προβληματικής) του προγράμματος σπουδών και της παρατιθέμενης βιβλιογραφίας που έχουν ως αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ιστορία και το περιβάλλον. Ακόμη να συνιστούν πειστικό προαπαιτούμενο για τους συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων ιστορίας.

Η παιδευτική αποστολή της ιστορίας είναι δυνατόν να διασφαλίζεται, εάν πράγματι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε οι νέοι να σκέφτονται κριτικά και να συνδιαλέγονται από κοινού για ζητήματα που μπορούν να οδηγούν σε μια ηθική και πολιτική συνεννόηση και κοινά αποδεκτή ισότιμη συνεργασία και συμμετοχικότητα. Η διάχυση, επίσης, εμπειρικών γνώσεων και προσωπικών βιωμάτων που αναδεικνύουν τη συνειδητοποίηση σύγχρονων ηθικών και πολιτικών ζητημάτων, που καθημερινά γύρω μας ανακύπτουν, είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη στις προτάσεις του προγράμματος σπουδών ιστορίας για αναγνώριση, ενίσχυση και εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με την πρόσληψη της πολυπολιτισμικότητας από την εκπαιδευτική διαδικασία της ιστορικής εκπαίδευσης και με βάση τις αρχές της σύγχρονης και συνταγματικά κατοχυρωμένης πολιτείας.

Όσοι σήμερα εκπονούν προγράμματα σπουδών οπωσδήποτε μπορούν πιο ελεύθερα και περισσότερο συνειδητά να προβάλλουν τις απόψεις τους και να αναφέρονται στη δομή του κόσμου γύρω τους. Είναι αναγκαίο ωστόσο να επισημανθεί η απουσία μιας σαφούς εκπαιδευτικής πρότασης αναφορικά με την ένταξη και τη συνειδητή ενσωμάτωση στην ιστορική αφήγηση της έννοιας, του περιεχομένου και της σχετικής ορολογίας γύρω από τον πολιτισμό, την κουλτούρα, τις κοινές ανθρώπινες αξίες, την παγκοσμιότητα, τη σύγχρονη και παλαιότερη πολιτική και κοινωνική σκέψη. Τα εισαγωγικά - εισηγητικά σημειώματα των προγραμμάτων σπουδών ιστορίας και μελέτης του περιβάλλοντος και η δομή κυρίως της θεματικής συγκρότησής τους είναι ανάγκη να προτείνουν την ανάδειξη της έννοιας και του περιεχομένου όρων, νοηματικών συσχετίσεων και παραδοχών όπως π.χ. «κουλτούρα», «πολιτισμός», «τέχνη», «τέχνη και ιστορία», «διαπολιτισμικότητα», «πολυπολιτισμικότητα», «σημερινό πολυπολιτισμικό κράτος», «πολυεθνικότητα μιας αυτοκρατορίας και ενός παλαιότερου έθνους-κράτους ή του σημερινού κράτους», «έθνος-κράτος», «πολυεθνική κοινωνία», «εθνικισμοί», «πολυεθνικό σχολείο», «μετανάστευση χθες και σήμερα», «παγκοσμιοποίηση», «σύγχρονη πολιτική σκέψη», «κλασικός και σύγχρονος φιλελευθερισμός», «κοινοτισμός», «μοντέλα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης των μειονοτικών ομάδων», «πολιτικές της ταυτότητας», «πολιτικές αναγνώρισης ή μη του περίπλοκου ζητήματος της πολυπολιτισμικότητας», «πολιτική συνεννόηση», «διεθνείς οργανισμοί», «ρατσισμός», «ταυτότητες», «ετερότητα», «ομοιότητα», «ατομικές διαφορές», «κοινωνικές διακρίσεις», «ανθρώπινα δικαιώματα», «ατομική και πολιτική ελευθερία», «ισότητα ευκαιριών» και «ατομικές ελευθερίες», «κοινοβουλευτική δημοκρατία».

Η δομική ενσωμάτωση αυτών των εννοιών και του περιεχομένου τους, που συνειδητά συνιστάται να πραγματοποιείται σε ένα πρόγραμμα σπουδών ιστορίας (εισαγωγικά-εισηγητικά σημειώματα προγραμμάτων σπουδών και συνιστώμενες θεματικές ενότητες), προϋποθέτει παράλληλα απώθηση του ιστορικού αναχρονισμού, ενός άκριτου παροντισμού και της άστοχης και με απλόικους τρόπους εισχώρησης στενού πολιτικού λόγου στην ιστορική αφήγηση. Προέχει η ανάδειξη των κριτηρίων που διέπουν τις δομές και τη λειτουργία της ιστορικής κοινωνίας που εξετάζεται. Προϋπόθεση είναι η αναγνώριση της δυναμικής μιας σύγχρονης προβληματικής χωρίς παρελθοντικά κριτήρια και στερεότυπα, που άλλωστε είναι



προϋπόθεση να προσδιορίζει ένα δόκιμο ιστορικό λόγο. Αυτός ο ιστορικός λόγος απαιτείται να στοχεύει, στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής προσέγγισης συγκεκριμένων θεματικών ενότητων, στην εκπλήρωση του οράματος μιας συνταγματικά κατοχυρωμένης φιλελεύθερης δημοκρατίας που εγγυάται, με όρους ισότητας ευκαιριών, ελευθερίας και δικαιοσύνης, τα δικαιώματα και την ευημερία των πολιτών μέσα στο σημερινό πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Άλλωστε, είναι φανερό σήμερα ότι αυτό είναι μία αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα αλλά, σε αντίθεση προς το παρελθόν, νιώθουμε ότι είναι ενεργό και άμεσο στη συνείδησή μας και επηρεάζει επομένως τις πολιτικές πράξεις και τις κοινωνικές πρακτικές της πολιτείας.

3. Βασικές αρχές προγράμματος σπουδών ιστορίας και περιβάλλοντος

Θα παραθέσω δώδεκα βασικές αρχές που, κατά τη γνώμη μου, θα μπορούσαν να λαμβάνονται υπόψη κατά την κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών ιστορίας και μελέτης του περιβάλλοντος στη Γενική Εκπαίδευση και θα επηρέαζαν τη διδακτική πράξη μέσω των διδακτικών εγχειριδίων και της σχολικής ιστορικής έρευνας και διδασκαλίας⁷. Η βασική θέση που διέπει αυτές τις αρχές επιβάλλεται να είναι ένα μη μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο πρόγραμμα σπουδών. Είναι δηλαδή φυσικό ότι η πρόταση αρχών αναφέρεται σε μη, με διακεκριμένο χαρακτήρα, διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών στην ιστορία αλλά σε προγράμματα για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ετερότητά τους και την παρουσία ή μη «ξένων» μαθητών στη σχολική αίθουσα και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Αποσκοπεί συγκεκριμένα, με ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, σε ένα πολυπολιτισμικά προσανατολισμένο πρόγραμμα σπουδών και σχολικό περιβάλλον, για να ενταχθούν ομαλά σ' αυτό όλοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική εκείνη διαδικασία που το κράτος με την εκπαιδευτική του πολιτική προσδιορίζει. Οι αρχές αυτές είναι δυνατόν να διατυπωθούν ως εξής:

1. Το πρόγραμμα σπουδών, αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα, είναι ανάγκη να προτείνει συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία και βασικές αρχές σχολικής ιστορικής έρευνας, έχοντας ως βάση τη διαπίστωση ότι η ιστορία είναι ένα κατεξοχήν πολυπολιτισμικό μάθημα καθώς και το δεδομένο ότι κάθε πολιτισμός είναι στην πράξη πολυπολιτισμικός⁸. Ακόμη, προβλέπει και ενθαρρύνει συστηματική εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, δίνοντας έμφαση στη μετάβαση στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, η οποία μπορεί και χρειάζεται να γίνεται πρόκληση για όλους τους μαθητές. Η διδασκαλία και η σχολική ιστορική έρευνα διεξάγονται ωστόσο έτσι ώστε να δίνουν επαρκείς απαντήσεις στη διδασκαλία της ιστορίας των μετακινήσεων των πληθυσμών. Έχει δειχθεί ότι αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον η ανάληψη δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν κριτική ιστορική σκέψη, προσωπική δημιουργία και ανάδειξη αξιосέβαστων συμπεριφορών προς όλους, ανεξάρτητα από κοινωνική ή εθνική προέλευση, ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ή όποια ηθική ή άλλη κατάσταση.

2. Οι συνθήκες που οδήγησαν στην εμφάνιση του εθνικισμού και προκάλεσαν στη συνέχεια τη διακήρυξη της «αρχής των εθνοτήτων», η ιστορική διαδρομή και εξέλιξη του εθνικισμού καθώς και η μετεξέλιξη του στη σημερινή εποχή (πολιτικό - πολυπολιτισμικό κράτος) είναι δυνατόν να αποτελεί μια αναγκαία θεωρητική κατεύθυνση για το πρόγραμμα σπουδών ιστορίας και περιβάλλοντος και την κατανόηση της ιστορικότητας αυτής της κρίσιμης για το νεωτερικό κόσμο περιόδου. Το ιστορικό φαινόμενο του εθνικισμού με όλες τις παραλλαγές του και κυρίως η εξέλιξη του παλαιού έθνους-κράτους σε πολυπολιτισμικό –

⁷ Λεοντσίνης Γ.Ν., Ρεπούση Μ. (2002) *Η ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, ό.π., 11-25.

⁸ Πβ. Λεοντσίνης Γ.Ν. (1996) *Διδακτική της ιστορίας: Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, και του ίδιου (2003) *Ιστορία - περιβάλλον και η διδακτική τους*, ό.π., Πβ. του ίδιου (2003) *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, ό.π.



πολιτικό κράτος μπορεί να παρουσιάζεται ενιαία στη διδασκόμενη ιστορική ύλη, στα προγράμματα σπουδών της ιστορίας, στους διδακτικούς χειρισμούς και στη μεθοδολογία της σχολικής έρευνας⁹.

3. Το πρόγραμμα σπουδών χρειάζεται να αναφέρεται απαραίτητως στο ιστορικό παρελθόν του ρατσισμού είτε ως αυθόρμητης είτε ως θεωρητικής ιδεολογίας. Αυτό είναι αναγκαίο να εισχωρεί στο περιεκτικό εισηγητικό σημείωμα των συντακτών του προγράμματος αυτού, με στόχο να διαπεράσει στη συνέχεια αβίαστα τα κείμενα των εγχειριδίων ιστορίας καθώς και το λόγο των διδασκόντων και των μαθητών.

4. Η έμφαση στις φιλελεύθερες αρχές της ελευθερίας, της ισότητας των ευκαιριών, της δικαιοσύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας έχει αποδειχθεί ότι προάγει την ιστορική σκέψη. Διαμορφώνεται επομένως ένας σύγχρονος, δόκιμος ιστορικός λόγος που επιλέγει την ουδετερότητα και όχι τη διαφορά, δεν υπογραμμίζει τους ήδη «υπογραμμισμένους» από την κοινωνία μαθητές και μελλοντικούς πολίτες της χώρας, κινείται στο πλαίσιο της σημερινής αντίληψης για τη μειοψηφική εκπαίδευση και αντιμετωπίζει με σύγχρονους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς όρους τους μαθητές, με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης ανεξάρτητα από την κοινωνική ή πολιτισμική τους προέλευση και με την ουδέτερη αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών. Ο επιστημονικός λόγος της ιστορίας γίνεται το πεδίο σφυρηλάτησης μιας οικουμενικής ιστορικής συνειδησης, που δεν υπογραμμίζει αυτά που χωρίζουν αλλά αυτά που ενώνουν τους ανθρώπους και συνειδητά πλέον μπορούν να διαμορφώσουν ανθρώπινες σχέσεις στη βάση της σύγχρονης φιλελεύθερης δημοκρατικής αντίληψης περί της λειτουργίας του σημερινού κράτους και της διεθνούς κοινωνίας.

5. Παραμερίζεται το επιμέρους που φαίνεται ως διαφορετικό, ενώ προβάλλεται το γενικά αναγνωρισμένο και αποδεκτό (καθολικά ανθρώπινα γνωρίσματα), τα οποία δημιουργικά ανακαλύπτονται με τη σχολική έρευνα και αναδεικνύονται στη συνέχεια με την ιστορική έκφραση και τον μη κοινωνικά, εθνικά ή φυλετικά διαχωριστικό λόγο. Συγκεκριμένες δηλαδή μορφές μειοψηφικής εκπαίδευσης ενσωματώνονται συνειδητά στο κύριο σώμα του προγράμματος και της ιστορικής ύλης με το να αναδεικνύονται αβίαστα οι κοινές ανθρώπινες αξίες της ισότητας ευκαιριών, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης καθώς και αξιολογούμενες συμπεριφορές των πολιτών όπως και η ειλικρινής επικοινωνία τους χωρίς διακρίσεις. Το παιδαγωγικό, δηλαδή, παιχνίδι προβάλλεται στο ιστορικό μάθημα με περιεχόμενα σπουδών που αναδεικνύουν, με κριτήρια της εποχής, την ιστορικότητα της περιόδου που εξετάζεται και προβάλλουν την ιστορική εξέλιξη και τη σημερινή πραγματικότητα (διαπολιτισμικότητα, πολυεθνικότητα του κράτους, πολυπολιτισμικότητα, σύγχρονη μεταναστευτική κινητικότητα).

6. Δίδεται έμφαση σε περιεχόμενα σπουδών που αναδεικνύουν, χωρίς παρελθοντολογικά κριτήρια, τη σημερινή πραγματικότητα, ενώ είναι δυνατόν επίσης να γίνεται χρήση, όπως έχω επισημάνει προηγουμένως, του συγκριτικού παραδείγματος σε ειδικές θεματικές ενότητες όπως π.χ. η «Ελληνική Διασπορά και νεότερες όπως και σημερινές πληθυσμιακές μετακινήσεις». Το συγκριτικό ειδικότερα παράδειγμα «Οικονομική μετανάστευση των Ελλήνων, π.χ., στην Αυστραλία ή και σε άλλες χώρες (η Ελλάδα τότε χώρα-κράτος αποστολής μεταναστών) με τη σύγχρονη οικονομική μετανάστευση στην Ελλάδα (η Ελλάδα χώρα, έθνος-κράτος που, υπό τη σημερινή συγκυρία, δέχεται οικονομικούς και άλλους μετανάστες)» και όχι με την έννοια δηλαδή κράτους «υποδοχής» το οποίο προσδιόριζε εκείνο τους όρους της μετανάστευσης (Αμερική π.χ., Αυστραλία, Γερμανία, κ.ά.), μπορεί να δείξει τη διάσταση αντιστροφών του μεταναστευτικού φαινομένου. Μια δηλαδή πρόσφορη ιστορική προσέγγιση συγκριτικών πολιτικών πρακτικών υπό διαφορετικές ιστορικές συνθήκες αναμένεται να αποβεί εκπαιδευτικά χρήσιμη, όπως μέσα από συγκεκριμένες έρευ-

⁹ Λεοντοίνης Γ.Ν. (2004) «Έθνος-κράτος, ιστορική εξέλιξη και παγκοσμιοποίηση», ό.π.



νες και διδακτικές πρακτικές και προγράμματα σπουδών επιχειρείται σήμερα να αναδειχθεί και ευελπιστούμε αυτά να εμπλουτισθούν με τα νέα δεδομένα της συνείδησης του σημερινού ανθρώπου και να διασυνδεθούν εν τέλει ομαλά με το σημερινό σχολικό περιβάλλον.

7. Βασική μου πεποίθηση είναι ότι δεν απαιτούνται «διαπολιτισμικές» αίθουσες διδασκαλίας τουλάχιστον για το μάθημα που αναφέρομαι και τις διαδικασίες προσέγγισης του περιβάλλοντος ούτε φυσικά ειδικά «διαπολιτισμικά σχολεία» που ήδη υπάρχουν και υποκρύπτουν σε διαπολιτισμικές αντιλήψεις που ίσχυαν μέχρι τη δεκαετία του '60, καθώς το μάθημα της ιστορίας δεν έρχεται να υπηρετήσει πολιτικές ταυτότητας και να δώσει θεσμικό χαρακτήρα σε εθνοπολιτισμικές περιχαρακώσεις. Το κτίσιμο ενός προγράμματος σπουδών με τη διάσταση της πολυπολιτισμικότητας διαμορφώνεται με επιλογές κριτηρίων που αφορούν στο τι επιλέγεται για να ενταχθεί αυτό, σε ένα, με ολιστικό τρόπο, προτεινόμενο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας και εγχειρίδιο ιστορίας, το οποίο όμως θα επιτρέψει και εναλλακτικές θεματικές προσεγγίσεις, αλλά και ένταξη διαπολιτισμικών αρχών σε όλα τα μαθήματα καθώς και έμφαση σε θέματα, όπως, π.χ., η τέχνη που μπορεί να αναδεικνύεται με το μάθημα της ιστορίας ως παγκόσμιο μέσο σχέσεων και επικοινωνίας.

8. Υποδεικνύονται βασικές αρχές που διέπουν τη συγγραφή και τη διδασκαλία της ιστορίας όπως και ανανεωμένη διδακτική μεθοδολογία¹⁰. Ενδεικτικές και με απομονωμένο τρόπο υπογραμμίσεις στη διαφορετικότητα ή στην ομοιότητα καθώς και αναφορές σε επικρατέστερους πολιτισμούς δεν ενισχύουν το σκοπό και τους στόχους του ιστορικού μαθήματος. Αντίθετα, όπως ανέφερα σε προηγούμενες παραγράφους, αυτή η πρακτική τονίζει με εντονότερα χρώματα τον ήδη «υπογραμμισμένο» από την κοινωνία. Είναι θεμιτό να αφήνουμε να κάνουν οι μαθητές τους συνειρμούς μόνοι τους και να κατανοήσουν διαχρονικά και συγχρονικά το πρόσωπο της κοινωνίας στο παρελθόν, το πρόσωπο της κοινωνίας σήμερα και τις προοπτικές της, μιας ευνοϊκής γι' αυτούς εξέλιξής της. Ακόμη, τους επιτρέπουμε να συνειδητοποιήσουν ότι, αναφορικά με τα ζητήματα αυτά και στο πλαίσιο των δραματικών εξελίξεων της σημερινής εποχής, είναι τώρα αυτοί που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα αδιέξοδα στη ζωή τους, αλλά όμως συνειδητοποιούν ότι αυτά μπορούν άμεσα να ξεπεραστούν, αφού αυτό με εμπιστοσύνη η πολιτεία τους το δίνει να το καταλάβουν. Δεν κρίνεται οπωσδήποτε σκόπιμο, όταν π.χ. διδάσκεται η περίοδος της Ελληνικής Επανάστασης και υπάρχουν αλλοδαποί μαθητές στην τάξη, να αναφέρεται, με μη ορθολογικό τρόπο, ότι αντίστοιχα ή άλλα ιστορικά φαινόμενα έχουν εμφανιστεί και στη χώρα τους. Είναι άστοχο να τους λέμε, π.χ. ότι και εκείνοι στη χώρα τους κατά την περίοδο της δική τους επανάστασης είχαν ήρωες ή γενικά οτιδήποτε άλλο περισσότερο υπογραμμιστικό.

9. Η ανάδειξη του φαινομένου της Ελληνικής Διασποράς με αυθεντικά ιστορικά κριτήρια και στη διαχρονική της διάσταση είναι χρήσιμο να περιλαμβάνεται, πρόσφορα ενταγμένη, στο ευρύτερο σώμα της διδασκόμενης ιστορικής ύλης. Ειδικό κεφάλαιο για τη Νεοελληνική Διασπορά καθώς και για τις σύγχρονες μετακινήσεις των πληθυσμών στη χώρα μας (μεταναστευτική διασπορά του 20ού αιώνα) είναι δυνατόν κατάλληλα να ενταχθεί στη διδασκόμενη ύλη των τάξεων που διδάσκεται η νεότερη ελληνική και ευρωπαϊκή ιστορία.

10. Καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα επιλέγει μη υπογραμμισμένους τρόπους να διδάξει την ιστορία και να προσεγγίσει το περιβάλλον, είναι σημαντικό τέτοιες ενοράσεις να υπερνικούν κατεστημένες αντιλήψεις στη δομή του ιστορικού λόγου. Οι συγγραφείς των διδακτικών εγχειριδίων και οι διδάσκοντες το ιστορικό μάθημα δεν είναι θεμιτό να αισθάνονται πρώτα αυτοί ότι ζουν σε ένα «διακεκριμένο» πολιτισμικό περιβάλλον ή το χειρότερο να μη συνειδητοποιούν ότι ζουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ότι υφίστανται δηλαδή γύρω τους προκαθορισμένοι, αναγκαίοι κοινωνικοί διαχωρισμοί. Υπό τις συνθήκες αυτές, δεν προάγεται η ιστορική σκέψη, δεν αμβλύνονται οι διαφορές και δεν ενεργοποιείται ο σημε-

¹⁰ Λεοντσίνης Γ.Ν., Ρεπούση Μ. (2002) *Η ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, ό.π.



ρινός πολίτης σε δημιουργικές και εξελικτικές ενοράσεις και προοπτικές και συνεπώς η κοινωνία δεν εξελίσσεται και δεν προοδεύει. Το όραμα μιας δημοκρατούμενης συμμετοχικής πολιτείας και η εμπιστοσύνη όλων των πολιτών σ' αυτήν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για να επιλύονται αναφυόμενα, λόγω του φαινομένου της σημερινής πολυπολιτισμικότητας, προβλήματα των σημερινών κρατών.

11. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τα ζητήματα αυτά, προβάλλεται ωστόσο ως προϋπόθεση αποδοχής και εφαρμογής από αυτούς ενός νέου προγράμματος σπουδών που δίδει έμφαση σε μια σύγχρονη διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στην ιστορική εκπαίδευση. Αυτό το πρόγραμμα σπουδών, αναφορικά με το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας, θα μπορούσε ενδεικτικά να συνοδεύεται από ορισμένα επιλεγμένα άρθρα-μελέτες. Αυτά θα είχαν ως στόχο να τεκμηριώσουν την πράξη και τη θεωρία της πολυπολιτισμικότητας και θα έπειθαν ενδεχομένως αφενός για την αναγκαιότητα αναμόρφωσης των προγραμμάτων ιστορίας και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αφετέρου οι διδάσκοντες την ιστορία κάθε περιόδου θα αποκτούσαν πλουραλιστική γνώση και επιστημονική προσέγγιση σχετικών ζητημάτων. Η ανάδειξη ωστόσο της προσέγγισης αυτής θα ήταν απόρροια κριτηρίων ευρείας αποδοχής και στέρεων επιχειρημάτων που θα βασίζονταν στον προβληματισμό των σημερινών δυτικών κοινωνιών περί πολιτικής αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας¹¹.

12. Ένα πρόγραμμα σπουδών με πολυπολιτισμική αντίληψη είναι σκόπιμο να προβαίνει στη συγγραφή και παρουσίαση ενδεικτικών παραδειγμάτων και πρακτικών εφαρμογών διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος. Το προτεινόμενο δηλαδή θεωρητικό υπόβαθρο του προγράμματος σπουδών εμπλουτίζεται στην πράξη από τους ίδιους τους θεωρητικούς του προγράμματος. Μεταξύ ωστόσο των ενδεικτικών παραδειγμάτων, που θα παραθέσω παρακάτω, είναι δυνατόν να περιλαμβάνονται για τους διδάσκοντες το μάθημα της ιστορίας και ειδικές αναφορές-διαπιστώσεις, για τη δομή και τη λειτουργία του προγράμματος σπουδών και των διδακτικών εγχειριδίων ιστορίας που είναι ακόμη σήμερα σε ισχύ αλλά και υπό διαμόρφωση. Η επισήμανση σ' αυτά τα προγράμματα (διδασκτικά εγχειρίδια, υπόδειξη-οδηγίες διδακτικής μεθοδολογίας κ.ά) του ενυπάρχοντος διαχωριστικού λόγου και η διαπίστωση απουσίας διδακτικής χρήσης νέων – σύγχρονων πτυχών πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να προβληματίσει τους συντάκτες ενός νέου προγράμματος σπουδών και να αναδείξει τη διάσταση της νέας δομής του.

4. Ενδεικτικές θεματικές ενότητες, ως απόρροια ενός αναδιαμορφωμένου προγράμματος σπουδών στην ιστορία με το αναγκαίο πολυπολιτισμικό υπόβαθρο (Γυμνάσιο)

Διδακτικές ενότητες που μπορούν να καταστούν πλαίσια διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αντίληψης στη διδακτική πράξη του μαθήματος της ιστορίας στο Γυμνάσιο μπορεί, ενδεικτικά, σε τίτλους να αποδοθούν ως εξής:

* *Προέλληνες, Έλληνες (εθνικοί), Ρωμαίοι-Ρωμιοί - Γραικοί, Έλληνες (Νεοέλληνες). Η διαδρομή των εναλλαγών της ονοματοδοσίας τους σε ένα συνεχώς πολυεθνικό και διαθρησκευτικό περιβάλλον*

✓ *Η Αθηναϊκή κοινωνία και οι ξένοι*

✓ *Βυζάντιο και «βάρβαροι» – Θρησκευτική πολιτική και ανεκτικότητα*

✓ *Χριστιανισμός και Ισλάμ*

✓ *Η διακήρυξη της αρχής των εθνοτήτων, το έθνος – κράτος, η ιστορική του διαδρομή και η εξέλιξή του στη μορφή του σημερινού πολιτικού κράτους*

✓ *Παγκοσμιοποίηση και περιεχόμενο της παγκοσμιότητας της κουλτούρας και της οικονομίας σήμερα*

¹¹ Παιονίδης Φ. (2002 ή 2003) «Φιλελευθερισμός και πολυπολιτισμικότητα», ό.π.. Πβ. Γκόβαρης Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός, 41 κ.ε.



- ✓ Ρόλος των διεθνών οργανισμών και των μη κερδοσκοπικών οργανώσεων στη σημερινή συγκυρία της παγκοσμιοποίησης των σχέσεων και της ανθρώπινης επικοινωνίας
- ✓ Ιστορική διαδρομή και ιστορική προσέγγιση της μεταναστευτικής κινητικότητας των πληθυσμών στον ευρωπαϊκό χώρο από τους μέσους ευρωπαϊκούς χρόνους μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα
- ✓ Νεοελληνική ιστορική διασπορά, μεταναστευτική διασπορά του 20ού αιώνα και σημερινές πληθυσμιακές μετακινήσεις
- ✓ Σημερινή μεταναστευτική κινητικότητα και συνειδητή αποδοχή από το σημερινό πολίτη της πολυεθνικότητας του κράτους
- ✓ Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική διάσταση του ισχύοντος προγράμματος σπουδών και των διδακτικών εγχειριδίων ιστορίας. Συγκριτική προσέγγιση (βοηθητικό κείμενο για τους διδάσκοντες τα μαθήματα ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση).

Οι θεματικές αυτές ενότητες, που ενδεικτικά εντοπίζονται μέσα ακόμη και από την προτεινόμενη ήδη διδακτέα ιστορική ύλη (ισχύοντα προγράμματα σπουδών), είναι δυνατόν να αποτελούν, κατάλληλα ενταγμένες στην ευρύτερη ύλη του προγράμματος, ουσιαστικές δοκιμές ενδεικτικών παραδειγμάτων απόδοσης ιστορικού λόγου. Έχουν ως στόχους να αναδεικνύουν τη διαπλοκή και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών καθώς και τη δυναμική τους σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Να υλοποιούν συνειδητά τη διαλεκτική αρχή της αναγνώρισης των κοινών και των διαφορετικών στοιχείων των πολιτισμών. Είναι ευνόητο και απαραίτητο δηλαδή να λεχθεί ότι όλη η ιστορική ύλη δομείται ταυτόχρονα από ιστορικό λόγο, που τον διαπερνούν αβίαστα και ουδέτερα διαπολιτισμικές και πολυπολιτισμικές ιδέες και αντιλήψεις.

Είναι ακόμη αναγκαίο να γίνεται σαφές ότι η πολυπολιτισμικότητα στον ιστορικό χώρο είναι αποτέλεσμα συλλογικής διαδικασίας που υπακούει άλλωστε σε μεγάλο βαθμό στη σχετικότητα πολιτισμικών αρχών. Οι πλειοψηφούσες εθνικές ομάδες του κράτους δε χρειάζεται να προβαίνουν στη λογική θεματικών «εκπτώσεων» για να αναγνωρίσουν δήθεν την ετερότητα και τη διαφορά. Η αλλαγή οπτικής και η αναγνώριση και αποδοχή της διαφορετικότητας του καθενός καθώς και η εξοικείωση με κοινούς προβληματισμούς στη βάση των κοινών ανθρωπίνων γνωρισμάτων μπορούν να οδηγούν στη μείωση της ξενοφοβίας, στην αμοιβαία συνεργασία και στην άμβλυση των συγκρούσεων. Ακόμη, η πολιτική ομόνοια επιτυγχάνεται με τη σταδιακή μετάβαση προς μια πολιτική πλήρους αναγνώρισης από τα σημερινά κράτη του υπαρκτού φαινομένου της πολυπολιτισμικότητας¹².

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, με όποιον τρόπο και αν χρειάζεται να συμβαδίζει με τα συμφραζόμενα μιας διαπολιτισμικής πολιτικής του κράτους, δεν είναι δυνατόν παρά να αποδίδεται με κοινούς όρους πολυπολιτισμικής διάστασης και στη βάση μιας πολλαπλότητας ιστορικών εκδοχών, που αναδεικνύονται μέσα από την ιστορική συγκυρία και τη σύγχρονη πραγματικότητα. Ακόμη δεν είναι θεμιτό να υπακούουν σε λαϊκισμούς και συναισθηματικές υπερβολές υπεράσπισης δήθεν της ετερότητας αλλά να υπηρετούν, στο πλαίσιο των αρχών και των αξιών της θεωρίας του πολιτικού φιλελευθερισμού¹³, τη σημερινή δυναμική της πολιτικής και κοινωνικής σκέψης καθώς και αυτά που η σύγχρονη ιστοριογραφία προτείνει και η παιδαγωγική προσέγγιση του νέου κοινωνικού περιβάλλοντος απαιτεί. Το εκπαιδευτικό δηλαδή αποτέλεσμα στους σημερινούς αποδέκτες-μαθητές επιδιώκεται να αναδεικνύεται μέσω μιας μαθησιακής επικοινωνίας, προσελκυστικής και ευχάριστης, που προσπαθεί να προσεγγίσει όλους και είναι το ίδιο χρήσιμη σε όλους, κάτι δηλαδή που είναι εξίσου αναγκαίο για τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της.

¹² Ταϊλор Τ. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα*, ό.π.

¹³ Βλ. Rawls J. (1993) *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press.



Βασική βιβλιογραφία

- Avineri S. and De-Shalit A. (1992) (ed *Communitarianism and Individualism*, Oxford, Oxford University Press.
- Βερνίκος Ν., Δασκαλοπούλου Σ. (2002) *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα, εκδ. Κριτική.
- Cohen G.A. & Self-Ownership (1995) *Freedom and Equality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Galston W.A. (1980) *Justice and the Human Good*, Chicago, Chicago University Press.
- Γκόβαρης Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Dworkin R. (1977) *Taking Rights Seriously*, London, Duckworth.
- (1985) «Liberalism», στο: *A Matter of Principle*, Cambridge, Harvard University Press, Ma., pp. 181-204.
- Leontsini E. (2002) *The Appropriation of Aristotle in the Liberal-Communitarian Debate*, PhD thesis, Department of Philosophy, Glasgow, University of Glasgow.
- Λεοντσίνης Γ.Ν. (2003) *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα, εκδ. Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- (1999) *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
- (1996) *Διδακτική της ιστορίας: Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- (2004) (υπό έκδοση) «Έθνος-κράτος, ιστορική εξέλιξη και παγκοσμιοποίηση», στο συλλογικό τόμο: *Περί Πολιτισμού*, του «Ινστιτούτου Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής», Αθήνα, εκδ. Ι. Σιδέρης.
- Λεοντσίνης Γ. Ν., Ρεπούση Μ. (2002) *Η ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠ.Ε.Π.Θ., Αθήνα, εκδ. Οργανισμού Έκδοσης Διδακτικών Βιβλίων.
- Nozick R. (1974) *Anarchy, State, and Utopia*, Oxford, Blackwell.
- Παιονίδης Φ. (2002) «Φιλελευθερισμός και πολυπολιτισμικότητα», στο συλλογικό τόμο: *Περί Φιλελευθερισμού*, του «Ινστιτούτου Δημοκρατίας Κωνσταντίνος Καραμανλής», Αθήνα, εκδ. Ι. Σιδέρης, σ. 453-475.
- Παπάς Α. (χχ) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*, Αθήνα.
- Παπαχρήστος Κ. (2001) *Διαπολιτισμική Αγωγή-Εκπαίδευση και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα.
- Rawls J. (1993) *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press.
- (1971) *A Theory of Justice*, Oxford, Oxford University Press.
- (1975) «Fairness to Goodness», *Philosophical Review* 84, pp. 536-555.
- (1993) *Political Liberalism*, New York, Columbia University Press.
- Raz J. (1986) *The Morality of Freedom*, Oxford, Clarendon Press.
- Rosenblum N.L. (1989) (ed), *Liberalism and the Moral Life*, Cambridge Mass, Harvard University Press, x.
- Scheffler S. (2001) *Boundaries and Allegiances*, Oxford, Oxford University Press.
- Taylor C. (1989) *Sources of the Self*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ταίηλορ Τ. (1997) *Πολυπολιτισμικότητα*, (μετάφρ. Φ. Παιονίδης), Αθήνα, εκδ. Πόλις.
- Walzer M. (1983) *Spheres of Justice*, Oxford, Blackwell.



Προς μια «Ιστορία τρίτου χώρου»: Ζητήματα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς

Αντώνης Χουρδάκης

*Είπες «Θα πάγω σ' άλλη γη, θα πάγω σ' άλλη θάλασσα.
Μια πόλις άλλη θα βρεθεί καλλίτερη από αυτή.....
Καινούριους τόπους δεν θα βρεις, δεν θάβρεις άλλες θάλασσες.
Η πόλις θα σε ακολουθεί.....
Πάντα στην πόλι αυτή θα φθάνεις...»*

Κ. Π. Καβάφης

Ένα εύστοχο παράδειγμα όπου με «ποιητικούς όρους» μας παραπέμπει ίσως στη χθεσινή συζήτηση περί *πολιτιστικού ελαχίστου και πολιτιστικού μεγίστου*, είναι αυτοί οι σίχοι του Κ. Π. Καβάφη από το ποίημά του «Η πόλις».

Στο πλαίσιο της έρευνάς μας για την Ιστοριογραφία των Ελλήνων της διασποράς επιχειρήσαμε τη μελέτη βιβλίων που συνδέονται με το θέμα του συνεδρίου μας για να διαπιστώσουμε κατά πόσο αυτή αποτελεί *οργανικό μέρος* της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας ή ένα αυτόνομο πεδίο ιστοριογραφικού λόγου.

Σε μια πρώτη φάση -και πάντα ενδεικτικά- τα βιβλία αυτά τα κατατάξαμε σε τέσσερις ομάδες:

- βιβλία που αναφέρονται στην ιστορία της νεότερης Ελλάδας και είναι γραμμένα στην Ελλάδα από έλληνες ιστορικούς,
- βιβλία που αναφέρονται στη διασπορά και είναι γραμμένα από έλληνες ερευνητές της διασποράς,
- βιβλία που αναφέρονται στη διασπορά και είναι γραμμένα από έλληνες ιστορικούς, και τέλος
- εγχειρίδια σχολικής ιστορίας.

Στην πρώτη κατηγορία διαπιστώσαμε ότι πολλά από τα βιβλία αυτά:

- αντιμετωπίζουν την ιστορία της ελληνικής μετανάστευσης αυτόνομα,
- συνδέουν την ελληνική ιστορία με το φαινόμενο της μετανάστευσης σε επιμέρους κεφάλαια οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας, αλλά αποσπασματικά και όχι συνθετικά¹,

¹ Εξαιρέση αποτελεί το τετράτομο έργο του Χατζηιωσήφ Χ. (επιμ.) (χ.χ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, Βιβλιόγραμμα, Αθήνα. Όπου στα «Ιστοριογραφικά Προλεγόμενα» η υπεραντλαντική μετανάστευση και οι εμπορικές παροικίες συνδέονται με την νεότερη ελληνική ιστορία μέχρι το μεσοπόλεμο και στα επιμέρους κεφάλαια συνδέεται η ευρωπαϊκή και η ελληνική μετανάστευση, γίνεται αιτιολόγηση του φαινομένου και συσχετίζεται με πτυχές της ελληνικής ιστορίας όπως: δημογραφία, αγροτική οικονομία (52-85), μισθωτή εργασία (86-121), βιομηχανία (172-221), πόλεις και πολεοδομία (222-253).



– δε δίνουν έμφαση σε αυτό που θα λέγαμε Ιστοριογραφία των Ελλήνων της διασποράς (αγνοείται εν πολλοίς η ιστορία των μεταναστών στις νέες τους πατρίδες, και εκεί όπου γίνεται αυτό, το ενδιαφέρον στρέφεται γύρω από την πολιτική και δημογραφική ιστορία),

– αγνοείται η ιστορία της νεότερης μετανάστευσης (δεκαετίες '50-'70).

Παράλληλα οι μελέτες της κατηγορίας αυτής επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους σε αριθμητικά μεγέθη και τόπους προορισμού, στη γεωγραφική προέλευση των μεταναστών, στα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (νεαροί άντρες «μεσαίων στρωμάτων»), στη στάση της Ελλάδας απέναντι στην μετανάστευση κατά την περίοδο 1880-1920, στη μεταναστευτική διαδικασία, στην εγκατάσταση των μεταναστών κατά περιοχή και επαγγέλματα, στις στάσεις απέναντι στους έλληνες μετανάστες από άλλους μετανάστες (αγγλοσάξονες), στις αφομοιωτικές διαδικασίες, στις κοινοτικές οργανώσεις και σωματεία, στον τύπο, κ.λπ.

Οι όροι που χρησιμοποιούνται στην κατηγορία αυτή είναι ο όρος «μετανάστευση» και «εμπορικές παροικίες», ενώ απουσιάζει ο όρος «διασπορά».

Στη δεύτερη κατηγορία που αφορά βιβλία που αναφέρονται στη διασπορά και είναι γραμμένα από έλληνες ερευνητές της διασποράς, διαπιστώσαμε ότι:

– δίνεται μεγάλη έμφαση στην ιστορία της Εκκλησίας, σε ενδοεκκλησιαστικά ζητήματα και στις σχέσεις εκκλησίας και κοινοτήτων²,

– δίνονται στοιχεία για τη σύσταση, οργάνωση και εξέλιξη των ελληνικών κοινοτήτων,

– το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους φορείς εξουσίας των ελληνικών παροικιών: κοινότητα, εκκλησία, εκπροσώπους εθνικού κέντρου, και αναφέρονται συνοπτικά οι σχέσεις με την Ελλάδα και με τις κατά τόπους κυβερνήσεις. Και τέλος,

– παρουσιάζεται η εκπαιδευτική κατάσταση, ο πολιτισμός και ο ημερήσιος τύπος.

Στην τρίτη κατηγορία, όπου τα εξεταζόμενα βιβλία αναφέρονται στη διασπορά και είναι γραμμένα από έλληνες ιστορικούς, διαπιστώσαμε ότι:

– ορισμένα βιβλία ακολουθούν σύγχρονες ιστοριογραφικές αντιλήψεις. Δίνουν έμφαση στην κοινωνικοοικονομική ιστορία, στην εκπαίδευση, στις τέχνες και στα γράμματα, στην αρχιτεκτονική (ιστορία πολιτισμού)³,

– προτάσσουν την εκπαιδευτική και πολιτιστική διάσταση της ιστορίας του ελληνισμού καθώς και ένα μέρος ιδιαίτερα ενδιαφέρον με ξένα κείμενα που αφορούν τους Έλληνες της διασποράς⁴,

– γίνεται πολιτικοϊδεολογική αντιμετώπιση του μεταναστευτικού φαινομένου με επιμέρους/ περιορισμένες όμως αναφορές στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό⁵,

– πρόκειται για μια ιστοριογραφία του ελληνισμού της διασποράς. Ωστόσο, η σύνδεση με την ελληνική ιστορία είναι πολύ περιορισμένη και δεν είναι άμεση. Η σύνδεση με την

² Πβ. ενδεικτικά, Τάμη Αν. (1997) *Ιστορία των Ελλήνων της Αυστραλίας*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

³ Πβ. Ενδεικτικά, Καρδάση Β. (χ.χ.) *Ο Ελληνισμός του Εύξεινου Πόντου*, Αθήνα, Μίλητος.

⁴ Φωτιάδης Κ. (1999) *Ο ελληνισμός της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη, Ηρόδοτος. Συγκεκριμένα στο βιβλίο περιγράφεται:

- Η ιστορία του ελληνισμού της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης
- Η εκπαίδευση των Ελλήνων της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης
- Ο πολιτισμός των Ελλήνων της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης
- Ξένα κείμενα για τον ελληνισμό της Ρωσίας.

⁵ Επί παραδείγματι, σε σύνολο 22 κεφαλαίων δύο κεφάλαια κάνουν αναφορά στην ιστορία του πολιτισμού, το ένα με έμμεση και το δεύτερο με άμεση αναφορά. Πβ. Χασιώτη Ι. Κ. (επιμ.) (1997) *Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης*, Θεσσαλονίκη, University Studio Press. Πρόκειται για τα κεφάλαια του Β' μέρους: «Η θέση των Ελλήνων στη δεκαετία του 1920: εθνικά, πολιτικά, πολιτιστικά και κοινωνικά ζητήματα» (341-352) και «Εκδοτική και εκπαιδευτική δραστηριότητα των Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης (1921-1935)» (353-382).



ελληνική ιστορία γίνεται κυρίως με την επανάσταση του '21 και το ρόλο που διαδραμάτισε ο ελληνισμός της διασποράς (π.χ. Φιλική Εταιρεία).

Οι όροι που χρησιμοποιούνται εδώ είναι ο όρος «μετοικεσία» και δευτερευόντως ο όρος «μετανάστευση».

Στην τέταρτη και τελευταία κατηγορία μελετήσαμε εγχειρίδια σχολικής ιστορίας⁶, όπου διαπιστώσαμε ότι:

- γίνονται μικρές αναφορές. Παρουσιάζεται ένας μικρός πίνακας με στοιχεία Ελλήνων που μετανάστευσαν την περίοδο 1895-1910, χωρίς άλλη αναφορά στο κείμενο,
- δίνεται έμφαση στην προσφυγιά του '22,
- γίνεται λόγος για το μεταναστευτικό πρόβλημα στα μεταπολεμικά προβλήματα του Ελληνισμού και το φαινόμενο της μετανάστευσης διασυνδέεται με το οικονομικό,
- τα σχολικά βιβλία αναφέρονται στη μετανάστευση στο εσωτερικό και στο εξωτερικό κατά την εικοσαετία 1950-1970 (κάνοντας λόγο κυρίως για τη Δ. Γερμανία). Τέλος,
- αναφέρονται στις προσπάθειες αποτροπής του αφελληνισμού των μεταναστών, δίνοντας έμφαση στην πολιτικοστρατιωτική ιστορία.

Ο όρος που χρησιμοποιούν τα βιβλία αυτά είναι κυρίως η λέξη «μετανάστευση».

Στα πλαίσια αυτής της πρώιμης ερευνητικής φάσης, μελετήσαμε επίσης το τρίτομο έργο των Serge Berstein – Pierre Milza, *Ιστορία της Ευρώπης*, για να δούμε πώς αντιμετωπίζεται ιστοριογραφικά, σε ένα ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο, το θέμα της διασποράς⁷.

Στον δεύτερο τόμο υπάρχει ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο (με τον ενδιαφέροντα τίτλο) «Η Ευρώπη των Μεταναστών» (178-182), στοιχείο που μας παραπέμπει σε αντίστοιχη ιστορική λογική και μεθοδολογία που συναντήσαμε και σε ελληνικά έργα. Εντυπωσιακό είναι ένα απόσπασμα όπου προτάσσεται ο σπουδαίος ρόλος της μετανάστευσης στη πολιτικοστρατιωτική αποικιακή πραγματικότητα της εποχής αλλά και στον πολιτιστικό ευρωπαϊκό ηγεμονισμό. Εντούτοις, η μετανάστευση αντιμετωπίζεται χωριστά, χωρίς σημαντικές αναφορές στα υπόλοιπα κεφάλαια.

Και στο βιβλίο αυτό ο κυρίαρχος όρος είναι η «μετανάστευση», ενώ χαρακτηριστικά απουσιάζει ο όρος «διασπορά».

Με βάση την πρώτη μας αυτή, τελείως ενδεικτική, ερευνητική προσέγγιση οδηγηθήκαμε σε ορισμένες -βοηθητικές ωστόσο για μας- γενικές διαπιστώσεις. Στα βιβλία που εξετάσαμε παρατηρήσαμε ότι:

- Δεν γίνεται σύνδεση της ευρωπαϊκής και της ελληνικής μετανάστευσης στα πλαίσια της σύγχρονης αναγκαιότητας για συνθετικές και ολιστικές προσεγγίσεις (ελάχιστες εξαιρέσεις).
- Η σύνδεση της ιστορίας της διασποράς με την ελληνική ιστορία γίνεται σποραδικά και όχι αναλυτικο-συνθετικά.
- Ακολουθείται ένα παραδοσιακό μοντέλο ιστοριογραφίας, που συνάδει με το πνεύμα μιας γεγοντολογικής εθniko-πολιτικο-στρατιωτικής ιστορίας και δεν αγκαλιάζει την ιστορία της διασποράς στο σύνολό της.
- Η ιστορία της ελληνικής μετανάστευσης αντιμετωπίζεται κατά βάση ως αυτόνομο πεδίο έρευνας.
- Αν αποδεχθούμε το παραπάνω, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει μια μεθοδολογία συγ-

⁶ Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το διδακτικό εγχειρίδιο των Σκουλάτου Β., Ν. Δημακοπούλου, Σ. Κονδή (1993) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη* (έκδοση Ι'), Αθήνα, ΟΕΔΒ.

⁷ Πβ. Berstein S., Milza P. (1997) *Ιστορία της Ευρώπης*, τόμοι 1-3, μτφρ. Α.Κ. Δημητρακόπουλος, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.



γραφής της Ιστορίας της Νεοελληνικής Διασποράς που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερότητες ενός τέτοιου πεδίου.

- Στην χρήση της ορολογίας υπάρχει ένας πλουραλισμός αλλά και κάποια σύγχυση. Ο όρος «διασπορά» είναι απών.
- Οι μελέτες για την ιστορία των Ελλήνων της διασποράς δίνουν έμφαση κυρίως στην πολιτική, δημογραφική ή εκκλησιαστική ιστορία. Ελάχιστες είναι εκείνες που επηρεασμένες από την εξέλιξη της σύγχρονης ιστορικής επιστήμης στρέφουν το ερευνητικό τους βλέμμα και στην ιστορία του πολιτισμού. Φαίνεται όμως να απουσιάζει γενικά μια ιστορία των νοοτροπιών και πεποιθήσεων, μια ιστορία «από τα κάτω»⁸.
- Παραμελείται σε πολλές περιπτώσεις η ιστορία της νεότερης ελληνικής μετανάστευσης.
- Δε γίνεται αναφορά και δε διασυνδέεται η ιστορία της χώρας διαβίωσης με την ιστορία των διασπορικών κοινοτήτων.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς που θα αντιμετωπίζει τα θέματα αυτά στην σημερινή τους πρακτική και ταυτόχρονα στη θεωρητική τους διάσταση, αφενός για να τα κατανοήσει κανείς και αφετέρου για να τα δοκιμάσει έξω από τον «τόπο» ή τους «τόπους» που παραδοσιακά παράγονται ή αναπαράγονται, κρίνεται αναγκαία.

Η διδακτική της ιστορίας στον 21ο αιώνα φαίνεται να προσανατολίζεται σε ένα οικουμενικό περισσότερο πλαίσιο, αν και η πλειοψηφία των ιστορικών και διδακτολόγων προτιμά να ακολουθεί προγράμματα που συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τα εθνικά ή μητροπολιτικά παραδείγματα, τα οποία έχουν κυριαρχήσει στην οργάνωση του παρελθόντος. Όπως, όμως, το θέμα του σημερινού συνεδρίου μας απαιτεί, θα μπορούσαμε εύλογα να θέσουμε το ερώτημα, κατά πόσο «ο κόσμος της διασποράς» αποτελεί διδακτικό παράδειγμα/ μοντέλο με συνέχεια, ή είναι απόρροια ενός «συρμού», μια φαντασίωση της στιγμής που μας παρασύρει η δύνη της παγκοσμιοποίησης του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος; Ή διαφορετικά, πώς μπορεί ένας έλληνας μαθητής, για παράδειγμα, να επωφεληθεί από μια «διασπορική» προοπτική της ιστορίας, αν αποδεχόμαστε μια τέτοια προοπτική; Και με τι θα έμοιαζε ίσως ένα μάθημα ιστορίας με βάση την προοπτική αυτή;

Είναι γεγονός πάντως ότι η «επίσημη» Ιστορία της Ελλάδας επιμένει να εκτοπίζει ή και να αγνοεί σε μεγάλο βαθμό την Ιστορία της Ελληνικής Διασποράς, ωσάν η τελευταία να μην αποτελεί οργανικό τμήμα της. Αυτή η κατάσταση φαίνεται να αποτελεί σε μεγάλο βαθμό συνέπεια, αλλά και γνώρισμα, της διαπιστωμένης «ασύμμετρης σχέσης μεταξύ της ελλαδικής έκφανσης της ελληνικότητας και των εκφάνσεων της ελληνικότητας στη διασπορά»⁹.

Μια παιδαγωγική ωστόσο που, εκ των πραγμάτων, επιχειρεί να ανατρέψει αυτή την κατάσταση, είναι «υποχρεωμένη» να διαφύγει από την κλασική γραμμή συγγραφής και διδασκαλίας της παραδοσιακής ελληνικής ιστορίας. Το ζήτημα δεν είναι μόνο θεωρητικό· είναι και μεθοδολογικό.

Τα «σύνορα» και τα «όρια», με βάση τη βιβλιογραφία, αποτελούν κεντρικό θέμα των πολιτισμικών αναλύσεων της διασποράς σε ένα διεθνοποιημένο συγκείμενο¹⁰. Οι θεωρίες της διασποράς γίνονται ολοένα και περισσότερο σημαντικό πεδίο των πολιτισμικών σπουδών τις

⁸ Πβ. Hobsbawm E. (1998) *Για την Ιστορία*, μτφρ. Π. Ματάλας, Αθήνα, Θεμέλιο, 247-264.

⁹ Πβ. Δαμανάκη Μιχ. (2000) Εκφάνσεις της ελληνικότητας: Μεταξύ της Ελλαδικής Πολιτισμικής Νόρμας και του «Πολιτισμικού Ελάχιστου» στο: Κωνσταντινίδης Στ., Πελαγίδης Θ. (επιμ.) *Ο Ελληνισμός στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Παπαζήση, 389-417.

¹⁰ Giroux H. A. , McLaren P. (Eds.) (1994) *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*, New York, Routledge.



τελευταίες δύο δεκαετίες συμπεριλαμβανομένου του μετα-αποικιακού και μεταμοντέρνου διαλόγου (discourse)¹¹. Συστηματικές ωστόσο μελέτες δεν έχουν γίνει για την περίπτωση της ελληνικής διασποράς, όπως έχουν γίνει, για παράδειγμα, για την αμερικανική, την αφρικανική, την εβραϊκή, την ιρλανδική, κ.λπ. Αυτές οι διασπορικά προσανατολισμένες έρευνες έχουν δώσει ένα αξιόλογο πλαίσιο για τη μελέτη της θεωρίας της διασποράς με επικεντρωμένο το ενδιαφέρον τους στις πολιτιστικές και κοινωνικές εφαρμογές και ιδιαίτερα της διαμόρφωσης ταυτοτήτων. Μία σημαντική παράμετρος στη διασπορική προσέγγιση είναι η εμπειρία μιας χώρας που μέχρι τώρα αποτελούσε χώρα αποστολής μεταναστών, να γίνεται χώρα προορισμού άλλων περιπτώσεων διασποράς. Συχνά, οι κοινωνικοί επιστήμονες διχοτομούν αντιθέσεις, όπως το κοινωνικό απέναντι στο κοινοτικό και το παγκόσμιο απέναντι στο τοπικό. Ωστόσο, η αναπαραγωγή τέτοιων αντιθετικών ζευγαριών αγνοεί πόσο τα διεθνικά δίκτυα λειτουργούν από κοινού κάτω από τη θεματική της διασποράς. Η «διασπορική ιστορία» αποτελεί ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα συνθετικής ιστοριογραφίας. Το να φανταστούμε π.χ. την ελληνική διασπορά σημαίνει ότι θα πρέπει να παρατιθέμεθα απέναντι σε άλλες φαντασιακές αναπαραστάσεις, όπως εκείνες του έθνους-κράτους της χώρας υποδοχής, ή σε έννοιες που έχουν να κάνουν με την ευρωπαϊκή κοινότητα ή με τοπικές ταυτότητες, όπως Μακεδόνες, Πελοποννήσιος ή Κρητικός. Ερωτήματα, όπως: ποια εκδοχή του διασπορικού χώρου έχει χαρτογραφηθεί στο τοπικό πλαίσιο και ποια έχει αποκλειστεί; ποια είναι η διάκριση ανάμεσα στο μεταναστευτικό και στο διασπορικό πεδίο; είναι μερικά ερωτήματα που μια παιδαγωγική προσέγγιση του διασπορικού φαινομένου θα πρέπει να θέσει και να απαντήσει.

Η ιστορία της διασποράς είναι μια ιστορία κοινοτήτων, που συγκροτήθηκαν αναπτύχθηκαν και εξακολουθούν να υπάρχουν, να λειτουργούν και να εξελίσσονται σε διαφορετικά ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά συγκείμενα. Επομένως, μια παιδαγωγική της ιστορίας καλείται να εστιάσει σε όλες εκείνες τις όψεις και τις εκφάνσεις του πολιτισμού και της ιστορίας που συγκροτούν ταυτότητα για τους Έλληνες της διασποράς. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η παραγωγή διδακτικού υλικού που να αναφέρεται στη ζωή των Ελλήνων στις παροικίες, στη χώρα διαβίωσης αλλά και στην Ελλάδα, προσαρμοσμένου αντίστοιχα στις ιδιαίτερες ανάγκες και προϋποθέσεις των μαθητών αναμένεται όχι απλά να διασφαλίσει την αποτελεσματική παιδαγωγική προσέγγιση της ελληνικής «ετερότητας» μέσα στην παροικιακή σχολική τάξη, αλλά και να δώσει τη δυνατότητα μιας εμπράγματης αξιοποίησης/ διαχείρισης και της ίδιας της ελληνικής ιστορίας, φέρνοντας με διαφορετικούς τρόπους και μέσα από διαφορετικά γνωστικά θεματικά πεδία («ετεροτοπικότητα», κατά Foucault) τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με το ίδιο το γεγονός της ιστορίας, των ιστοριών τους. Η ιστορία τους άλλωστε δεν είναι αποκλειστικά η ιστορία της πατρίδας, ούτε βέβαια και μόνο η ιστορία της παροικίας, ή της χώρας διαβίωσης. Αναπόφευκτα είναι και τα τρία. Είναι μια *Συνθετική Ιστορία*, είναι μια *Ιστορία τρίτου χώρου* (thirdspace history, πβ. σχεδιάγραμμα στο τέλος).

Ένα σύνθετο υλικό ιστορίας και πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς, μιας «τρισιδιάστατης» ιστορίας, δεν μπορεί να αγνοεί το πρόβλημα το οποίο ήδη έχουμε θέσει. Ακριβέστερα δεν μπορεί να «διαιωνίζει» την παραγνώριση της ιστορίας της διασποράς, που είναι και ιστορία των χωρών υποδοχής, από την επίσημη εθνική ιστορία. Αντίθετα, απαραίτητη είναι η ενημέρωση τόσο των ελλαδιτών όσο και του συνόλου των Ελλήνων της διασποράς για την εξέλιξη των ελληνικών κοινοτήτων και τις συνθήκες διαβίωσης των ομογε-

¹¹ Πβ. ενδεικτικά, Floya An. (1998) «Evaluating "Diaspora": Beyond Ethnicity», *Sociology*, 2(3), 557-580, Avtar B. (1996) *Cartographies of Diaspora: Contesting Identities*. London, Routledge, Clifford J. (1994) «Diasporas», *Cultural Anthropology*, 9 (3), 302-338, Geyer M. (1993) «Multiculturalism and the politics of general education», *Critical Inquiry*, 19 (3), 491-533, Giroux H. A. (1992) *Border crossings*, New York, Routledge, Gupta A., Fergusson J. (1992) «Beyond "culture": Space, identity, and the politics of difference», *Cultural Anthropology*, 7 (1), 6-23, Hall S. (1990) «Cultural identity and Diaspora», στο: Rutherford J. (Ed.), *Identity, community, culture, difference*, London, Lawrence and Wishart.



νών στις χώρες που τους δέχτηκαν.

Μια παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας των Ελλήνων της διασποράς δεν απαιτείται (και δεν είναι καθόλου βέβαιο, αν είναι εφικτό αλλά και χρήσιμο τελικά) να καλύπτει κάθε λεπτομέρεια της ιστορίας της Ελλάδας, της ιστορίας της παροικίας και της χώρας διαβίωσης. Αυτό που προκρίνεται σε μια *Ιστορία τρίτου χώρου* είναι μια ποιοτική και όχι ποσοτική σχέση. Μια τέτοια σχέση διέρχεται αναπόφευκτα από την εφαρμογή αρχών, όπως η αντιπροσωπευτικότητα και η αλληλεπίδραση, τόσο στη συγγραφή όσο και στη διδασκαλία. Πάντοτε βέβαια θα τίθεται το ερώτημα τι επιλέγεται και με ποια κριτήρια. Μέσα σε ένα τέτοιο αλληλεπίδραστικό πλαίσιο θα μπορούσε να εξετασθεί η δημιουργία ευέλικτων δεσμών ύλης όπου να καταγράφονται επιλεγμένα πεδία/θεματικές της συνθετικής αυτής ιστορίας που θα «αρδεύεται» από τη διασπορική κοινότητα, τη χώρα διαβίωσης και τη χώρα προέλευσης.

Μέσα σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό πλαίσιο, η νέα γενιά των Ελλήνων της διασποράς επί παραδείγματι:

- θα μαθαίνει την ιστορία μιας περιοχής στα νεότερα χρόνια, θα αντιλαμβάνεται τις αιτίες που την κατέστησαν οικονομικά ασθενέστερη, θα αρχίζει να εντοπίζει τις αιτίες της μετανάστευσης των Ελλήνων από την περιοχή αυτή, συσχετίζοντάς τις και με την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική ιστορία της Ελλάδος των μετεμφυλιακών δεκαετιών,
- θα διασυνδέει και θα συναρτά την ιστορία της περιοχής αυτής με την ιστορία της χώρας ή των χωρών διαμονής που δέχτηκαν το μεταναστευτικό ρεύμα,
- θα γνωρίζει διαστάσεις της ιστορίας της μετανάστευσης, αλλά και της αρχικής δομής και οργάνωσης των παροικιακών κοινοτήτων, και τέλος
- θα διαπιστώνει ότι δεν έχουμε μία αλλά πολλές ιστορίες της διασποράς αλλά και πολλαπλές θεωρήσεις της εθνικής ιστορίας, εκεί όπου αυτή συναντά (τρίτος χώρος) τις άλλες ιστορίες.

Το προαναφερθέν (τρισελιουργικό) παιδαγωγικό πλαίσιο έχει και μια άλλη διάσταση: αυτής της διαρκούς μετάβασης από το γενικό στο ειδικό και *vice versa*. Η ιδέα μιας τέτοιας *Συνθετικής Ιστορίας*, που εκ των πραγμάτων είναι «υβριδική» ιστορία, επιτρέπει την αναφορά στο ατομικό και συγκεκριμένο, μελετά τις μακροδομές αλλά και την καθημερινότητα, επιδιώκοντας:

- να παρακινεί το μαθητή να στραφεί στη δική του παροικία, αλλά και να αναζητά πληροφορίες για άλλες διασπορικές κοινότητες- είτε των Ελλήνων είτε άλλων εθνοτήτων,
- να τον προτρέπει να μαθαίνει την ιστορία της χώρας όπου διαβιώνει, αλλά και της Ελλάδας με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης (*cross-cultural interaction*),
- να τον κάνει συγχρόνως να αισθάνεται μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας,
- να τον διευκολύνει, αλλά και να τον παρωθεί να επικοινωνεί δημιουργικά με τις λοιπές κουλτούρες, τους εκπροσώπους των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στη χώρα υποδοχής, και
- να προτείνει τη δημιουργία μιας ιστορίας της «ετερότητας» που είναι και μια ιστορία στάσεων, αντιλήψεων, αναπαραστάσεων και νοοτροπιών.

Στην πραγματικότητα η κεντρική παιδαγωγική αρχή που διατρέχει όλο το πλαίσιο ανάπτυξης μιας παιδαγωγικής της ιστορίας της ελληνικής διασποράς είναι η αρχή του ισόροπου ολισμού ανάμεσα στο μακροεπίπεδο και μικροεπίπεδο. Μια τέτοια αρχή, εφόσον ικανοποιηθεί, αποκρίνεται στην αληθινή ποιότητα της γνώσης, διαχέοντας μια γνώση «εγγεία, με άλλα λόγια διυλισμένη», όπως θα επεσήμαινε και ο Bachelard.

Φυσικά ένα υλικό που βασίζεται στη δημιουργική σύντηξη μακρο-, μεσο- και μικρο- επιπέδου χρειάζεται και συγκεκριμένους τρόπους/ τεχνικές διδασκαλίας για να αξιοποιηθεί. Ξεκινάμε από την μικροεπιπεδική διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα από μια αρχιτεκτονική διδασκαλία η οποία επενδύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, εκκινώντας εν προκειμένω από την ενθάρρυνση της επιτόπιας μελέτης του κοινωνικοπολιτιστικού χώρου του



μαθητή, μαθήτριας και της ιστορίας αυτού του χώρου (μικρο-έρευνα πεδίου), και αξιοποιεί την επαφή του μαθητή/μαθήτριας με την ευρύτερη ιστορία της χώρας που ζει, προκειμένου να επιτύχει καλύτερα και την εισαγωγή του/της στην ελληνική ιστορία. Ο μαθητής/μαθήτρια μέσα από τρία πεδία και μέσω της κατάλληλης παιδαγωγικής διδασκαλίας επιδιώκεται να μάθει να επιλέγει και να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα πηγών ιστορικής πληροφόρησης, να καταφεύγει στην επιτόπια παρατήρηση και να αποκτά εξελκτικά μια ικανότητα «βιωματικής προσέγγισης» του ιστορικού χρόνου και χώρου, κινούμενος αβίαστα από το μικροεπίπεδο του εαυτού του και της καθημερινής του ζωής στο μακροεπίπεδο (την ιστορία της Ελλάδας και του κόσμου). Αναμένεται με αυτόν τον τρόπο, συν τοις άλλοις, να συνειδητοποιήσει την έννοια αλλά και τις λειτουργίες της συνέχειας και των ασυνεχειών στο ιστορικο- κοινωνικό γίγνεσθαι και στο ατομικό πράττειν.

Μια τέτοια, ωστόσο, προσέγγιση αντιμετωπίζει και ορισμένα σοβαρά προβλήματα κυρίως εξαιτίας της απουσίας ή ελλιπούς παρουσίας μιας ιστοριοδιφικής και ιστοριογραφικής έρευνας του διασπορικού φαινομένου σε πολλές χώρες υποδοχής, και της υπολειπουμένης ή παντελούς απουσίας οργανωμένων αρχείων και βιβλιοθηκών. Όμως αυτά που θεωρούνται εμπόδια στην ιστοριογραφική προσέγγιση της ελληνικής διασποράς μπορεί να αποτελέσουν τους άξονες πάνω στους οποίους μπορεί να κινηθεί η διδακτική προσέγγιση και διδασκαλία της ιστορίας αυτής με την μέθοδο project¹² και την ανάληψη από τους μαθητές αντίστοιχων εργασιών οργάνωσης και αρχιοθέτησης υλικού, καθώς και χρήση της προφορικής ιστορίας.

Τελικά το ερώτημα που έθεσε ο εμπνευστής του συνεδρίου αυτού και επιστημονικός υπεύθυνος του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», Μιχάλης Δαμανάκης, κατά πόσο «μπορούμε τελικά να κάνουμε λόγο για ιστοριογραφία της ελληνικής διασποράς;» και συνεπώς για κοινοποίηση της ιστοριογραφικής αυτής έρευνας, εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο/ διακύβευμα για μια παιδαγωγική προσέγγιση της ελληνικής ετερότητας. Η διαπιστωμένη απουσία μιας ολοκληρωμένης ιστοριογραφικής παράδοσης αναφορικά με την ιστορία της διασποράς, μας επιβάλλει να επαναπροσδιορίσουμε τη μέθοδο συλλογής υλικού αλλά και την μέθοδο διδασκαλίας μας. Η προσφυγή στις ήδη υπάρχουσες έρευνες για την ιστορία της διασποράς (οι μελέτες των Τάμη, Καρδάση, Φωτιάδη, Χασιώτη, κ.ά.), η αξιοποίηση των παροικιακών αρχείων (είτε πρόκειται για εκκλησιαστικά και σχολικά αρχεία, είτε για οικογενειακά αρχεία – φωτογραφικά άλμπουμ, κειμήλια κ.λπ.), η συστηματική καταγραφή ακόμα και της προφορικής ιστορίας (των συλλογικών και ατομικών μνημών, ακόμα και όταν αυτές καταρχήν θεωρούνται ότι αφορούν «ανυπόληπτα» γεγονότα) μπορούν να επιτρέψουν την κατά περίπτωση δόμηση ενός ιστοριογραφικού πλουραλισμού.

Ωστόσο, η θεματοποίηση ενός τέτοιου διδακτικού υλικού είναι αναγκαία. Ζητήματα που συγκροτούν τους θεματικούς τομείς για την ελληνική ετερότητα, όπως η οικογένεια- κατοικία, η εκκλησία, η κοινοτική οργάνωση, η εκπαίδευση, η εργασία, η επικοινωνία κ.λπ. έχουν ήδη αποτελέσει βασικές ατραπούς για τη συγγραφή σχολικού υλικού στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, από τις πρώτες κιάλας τάξεις του Δημοτικού, κάτι που εύκολα προκύπτει αν κανείς αναγνώσει τα περιεχόμενα της σειράς «Εμείς και οι Άλλοι» του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Δεν πρόκειται επομένως για μια συντυχιακή συνθήκη. Αντίθετα προκύπτει από τη διάπιση δεδομένων αναγκών ως προς την κατανομή της ύλης σε ένα σύγχρονο πρόγραμ-

12 Πβ. ενδεικτικά, Μασσαγγούρα Ηλ. (2002) *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης, Κανάκη Ι. (1987) *Η οργάνωση της διδασκαλίας - Μάθηση σε ομάδες εργασίας*, Αθήνα, Frey K. (1998) *Η «μέθοδος Project»*. *Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αφοί Κυριακίδη, Φλουρή Γ. (2002), «Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα», στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*, Συμπόσιο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Αθήνα, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών, 13-45.



μα σπουδών Ιστορίας και Πολιτισμού. Η διδακτικοποίηση ενός «τρισελιουργικού» υλικού προτείνεται να θεματοποιεί ζητήματα και εκφάνσεις της ιστορίας που να αφορούν:

- την οργάνωση της κοινωνίας (στοιχεία κοινωνικής διαστρωμάτωσης) και της οικονομίας,
- τα χαρακτηριστικά της οικογένειας,
- τις πρακτικές ανατροφής και εκπαίδευσης,
- τα είδη ψυχαγωγίας και τους τρόπους ξεκούρασης και ανάπαυσης,
- τις θρησκευτικές αντιλήψεις και πρακτικές, αλλά και την αλληλεπίδραση εθνικών και θρησκευτικών παραδόσεων,
- τις αρρώστιες, τα γηρατιά και το θάνατο,
- τις συνθήκες υγιεινής και ιατρικής περίθαλψης,
- τις συνθήκες και τους χώρους εργασίας,
- τις προσδοκίες από το χρήμα, τις φιλοδοξίες, τις προσωπικές επιθυμίες,
- τις ηγετικές δυνάμεις, τις μορφές πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης και την πολιτική δραστηριότητα των ομογενών στη χώρα διαβίωσης,
- το ίδιο το φαινόμενο της μετανάστευσης,
- το τι απασχολούσε αλλά και απασχολεί τους Έλληνες της διασποράς στην εκάστοτε ιστορική (χωροχρονική) συγκυρία,
- τις πηγές του τότε από τις οποίες αντλούμε ιστορία του σήμερα, κλπ.¹³

Ένα τέτοιο υλικό δεν αγνοεί ούτε τα υποκείμενα, ούτε τις συλλογικότητες, ούτε την κοινωνική - κοινωνιακή (societal) ζωή της παροικίας, ούτε και τις δυνάμεις και τους θεσμούς των δύο άλλων χώρων. Δεν αγνοεί τα υποκείμενα βαρύνουσας σημασίας (mega actors¹⁴), τις εμβληματικές προσωπικότητες της διασποράς, τη λειτουργία των θεσμών (κι ειδικά θεσμών όπως η εκκλησία και η εκπαίδευση), τη σχέση υποκειμένων και θεσμών (φαντασική ή εμπράγματη και ρεαλιστική) τόσο με τη χώρα υποδοχής, όσο και με την Ελλάδα, αλλά ενδιαφέρεται εξίσου και για την ίδια τη ζωή, τις παραδόσεις και τις συνήθειες, τις μνήμες και τις παραστάσεις των «ανωνύμων» Ελλήνων της διασποράς. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι επιλογές των δρώντων υποκειμένων δεν είναι αποκλειστικά ενεργήματα ορθολογικής επιλογής. Με τα λόγια του Κ. Θ. Δημαρά: «ποσοστό των αποφάσεών μας λαμβάνεται με το μυαλό. Το ισχυρότερο στοιχείο μέσα στη ζωή μας είναι η ψυχολογία, τα πάθη μας, τα αισθήματά μας που μας κάνουν και λειτουργούμε ...όλα αυτά είναι εντελώς βασικά για την ιστοριογραφία...»¹⁵. Η ανάπτυξη μιας ή πολλών ιστοριών τρίτου χώρου, που να αφορά την εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να μην είναι και μια ιστορία του συναισθήματος, των συνειδήσεων και νοοτροπιών, μια παιδοϊστορία πιθανόν (ιστορική ψυχολογία ή ψυχοϊστορία)¹⁶.

Μια τέτοια θεματοποίηση μπορεί να παρέχει σε μια διαρκή βάση την ευκαιρία στους μαθητές/μαθήτριες, που διδάσκονται την ιστορία της διασποράς, να αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι ο χωροχρόνος είναι αλληλένδετος, ότι το ιστορικό γεγονός προσδιορίζεται και από πολλαπλούς χρόνους και από διαφορετικούς χώρους. Η ένθεση στοιχείων από την ιστορία και τον πολιτισμό της εκάστοτε χώρας υποδοχής και του τρόπου με τον οποίο η τελευταία αλληλεπίδρασε με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έφεραν μαζί τους οι Έλληνες της διασποράς, αναμένεται να αναδείξει σημαντικές πτυχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής.

¹³ Πβ. Λεονταίνη Γ., Ρεπούση Μ. (2001) *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, ΟΕΔΒ, 49- 60.

¹⁴ Πβ. Mouzelis N. (1995) *Sociological theory today. What went wrong?* London, Routledge, 267.

¹⁵ Δημαράς Κ. Θ., Σβρώνος Ν. (1995) *Η μέθοδος της ιστορίας. Ιστοριογραφικά και αυτοβιογραφικά σχόλια*, Αθήνα, Άγρα, 21-22.

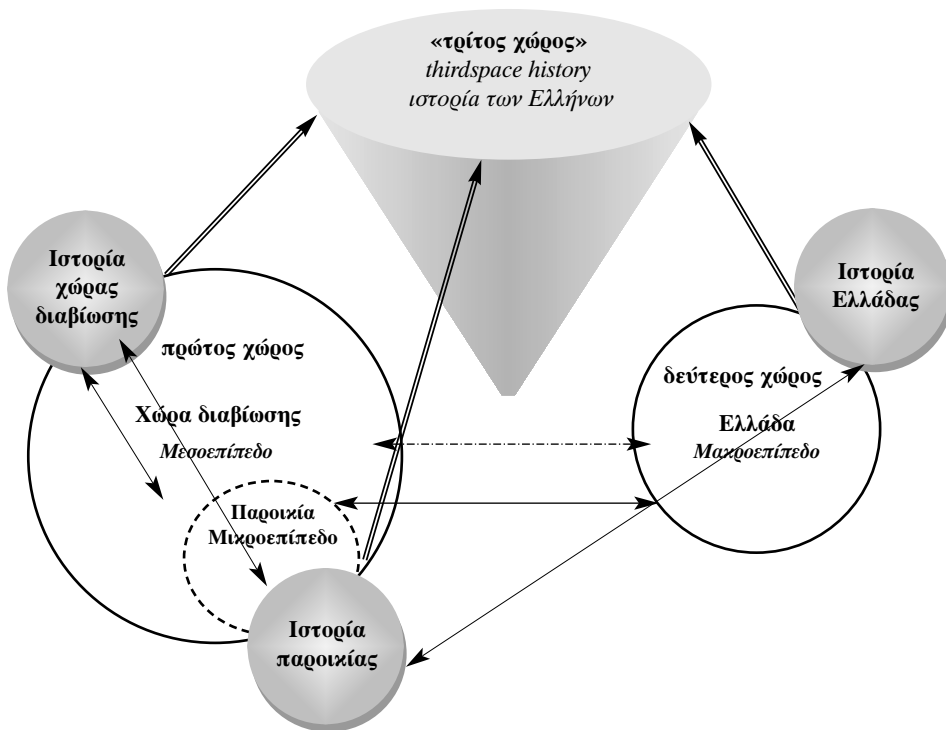
¹⁶ Ο όρος «childhood history» (τον οποίο μεταφράζουμε εδώ ως «παιδοϊστορία») συνδέεται με την ψυχοϊστορία και ειδικότερα με την ιστορία της παιδικής ηλικίας και την ιστορία της εκπαίδευσης. Η ιστορία της παιδικής ηλικίας έχει να κάνει και με το πώς ζούμε ως ενήλικοι, επειδή ακριβώς ορισμένα γεγονότα που συνέβησαν κατά την παιδική ηλικία μας διαρκούν ολόκληρη τη ζωή μας, πβ. Demause Lloyd (ed.) (1995) *The history of Childhood*, New Jersey, Jason Arouson Inc.



Ιστορία τρίτου χώρου (thirdspace history)

Ερευνητική μεθοδολογική αρχή

«Τρισδιάστατη» ερευνητική προσέγγιση διαπορικής ιστορίας



Διδακτική μεθοδολογική αρχή

Τρισλειτουργικότητα
μέθοδος Project

- Παροικίες/χώρες διαβίωσης/ Ελλάδα
- Παροικίες- Μετανάστευση- Διασπορά = χρήση ιστορικών όρων/ εννοιών- διδακτικές προσεγγίσεις
- Θεματικά πεδία –ένα παράδειγμα: «Η Υπεραντλαντική Μετανάστευση 1890-1924»
αίτια μαζικής μετανάστευσης (Ελλάδα) – ομάδα Α'
εγκατάσταση –επαγγέλματα –εξέλιξη- καθημερινή ζωή (παροικία) - ομάδα Β'
επίδραση του μεταναστευτικού εργατικού δυναμικού (χώρα διαβίωσης) - ομάδα Γ'

Επιστημολογικά ζητήματα

Συνθετική ιστορία

- Θεωρίες Διασποράς/ Πολιτισμικές θεωρίες
- Θεωρίες αλληλεπίδρασης
- Νέα ιστορία/ -ες, πολλαπλές θεωρήσεις ή αναγνώσεις της εθνικής ιστορίας
- Φαντασική προσέγγιση της ελληνικής διασποράς (φαντασικές αναπαραστάσεις μέσα από μια τριπλή διαμεσολάβηση)
- Χρήση όρων /εννοιών
- Διαπορική ιστορία: ένα νέο επιστημολογικό παράδειγμα συνθετικής ιστοριογραφίας



Εγχειρίδια ιστορίας και πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς: Μεθοδολογία συγγραφής διδακτικού υλικού

Νίκος Παπαδάκης, Βασίλης Μπόκολας

Η παρελθούσα ιστορία του κόσμου δεν καθαγιάζεται και θα μπορούσε μάλλον να καταδικαστεί στο πυρ το εξώτερον από το γεγονός ότι η ιστορία αυτή έχει παραμερίσει άλλες ιστορίες όντως δυνατές. Οι ιστορίες αυτές έχουν ίση σημασία για το πνεύμα, ενδεχομένως μεγαλύτερη αξία για τις πρακτικές συμπεριφορές μας απ' ότι η «πραγματική ιστορία»¹

Κ. Καστοριάδης

1. Εισαγωγή: η αναγκαιότητα συγκρότησης και ενεργοποίησης ενός νέου επιστημονικού και διδακτικού παραδείγματος

Ένα από τα σημαντικότερα επιστημολογικά και μεθοδολογικά εγχειρήματα του σύγχρονου ιστορικού λόγου είναι η μεταφορά στη παιδαγωγική πράξη των θεωριών της Νέας Ιστορίας² και η παράλληλη τοποθέτηση του πολιτισμικού γίνεσθαι ως κύριου παράγοντα της ιστορικής δράσης³. Πρόκειται ακριβώς για τις ουσιαστικές μεταβολές της προβληματικής και της μεθοδολογίας της ιστορίας, που σύμφωνα με τις νέες τάσεις της έρευνας, προωθούν αλλαγές τόσο στην έρευνα όσο και στην κοινοποίησή της. Οι αλλαγές αυτές αποδίδονται στις προκλήσεις της μετανεωτερικής εποχής και της κοινωνίας της γνώσης και προτείνουν νέα επιχειρησιακά εργαλεία και σχήματα για την ερμηνεία του παρελθόντος και τη συγκρότηση ενός δημιουργικού διαλόγου μεταξύ παρελθόντος-παρόντος.

Σε σχέση με τα παραπάνω η σπουδή της Ιστορίας και Πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, όπως αυτή εντάσσεται στα πλαίσια του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», προσανατολίζεται κατά βάση:

α) στην αναγνώριση της ιδιαιτερότητας της διαδικασίας μεταβίβασης της ιστορικής

¹ Καστοριάδης Κ. (1992) *Θρυμματισμένος κόσμος*, Αθήνα, Ύψιλον.

² Dosse F. (1993) *Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη Νέα Ιστορία*, μτφρ. Αγγ. Βλαχοπούλου, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

³ Πρόκειται για την εγκαθίδρυση μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού στοιχείου των ιστορικών δομών/ παραδειγμάτων που θα πρέπει να προτάσσεται στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ιστορίας, τοποθετημένη σε ένα ευρύτερο διεθνικό πεδίο αναφοράς, Μουζέλης Ν. (1992) *Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα, Θεμέλιο, Β. Σκουλάτος (1997) Το μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία: εγγενείς παθογένειες και προσπάθειες ανανέωσης, *Νέα Παιδεία*, 82, 62-68.



γνώσης σε μαθητές που έχουν διαφορετική ηλικία και στη δυνατότητα τροφοδότησης της διδασκαλίας του μαθήματος από την ιστορική έρευνα⁴ και

β) στη συγκρότηση μιας μεθοδολογίας με άξονα τη διττή παραδοχή ότι από τη μια απευθύνεται/ αφορά σε μαθητές που ζουν και εκπαιδευτικούς που εργάζονται μέσα σε διαπολιτισμικές, διγλωσσικές και πολυεθντικές/ πολυπολιτισμικές συνθήκες και από την άλλη ότι είναι αναγκαίο να γίνει σεβαστή η «συναισθηματικό- ιδεολογική» σύνδεση με την Ελλάδα⁵.

Είναι λοιπόν από τη μια η ίδια η πρόοδος της ιστοριογραφίας και των πολιτισμικών σπουδών (cultural studies)⁶ και από την άλλη οι μελέτες γύρω από την διαπολιτισμική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού⁷ που οδήγησαν στη συγκρότηση και ενεργοποίηση ενός νέου επιστημονικού και διδακτικού παραδείγματος (πεποιθήσεων- αξιών- τεχνικών) για τα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς⁸, μέσα από το οποίο καλούνται ενδεχομένως να διαδραματίσουν ένα ανασηματοδοτημένο ρόλο⁹.

Το νέο αυτό επιστημονικό και διδακτικό παράδειγμα αναδεικνύει και αξιοποιεί την ιστορία των Ελλήνων της διασποράς, ενταγμένη σε μια συνθετική ιστορία των Ελλήνων, σε μια ιστορία του «Τρίτου Χώρου» όπως εισηγείται ο Α. Χουρδάκης¹⁰. Η πρόταση για μια νέα θέαση της ιστορίας των Ελλήνων /και όχι απαραίτητα της Ελλάδας, εδράζεται στην παραδοχή ότι η «επίσημη» σχολική ιστορία της Ελλάδος επιμένει να εκτοπίζει ή και να αγνοεί σε μεγάλο βαθμό την ιστορία της διασποράς, αν και η τελευταία αποτελεί αναπόσπαστο και οργανικό τμήμα της ιστορίας των Ελλήνων. Αυτός ο «ιστορικός απομονωτισμός» αποτελεί σε μεγάλο βαθμό συνέπεια, αλλά και γνώρισμα, της διαπιστωμένης «ασύμμετρης σχέσης μεταξύ της ελλαδικής έκφρασης της ελληνικότητας και των εκφάνσεων της ελληνικότητας στη διασπορά»¹¹.

Η ιστορία στο παράδειγμα του «Παιδεία Ομογενών» παρουσιάζεται πλέον όχι ως κάτι «δεδομένο» αλλά ως ένα πολυσχιδές πεδίο σύγχρονου προβληματισμού με την προώθηση

⁴ Αβδελά Ε. (1998) *Ιστορία και Σχολείο*, Αθήνα, Νήσος/Τετράδια 6, 9-11.

⁵ Δαμανάκης Μ. (1999) Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού, στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.), *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση –μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 27, 53.

⁶ Πρβλ. ενδεικτικά Williams R. (1994) *Κουλτούρα και Ιστορία*, μτφρ. Βεν. Αποστολίδου, Αθήνα, Γνώση, Ίγκερς Γκέοργκ (1991) *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Βασίλης Οικονομίδης, Αθήνα, Γνώση, Φίλια Β. (2000) *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού*, τ. Α', Βασικές Οριοθετήσεις και Κατευθύνσεις, Αθήνα, Παπαζήση.

⁷ Δαμανάκης Μ. (1999) *Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού*, ό.π.

⁸ Πρβλ. τις μελέτες του Χουρδάκη Α. (2001) Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και τον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.) *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 155-210 και Χουρδάκη Α., Καραγιώργου Δ. (1999) Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και την διατύπωση βασικών προτάσεων, στο: Δαμανάκης Μ. (επιμ.), *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση –μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 159-190.

⁹ Πρβλ. Moniot H. (1993) *Didactique de l' Histoire*, Nathan, Paris, 141-152, όπου παρουσιάζονται το προφίλ και οι ρόλοι του καθηγητή της ιστορίας, και Κόκκινος Γ. (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 316.

¹⁰ Οι μελέτες του παρόντα τόμου πραγματεύονται ζητήματα επιστημολογικής και μεθοδολογικής φύσης σε σχέση με την ιστορία της νεοελληνικής διασποράς. Πρβλ. την εισήγηση του Χουρδάκη Α. (2003) *Προς μια ιστορία του Τρίτου Χώρου: Ζητήματα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς*, στον παρόντα τόμο.

¹¹ Πβ. Δαμανάκη Μιχ. (2000) Εκφάνσεις της ελληνικότητας: Μεταξύ της Ελλαδικής Πολιτισμικής Νόρμας και του «Πολιτισμικού Ελάχιστου» στο: Κωνσταντινίδης Στ., Πελαγίδης Θ. (επιμ.) *Ο Ελληνισμός στον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Παπαζήση, 389-417.



μιας «ζωντανής σχέσης» /σύνδεσης σύγχρονης ιστορικής επιστήμης και εγχειριδίων/ διδακτικής του μαθήματος.

2. Σχέση σύγχρονης ιστορικής επιστήμης και «Παιδείας Ομογενών»: επιστημολογικές και μεθοδολογικές αρχές

Η συγγραφή εγχειριδίων Ιστορίας και Πολιτισμού των Ελλήνων της Διασποράς βασίστηκε στη μέχρι σήμερα διεθνή εμπειρία¹² που αφορά στη διδασκαλία της ελληνικής –και όχι μόνο- ιστορίας στα ελληνόπουλα του εξωτερικού.

Επιπρόσθετα, στην περίπτωση μας απαιτήθηκε μια συνθετική προσέγγιση των ιστορικών δεδομένων και της εθνικής ιστορίας μέσα στο σύγχρονο κόσμο, με έμφαση στην πολυδιάστατη θεώρηση (multidimensional perspective) και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (cross-cultural interaction)¹³.

Για τα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η συμμετοχή του μαθητή στην «ανακάλυψη» της ιστορικής γνώσης προτάσσεται ως μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της ιστορικής παιδείας. Σύμφωνα με τον H. Moniot, η κριτική πρόσληψη της ιστορικής γνώσης είναι δυνατή κάτω από τις εξής προϋποθέσεις: α) οι ιστορικές περίοδοι που εξετάζονται πρέπει να έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή ευρύτητα, β) η διδασκόμενη ύλη οφείλει να εξετάζει το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων γ) συστηματική διδακτική προσφυγή σε ποικιλία ιστορικών πηγών, μεθόδων, εννοιών και αντιλήψεων αιτιότητας και δ) κατανόηση σε βάθος του νοητικού επιπέδου, των διανοητικών δεξιοτήτων και της ψυχολογικής κατάστασης του μαθητή¹⁴.

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαμορφώθηκαν οι μεθοδολογικές και επιστημολογικές αρχές, οι οποίες αποτέλεσαν εν δυνάμει και κριτήρια τόσο της επιλογής των περιεχομένων, όσο και της διδακτικής αξιοποίησης αυτών¹⁵. Πιο συγκεκριμένα:

- Τα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς επιχειρούν να πραγματώσουν μια νέα εναλλακτική προσέγγιση, που απομακρύνεται από την παραδοσιακή διδακτική του μαθήματος, η οποία θεωρούσε την ιστορία ως αφήγημα (narrative). Η ιστορία αντιμετωπίζεται πλέον ως πρόβλημα (histoire- problème) με ολιστικές, εξηγητικές, ερευνητικές, πολυσήμαντες διδακτικές λειτουργίες /προοπτικές¹⁶.

¹² Slater J. (1989) *The Politics of History Teaching. A Humanity Dehumanized?*, University of London, Institute of Education, London, 7-14, του ίδιου (1995) *Teaching History in a New Europe* Cassel- Council of Europe, London, 32, 89-90, 117-122, 128-130.

¹³ Πρβλ. ενδεικτικά, Bentley H. (1996) Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History, *American Historical Review*, June, 749-768, Buell Fr. (1993) World studies for a multicultural era, *The Social Studies*, 84/2, 62, Hourdakias A. (1996) Global dimension via the teaching of the Ancient World: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 157-182, Hourdakias A. (1998) «MADE IN...» or teaching history in a global age, στα: *Πρακτικά της WAER*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Manning P. (1996) The problem of interaction in world history, *American Historical Review*, 771-782, Weaver V. F. (1988) Education that is multicultural and global, an imperative for economic and political survival, *The Social Studies* 79/3, 108, Yurco Frank J. (1994) How to Teach Ancient History: A Multicultural Model, *American Educator*, 18/1, 32, 36-37.

¹⁴ Στην ένσταση ότι για την προσέλαση της ιστορικής γνώσης με τον ολιστικό και κριτικό τρόπο του Moniot ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί, ο τελευταίος υποστηρίζει ότι η υπέρβαση της αναντιστοιχίας προθέσεων και πραγματικότητας είναι εφικτή εάν εμμείνουμε στην ποιότητα και στην επιλεκτικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων και όχι στην ποσότητα της ιστορικής γνώσης. Moniot H. (1993) *Didactique de l' Histoire*, ό.π. και Κόκκινος Γ. (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες*, ό.π., 321-322, όπου αναφέρεται στην διδακτική θεώρηση του Henri Moniot.

¹⁵ Αν και δεν υπάρχει συμφωνία στην επιλογή των περιεχομένων της ιστορίας και του πολιτισμού, εντούτοις η ύπαρξη ορισμένων κριτηρίων, όσον αφορά την παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού, θα διευκόλυνε πάρα πολύ τη διαδικασία αυτή, καθόσον αυτό που επιλέγεται «σημαντικοποιείται» ακόμα περισσότερο από τους μαθητές, Μαυροσκούφης Δ. (1999) *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας. Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Θεσ/νίκη, Εκδ. Οίκος Αφών Κυριακίδη, 22.

¹⁶ Πρβλ. Moniot H. (1993) *Didactique de l' Histoire*, ό.π., 71-73.



- Η σύγχρονη σπουδή της Ιστορίας προβάλλει την αναγκαιότητα για πραγματέυση νέων ιστορικών πεδίων. Πρόκειται για «μικρότερες ιστορίες» (μικρο-ιστορίες) -οι καλύτερα για εμάς «νέες ιστορίες»- που βρίσκουν τις αναφορές τους στα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού, όπως: η ιστορία των αντιλήψεων ή ιδεολογιών¹⁷, η ιστορία των νοοτροπιών¹⁸, η ιστορία των πνευματικών δημιουργιών, που συνδέεται κυρίως με την εικόνα, η διανοητική ιστορία¹⁹, η ιστορία του φαντασιακού, που έχει να κάνει πρωτίστως με τη λογοτεχνική και την καλλιτεχνική παραγωγή ως ιστορικών τεκμηρίων, η ιστορία των συμπεριφορών, η ιστορία του συμβολικού²⁰, αλλά και η καθημερινή ζωή και ο υλικός πολιτισμός, η ιστορία των γυναικών και των παιδιών, των μη προνομιούχων ομάδων της κοινωνίας κ.ά.²¹
- Οι ειρηνικές περίοδοι και η πολιτιστική δραστηριότητα των ανθρώπων, αποτελούν την «καρδιά» στα διδακτικά εγχειρίδια του «Παιδεία Ομογενών». Μια τέτοια προσέγγιση θεωρείται πολύ σημαντική στα πλαίσια της παιδαγωγικής της ειρήνης και της ενίσχυσης ενός κλίματος αλληλοκατανόησης και αμοιβαιότητας μεταξύ των λαών²².
- Η νέα συλλογιστική στα εγχειρίδια αναδεικνύει την ιστορική γνώση ως αποτέλεσμα μια τριπλής διαμεσολάβησης που έχει να κάνει πρωτίστως με την ιδεολογικοποίηση της ιστορικής γνώσης, με την ίδια δηλαδή την κειμενικότητα της ιστορίας²³: α) των πηγών, όπου οι λέξεις και τα πράγματα μέσω της γλώσσας δεν μας μιλούν μόνο για όσα έγιναν ή ενδεχομένως προσδοκούσαν να γίνουν, αλλά παράλληλα και για τις ιδεολογικοπολιτικές σκοπιμότητες των συντακτών τους (πρωτογενής ιστορικότητα), β) των αλληπάλλων ερμηνειών από τους ιστορικούς (δευτερογενής ιστορικότητα) και γ) των πολλαπλών χρήσεων αυτών των πηγών από το παρόν για λόγους σκοπιμότητας (εθνικής, ιδεολογικής, επιστημονικής ή και προσωπικής- τριτογενής ιστορικότητα)²⁴.

¹⁷ Οι ιδεολογίες συνδέονται με το σύνολο των παραστάσεων, των πρακτικών και συμπεριφορών, των γνώμων, αντιλήψεων και αξιών που κυριαρχούν στον άνθρωπο ή στις κοινωνικές ομάδες και κατευθύνουν τη δράση τους. Πρβλ. Γιαννόπουλου Γ. (1988) Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας, στο Σεμινάριο 9 -ΠΕΦ, Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα, 47.

¹⁸ Οι νοοτροπίες έχουν να κάνουν με αποδεκτούς και κοινούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς ορισμένων κοινωνικών ομάδων ή κοινωνιών. Σχηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τις ιδέες των «επωνύμων» εξετάζει η ιστορία των ιδεών, ενώ των «ανωνύμων» η ιστορία των νοοτροπιών, πρβλ. Le Goff J., Nora P. (1981) Το έργο της ιστορίας, Αθήνα, Ράππα, τ.1, 316-338, Dosse F. (1993), Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη Νέα Ιστορία, ό.π., 217-230, Γιαννόπουλου Γ. (1998) Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας, ό.π., 47.

¹⁹ R. Chartier, D. La Capra, H. White (1996), Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. μτφρ. Ε. Γαζή, Γ. Κόκκινος, Ε. Κοντογιώργη, Αθήνα, ΕΜΝΕ-Μνήμων.

²⁰ Πρβλ. Ζακ Λε Γκοφ (1998) Ιστορία και μνήμη, Αθήνα, Νεφέλη, 18-19.

²¹ Για την ιστορική έρευνα και την αναγκαιότητα ανάδειξης της θέσης της γυναίκας και των δούλων, πρβλ. Schuller W. (1999) Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας, μτφρ. Α. Καμάρα, Χ. Κοκκινιά, εποπτεία Κ. Μπουραζέλης, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 117-123.

²² Πρβλ. Χουρδάκης Α. (2001) Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και τον Πολιτισμό στο: Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ. (επιμ.) Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, ό.π., 155-210 και Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ. (1999) Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και την διατύπωση βασικών προτάσεων, ό.π., 159-190.

²³ Η συνειδητοποίηση της κειμενικότητας στην ιστορία σημαίνει ότι οι πηγές, που συγκροτούν την πρώτη ύλη της, είναι στην πλειονότητά τους κείμενα τα οποία μεσολαβούν (σκόπιμα ή όχι) ανάμεσα στο ιστορικό πράττειν και στην καταγραφή του. Έτσι, το ιστορικό γίνεσθαι συγκροτείται ως σύνθετη γλωσσική διαδικασία: οι ίδιες οι πηγές καταγράφοντας το παρελθόν μέσω της γλώσσας που χρησιμοποιούν δεν συνιστούν «ουδέτερες» γλωσσικές κατασκευές, αλλά λεκτικά και εννοιολογικά ενεργήματα με ιδεολογικο-πολιτικό φορτίο, πρβλ. Κόκκινος Γ. (1998) Από την ιστορία στις ιστορίες, ό.π., 38-41 και στο άρθρο του ίδιου (1999) Η κειμενική διάσταση της ιστορίας και η αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης στο Σεμινάριο 21 -ΠΕΦ, Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας, Αθήνα, Γρηγόρης, 51-76.

²⁴ Κόκκινος Γ. (1998) Από την ιστορία στις ιστορίες, ό.π., 37-41 και (1999) Η κειμενική διάσταση της ιστορίας και η αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης, ό.π., 58-59.



- Ιστορικοί και παιδαγωγοί προωθούν τη συλλογιστική που θέλει τους μαθητές να κατανοούν τη μεθοδολογία του ιστορικού και να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της ιστορικής μαρτυρίας²⁵. Στα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού προάγεται η προσωπική συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία της ιστορίας και ιδιαίτερα η μύησή του στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας. Τα εγχειρίδια φέρνουν το μαθητή σε επαφή με τις τεχνικές της ιστορίας και στρέφουν την προσοχή του στο ιστορικό παρόν, σε πράγματα καθημερινά που μπορούν να αποτελούν ιστορικά και πολιτιστικά εναύσματα (μνημεία, παλιά αρχιτεκτονικά κτίσματα, στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού κ.λπ.)²⁶.
- Η νέα προσέγγιση στα βιβλία Ιστορίας και Πολιτισμού ακολουθεί/ εφαρμόζει διάφορες ιστορικές και κοινωνιολογικές μεθόδους: κυρίως την εναίσθηση (empathy), ή ενσυναίσθηση ή εμπάθητική κατανόηση²⁷, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής μπαίνει στη θέση του δρώντος προσώπου της ιστορίας και με τη βοήθεια της φαντασίας και του συναισθήματός του ερμηνεύει τη συμπεριφορά ή τα έργα των ανθρωπινων του παρελθόντος²⁸, την ιστορική μέθοδο (συλλογή, ταξινόμηση, έλεγχος και ερμηνεία του ιστορικού υλικού, κ.λπ.)²⁹, τη συγκριτική μέθοδο, όπου ο μαθητής μαθαίνει να παρατηρεί το ίδιο φαινόμενο κάτω από ποικίλες και διαφορετικές συνθήκες προβαίνοντας σε διαπολιτισμικές συγκρίσεις, τις μεθόδους των επιστημών που γειτνιάζουν με την ιστορία, όπως η αρχαιολογία, φιλολογία, η ιστορία της τέχνης, η νομισματική, η γεωγραφία, η ανθρωπολογία, η οικονομική επιστήμη κ.λπ., την ανάλυση περιεχομένου των πηγών και την ερμηνευτική προσέγγιση του ιστορικού γίνεσθαι, τη βιογραφική μέθοδο, την κοινωνική έρευνα κ.λπ.³⁰.
- Τα ιστορικά εγχειρίδια οφείλουν να μην αντιμετωπίζουν την ιστορική γνώση μόνο σε σχέση με τον ιστορικό μικρόκοσμο, όπως θα έλεγε και ο Braudel, δηλαδή της μικροϊστορίας, όπου δεσπόζει το συγκεκριμένο γεγονός, αλλά και σε σχέση με τον ιστορικό μακρόκοσμο ή σε σχέση με το μέσο ή κοινωνικό χρόνο³¹. Ο χρόνος της ιστορικής αφήγησης στα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού είναι ο προοπτικός και οπισθο-προοπτικός, χωρίς να ατονούν ο αναδρομικός και ο σημειακός, και η δράση παρουσιάζεται οπισθοχωρητικά, εκεί όπου είναι εφικτό, ξεδιπλώνοντας την ιστορία από το παρόν προς το παρελθόν, συνδέοντας το σήμερα με το χθες στη διδασκαλία του κάθε τόπου και εκείνη

²⁵ Γ. Λεοντοίνης (1996) *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, 123.

²⁶ Πρβλ. Πολίτης Α. (1998) Άτυπη, καθημερινή έρευνα, στο: *Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη, 118-121, καθώς και τη συζήτηση που ακολουθεί μετά, 122-130.

²⁷ Η μέθοδος της «Εμβίωσης» κατά τον Παπανούτσο Ε. (1969) *Αισθητική*, Αθήνα, 205-234.

²⁸ Shemilt D. (1986) Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom, *Learning History*, 39 κ.εξ., Portal Chr. (1987) Empathy as an objective for History teaching, Portal Chr. (ed.) *The History Curriculum for Teachers, The Palmer Press*, London, 89-90, Λαμπίρη- Δημάκη Ι. (1989) *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και ιδιαιτερότητες*, Αθήνα, Παπαζήσης, 106, Λεοντοίνης Γ. Ν. (1999) Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας, Σεμινάριο 21 –ΠΕΦ, *Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., 123-148, Καλογρηάτου Ε. (1999) Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η διδασκαλία της Ιστορίας, Σεμινάριο 21 –ΠΕΦ, *Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, ό.π., 149-155.

²⁹ Πρβλ. Samaran Ch. (διεύθ.) (1989) *Ιστορία και μέθοδοί της*, τόμος Α', Γενικά Προβλήματα, μπφρ. Ελ. Στεφανάκη, Σειρά: Encyclopedie de la Pleiade, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 205 κ.εξ., και Λεοντοίνης Γ. (1996) *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π., 160.

³⁰ Samaran Ch. (διεύθ.) (1989) *Ιστορία και μέθοδοί της*, ό.π., Λαμπίρη- Δημάκη Ι. (1989) *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και ιδιαιτερότητες*, ό.π., 104-156, Αβδελά Έ. (1998) *Ιστορία και Σχολείο*, ό.π., 97 κ.εξ., Bezrogov V., Kosheleva Olga (2000) *Η αυτοβιογραφική αφήγηση και ο ρόλος της στη μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης*, Θεαλώ.

³¹ Braudel F. (1966) *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l' époque de Philippe II*, v. 2, Paris, 519, Braudel F., La longue durée, *Ecrits*, 44-45.



με τη διδασκαλία της ιστορίας του έθνους και του κόσμου³².

- Με την έμφαση στη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση επιδιώκεται η ανατομία της κοινωνικής ζωής, η αιτιακή σύνδεση των γεγονότων και η ερμηνεία τους με αφετηριακό πλαίσιο τις κοινωνικές, πολιτικές, περιβαλλοντικές, γεωγραφικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και σχέσεις, η αναφορά σε όλες τις πτυχές της ιστορικής δράσης, η σύγχρονη και πρόσφατη ιστορία, η εξέταση των κοινωνικών θεσμών³³.

3. Παραγωγή διδακτικού υλικού Ιστορίας και Πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού

Το διδακτικό υλικό που παράγεται στα πλαίσια του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» γύρω από θέματα Ιστορίας και Πολιτισμού συνίσταται μέχρι σήμερα σε 10 εγχειρίδια (5 Βιβλία Μαθητή και 5 Βιβλία Εκπαιδευτικού)³⁴. Τα εγχειρίδια αυτά αποτελούν (ή προορίζονται) ως τα Επίσημα Διδακτικά Εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού για το σύνολο των μαθητών της απανταχού ελληνικής ομογένειας, καθώς έλαβαν τη σχετική έγκριση του Υπουργείου Ε.Π.Θ. και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου³⁵. Πιο συγκεκριμένα πρόκειται για τα εγχειρίδια:

- «Εμείς και οι Άλλοι» διδακτικό εγχειρίδιο και «Εμείς και οι Άλλοι- οδηγίες για τον εκπαιδευτικό» (επίπεδο 1ο, για παιδιά ηλικίας 6-8 ετών -1η και 2α τάξη).

Στο πρώτο αυτό βιβλίο, το υλικό της ιστορίας και του πολιτισμού έχει δομηθεί κατά επίπεδα: α) ατομικο-οικογενειακό επίπεδο, όπου η μεγαλύτερη έμφαση δίδεται στη μύηση του ελληνόπουλου του εξωτερικού σε θέματα ιστορίας και πολιτισμού, β) κοινωνικό- παροικιακό επίπεδο, γ) εθνικό-διεθνικό επίπεδο και δ) συμβολικό επίπεδο (π.χ. από τη φύση, τη θρησκεία, το περιβάλλον κ.λπ.). Καταβλήθηκε, επίσης, προσπάθεια μέσα από την ύλη του να στραφεί και σε οικουμενικά και περιβαλλοντολογικά ζητήματα, πράγμα που αποτελεί εστιακό σημείο της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία υλοποιούμε.

- «Εμείς και οι Άλλοι», διδακτικό εγχειρίδιο και «Εμείς και οι Άλλοι- οδηγίες για τον εκπαιδευτικό» (επίπεδο 2ο, για παιδιά ηλικίας 8-10 ετών -3η και 4η τάξη).

Το δεύτερο αυτό βιβλίο λειτουργεί σε μεσοϊστορικό και μεσοπολιτισμικό επίπεδο. Γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαλεκτική σχέση των γεγονότων, να αναλύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα και να μάθουν να τοποθετούνται ενεργά στον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο διαβίωσής τους, χωρίς να αποκλείονται ή να περιθωριοποιούνται. Η θεματική και στο δεύτερο τεύχος, συναρτάται με δυο βασικές ιδέες, μια ιστορικο-πολιτισμική, σύμφωνα με την οποία έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει, δραστηριοποιείται και δημιουργεί ο άνθρωπος, και μια ψυχο-κοινωνική, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής κατανοεί καλύτερα ανθρώπινους χαρακτήρες, έργα, θεσμούς και καταστάσεις που είναι οικείες σ' αυτό, άλλοτε σε πλαίσιο διαχρονικό και άλλοτε όχι.

- «Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου - Μυθολογία», διδακτικό εγχειρίδιο και «Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου- οδηγίες για τον εκπαιδευτικό» (επίπεδο 3ο, για παιδιά ηλικίας 11-12 ετών -5η και 6η τάξη).

³² Topolski I. (1983) *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Μ. Μαραγκού- Γ. Μαραγκός, Αθήνα, Θεμέλιο, 154-159.

³³ Βώρου Φ. Κ. (1982) *Η Ιστορία που δεν διδάσκεται*, *Νέα Παιδεία* 20, 123-124, Κόκκινος Γ. (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες*, ό.π., 234-241.

³⁴ Στα πλαίσια του ίδιου προγράμματος παράγεται και το «Υλικό της Ετερότητας» που έρχεται ακριβώς να καλύψει τις νέες απαιτήσεις για μια ιστοριογραφία της ελληνικής διασποράς.

³⁵ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001 και σχετική Επιστολή της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αρ. πρωτ. Δ4/1204/3-10-2000. Η απόφαση δεν αφορά φυσικά εκείνα τα εγχειρίδια που βρίσκονται στο στάδιο της έκδοσης ή της κατασκευής.



Πρόκειται για το πρώτο διδακτικό εγχειρίδιο μυθολογίας, που παράγεται στην Ελλάδα. Βασίζεται σε μια πλουραλιστική προσέγγιση της μυθολογίας, μέσα από μια συγκριτική θεώρηση (συγκριτική μυθολογία) και με έμφαση στη διαπολιτισμική και διαθεματική προσέγγισή της.

- «Ιστοριοδρομίες I, Στα Αρχαία και στα Βυζαντινά Χρόνια», διδακτικό εγχειρίδιο και «Ιστοριοδρομίες I, Στα Αρχαία και στα Βυζαντινά Χρόνια - οδηγίες για τον εκπαιδευτικό» (για παιδιά έκτης δημοτικού και πρώτης γυμνασίου -υπό έκδοση).
- «Ιστοριοδρομίες II, Στα Νεότερα Χρόνια», διδακτικό εγχειρίδιο και «Ιστοριοδρομίες II, Στα Νεότερα Χρόνια - οδηγίες για τον εκπαιδευτικό» δευτεροβάθμια εκπαίδευση (για παιδιά γυμνασίου -υπό κατασκευή)³⁶.

Κάθε διδακτικό εγχειρίδιο για το μαθητή συνοδεύεται από το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Στα βιβλία για τον εκπαιδευτικό παρατίθενται οι γενικές οδηγίες για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του βιβλίου αλλά και οι ειδικοί στόχοι, οι προβλεπόμενες δραστηριότητες και τα προτεινόμενα προς χρήση διδακτικά υλικά.

4. Βασικοί άξονες σχεδιασμού και συγκρότησης της ύλης - ο ιδιαίτερος χαρακτήρας των εγχειριδίων «Ιστοριοδρομίες» I & II

Στην παρούσα μελέτη επιχειρούμε να παρουσιάσουμε τη μεθοδολογική προσέγγιση και τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των εγχειριδίων: «Ιστοριοδρομίες» I, Στα Αρχαία και στα Βυζαντινά Χρόνια», και «Ιστοριοδρομίες II, Στα Νεότερα Χρόνια». Η επιλογή μας αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι τα εγχειρίδια αυτά αποτελούν στην ουσία τους την αποκρυστάλλωση μιας μακρόχρονης προσπάθειας μεθοδολογικού σχεδιασμού και συγκρότησης εγχειριδίων Ιστορίας και Πολιτισμού με άξονα το νέο μεθοδολογικό και επιστημολογικό παράδειγμα της ομάδας συγγραφής του «Παιδεία Ομογενών» υπό την επιστημονική καθοδήγηση του Α. Χουρδάκη και την εποπτεία του Μ. Δαμανάκη³⁷.

Πρόκειται για εγχειρίδια που εδράζονται στην ιστορία της Ελλάδος και των Ελλήνων και υιοθετούν ως βασική μέθοδο την ιστοριογεωγραφική, με αντίστοιχο κύριο στόχο την ανάδειξη πεδίων του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι, όπως καταγωγή, γεωγραφική θέση, περιβάλλον, επικοινωνία, κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις, πολιτισμική παράδοση (σχέσεις και επαφές) και συγκυρία.

Στις «Ιστοριοδρομίες» I & II η υπέρβαση της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας και η προώθηση ενός νέου παραδείγματος στη παραγωγή εγχειριδίων ιστορίας και πολιτισμού στηρίζεται στην ποιότητα της (επιλεγμένης με αυστηρά κριτήρια) παρεχόμενης ιστορικής γνώσης και όχι στην ποσότητα. Επιπλέον, τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης και συγκρότησης της ιστορικής γνώσης επιχειρούν να αναδείξουν μια επιστημονικά τεκμηριωμένη και σύγχρονη γνώση με περιεχόμενα οργανωμένα και διαρθρωμένα με συνοχή και συνέχεια³⁸. Τα βιβλία διεκδικούν την παρουσίαση μιας ιστορικής γραφής, που παραθέτοντας διάφορες απόψεις ως προς ένα συγκεκριμένο θέμα, δεν εμφανίζεται απόλυτη στη διάτυπωση των θέσεών της.

Στις «Ιστοριοδρομίες» I & II δίνεται έμφαση σε μια διαθεματική προσέγγιση της ιστορίας με έμφαση στην ιστοριο-γεωγραφική-περιβαλλοντική αγωγή. Η περιβαλλοντική κληρονομιά

³⁶ «Ιστοριοδρομίες» I, Στα Αρχαία και στα Βυζαντινά Χρόνια» και οι «Ιστοριοδρομίες II, Στα Νεότερα Χρόνια», αποτελούν ενιαία συγγραφική προσπάθεια που διέπεται από την ίδια φιλοσοφία. Για λόγους λειτουργικούς έχουν χωριστεί σε δύο τεύχη.

³⁷ Η μεθοδολογική προσέγγιση στο σχεδιασμό και στη συγκρότηση των εγχειριδίων Ιστορίας και Πολιτισμού που προηγούνται από τις «Ιστοριοδρομίες» έχει παρουσιαστεί σε μελέτες του Α. Χουρδάκη, πρβλ. στη βιβλιογραφία της παρούσας μελέτης.

³⁸ Αχλīs Ν. (1985) Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο, *Νέα Παιδεία* 34, 147-156.



κάθε τόπου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορίας του τόσο στη συγχρονία όσο και στη διαχρονία. Παράλληλα, δε λείπουν αναφορές και συνδέσεις με την ποίηση, το τραγούδι, τον κινηματογράφο, καθώς και με πτυχές της καθημερινότητας, όπως μαγειρική κ.λπ.³⁹

Στο κέντρο των στοχεύσεων των εγχειριδίων βρίσκεται η ένταξη και η αξιοποίηση της ιστορικής μαρτυρίας –πηγές, αρχαιολογικά ευρήματα κ.λπ.- στη διδακτική της ιστορίας. Το αρχαιολογικό αντικείμενο και το έργο τέχνης χρησιμοποιούνται στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων καθώς παρέχουν τόσο στοιχεία ιστορικής γνώσης συνδεδεμένα με το κείμενο όσο και αισθητική παιδεία⁴⁰.

Επίσης, προωθείται μια εναλλακτική παρουσίαση της μέχρι σήμερα εθνικά διαμορφωμένης ιστορίας και επιχειρείται ο κλονισμός παρωχημένων ιστορικών αντιλήψεων με την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία ανακάλυψης της ιστορικής γνώσης⁴¹.

Τα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού, όπως είδαμε και παραπάνω, δίνουν «δημόσιο βήμα» σε «νέες ιστορίες» όπως επιτάσσει ο σύγχρονος λόγος της επιστήμης της ιστορίας⁴². Από την άλλη δίνουν την ευχέρεια άρθρωσης ιστορικού λόγου από τα ίδια τα παιδιά –ιδίως σε θέματα που φαίνεται να πλησιάζουν την μέχρι στιγμής βιωμένη τους προσωπική ιστορία- καθώς γίνονται συμμετέχοντες στην ανακάλυψη της γνώσης. Για παράδειγμα, οι μαθητές αναζητούν /μελετούν πτυχές από την ιστορία της εκπαίδευσης και της παιδικής ηλικίας, καθώς η ιστορία που διδάσκεται στα παιδιά στο σχολείο οφείλει τουλάχιστον να αναφέρεται στην ιστορία των ίδιων των παιδιών και του ίδιου του σχολείου και όχι να την αγνοεί⁴³.

Στα εγχειρίδια του «Παιδεία Ομογενών», μέχρι σήμερα «παραμελημένες» εποχές της ιστορίας με έντονα πολύ-πολιτισμικά στοιχεία, όπως τα ελληνιστικά χρόνια, η ρωμαϊκή Ελλάδα, η ύστερη αρχαιότητα κ.ά., βρίσκουν την θέση τους στην ιστορία των Ελλήνων.

Στις «Ιστοριοδρομίες» ακολουθούνται μεθοδολογικές κατευθύνσεις που σκοπό έχουν τόσο να ανταποκριθούν στο νέο επιστημολογικό και μεθοδολογικό παράδειγμα, όσο και να προσδώσουν ένα ιδιαίτερο και εναλλακτικό χαρακτήρα στο βιβλίο, μια «ταυτότητα», αν και στην περίπτωση μας ταιριάζει καλύτερα ο όρος «πολύ-ταυτότητα».

Πιο συγκεκριμένα, η ύλη οργανώνεται μεθοδολογικά μέσα από τη διδασκαλία μιας διευρυμένης τοπικής ιστορίας, της ιστορίας των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδος (Μακεδονία, Στερεά Ελλάδα, Κρήτη κ.λπ). Δεν αρκεί η διδασκαλία της γενικής εθνικής ιστο-

³⁹ Λεοντσίνης Γ. (1996) *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική –τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, ό.π.

⁴⁰ Το αρχαιολογικό αντικείμενο ως υλικό κατάλοιπο ενός παλιότερου πολιτισμού αποτελεί την απτή απόδειξη για τη ζωή μιας κοινωνίας, είναι ένα πολύτιμο κομμάτι στην προσπάθεια ανασύνθεσης της εικόνας μιας εποχής, Γοδόση Ζ. (1990) Το αρχαιολογικό αντικείμενο και η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, *Τομή* 301, τευχ. 1., Ross M. (1984) *The Aesthetic Impulse*, Pergamon Press.

⁴¹ Πρβλ. τις μελέτες του Κόκκινου Γ. (1998) *Διδακτική της Ιστορίας: Εργαλείο του παραδοσιακού λόγου ή πεδίο ανάδυσης ενός νέου κριτικού πνεύματος, Λόγος και Πράξη*, 42, 108-114 και Το μάθημα της Ιστορίας: από το φρονηματικό λόγο στην αναγκαιότητα της κριτικής γνώσης, *Φιλολογική*, 52, 22-24.

⁴² Ειδικότερα στην ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνεται η «περιορισμένη επίδραση της επιστημολογίας στη θεματική της εκπαίδευσης [η οποία] αντανάκλα... την ύπαρξη ενός σημαντικού ερμηνευτικού κενού στο ίδιο το πλαίσιο της θεωρίας της εκπαίδευσης, την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ως αποκομμένης από το πεδίο διάμρφωσης και παραγωγής γνώσης», Κουζέλης Γερ. (1991) *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Αθήνα, Κριτική, 15-16.

⁴³ Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα έρευνας των Ιβρίντελη Μ., Κρίκα Ε., Μπόκολα Β. (2003) που έδειξε ότι το Α.Π. της ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου δε συμπορεύεται με τις σύγχρονες ιστοριογραφικές αντιλήψεις και αγνοεί τις λεγόμενες «νέες ιστορίες». Πρβλ. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Ιστορία: Αναζητώντας κοινούς κώδικες επικοινωνίας, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, (9-11 Μαΐου 2003) υπό την αιγίδα του Π.Τ.Π.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών (υπό δημοσίευση). Πρβλ. επίσης, Ivrideli M., Papadakis N., Fragkouli I. (2003) European integration multiculturalism and the intended curriculum of primary education in Greece, paper presented in the 5th International Conference of CiCe on *A Europe of Many Cultures*, Braga – Portugal (8-10 May 2003).



ρίας χωρίς παράλληλα τη διδασκαλία των τοπικών ιδιαιτεροτήτων για να κάνουμε τα παιδιά να αγαπήσουν τη γενέθλια γη⁴⁴. Η αναγωγή τους από το μέρος, τοπικό, στο όλο, γενικό (τοπικό και εθνικό- Ευρώπη- κόσμος), συντάσσει ένα είδος ιστορικού και πολιτιστικού κατά περιοχές άτλαντα της Ελλάδας. Με την παραπάνω μέθοδο η ύλη οργανώνεται καλύτερα χωρίς να συρρικνώνεται σε σημείο ατροφίας ή να διογκώνεται σε σημείο δυσπλασίας⁴⁵.

Οι τόποι και τα πεδία της ιστορικής δράσης μέσα σε όλες τις ενότητες του υλικού συγκοινωνούν, επικοινωνούν και διεισδύουν ο ένας στον άλλο με παράλληλες /παρόμοιες δράσεις. Από την άλλη «κομβικά» -κοινά- ιστορικά συμβάντα, δράσεις, ή πρόσωπα «σπονδυλώνουν» και συνδέουν τις ενότητες, όπως για παράδειγμα ένα ιστορικό πρόσωπο που έχει αναφορές σε διαφορετικές «γεωγραφίες» (π.χ. Μ. Αλέξανδρος, Ε. Βενιζέλος). Οι ενότητες τοποθετούνται εν χώρω και χρόνω, προσπαθώντας να βοηθήσουν τα παιδιά να γνωρίσουν την Ελλάδα ως γεωγραφική, ιστορική και πολιτιστική έννοια και να τοποθετούν τη γεωγραφία στο ιστορικό και πολιτιστικό της περιεχόμενο⁴⁶.

Ως βασική μεθοδολογική αρχή δόμησης των εγχειριδίων προτείνεται ένα ταξίδι παιδιών από τη διασπορά στην Ελλάδα του χθες και του σήμερα. Ο Αλέξανδρος, ο (έγχρωμος) Στηβ και η Σοφία διασχίζουν στο χώρο και στο χρόνο την ελληνική ιστορία μέσα από τις σελίδες των εγχειριδίων. Το ταξίδι πραγματοποιείται με τα αγωνιστικά τους ποδήλατα, αλλά και με άλλα μεταφορικά μέσα (από πλοίο έως και αερόστατο), ενώ στην πορεία τους δε χάνουν την ευκαιρία να κάνουν και σπορ (καμιά φορά και extreme) όπως σκι (στον Όλυμπο), κανόε καγιάκ (στο Νέστο) κ.λπ. Τα παιδιά παρόλο που εγκαταλείπουν σιγά-σιγά την πίστη στα παραμύθια και επιθυμούν να ανακαλύψουν τον πραγματικό κόσμο, δεν απελευθερώνονται παντελώς από την τάση να εξισώνουν την πραγματικότητα με τις υποθέσεις τους. Γι' αυτό –παρέα με τα παιδιά από τη διασπορά- ψάχνουν για τις «κρυμμένες ιστορικές αλήθειες» και οργανώνουν ταξίδια σε χώρες πραγματικές ή φανταστικές, μακρινές ή κοντινές, στοιχεία που εναρμονίζονται με την αγάπη τους για το μυστήριο, την περιπέτεια και την εξερεύνηση⁴⁷.

Σε όλες τις ενότητες το ταξίδι των παιδιών της διασποράς εμπλουτίζεται με τους σταθμούς ξεκούρασης /ή ψυχαγωγίας στη σύγχρονη Ελλάδα ως μεθοδολογική αρχή της διδασκαλίας. Καθώς τα παιδιά «ταξιδεύουν», επισκέπτονται μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους αλλά και γραφικά χωριουδάκια, παραλίες, ταβερνούλες. Συνομιλούν με άτομα τρίτης ηλικίας (π.χ. με μια γιαγιά από τον Πόντο) ή με επιστήμονες (π.χ. με ένα καθηγητή του αραβικού πολιτισμού). Συχνότατα δε περιγράφουν στους αναγνώστες /μαθητές σαν σε φίλους τους, τις εμπειρίες του ταξιδιού στο χρόνο και στο χώρο, στο παρελθόν και στο παρόν.

Τα εγχειρίδια εφαρμόζουν την αρχή της υιοθέτησης του κοινωνικο-πολιτισμικού χώρου, στον οποίο προορίζεται να λειτουργήσει το υλικό. Τα εγχειρίδια του «Παιδεία Ομογενών»

⁴⁴ Πρβλ. Ντούλα Χ. (1998) Σχολικά βιβλία ιστορίας και τοπική ιστορία: Η Περίπτωση της Θεσσαλίας, στο *Σεμινάριο 9 -ΠΕΦ, Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη, 89.

⁴⁵ Κάτι τέτοιο συνέβαινε εκ των πραγμάτων στην γενική εθνική ιστορία, επειδή έπρεπε να επεξεργαστεί κυρίως περιοχές με έντονη ιστορική παρουσία: Αθήνα- Σπάρτη, Πελοπόννησος, κλπ., ενώ δεν παρουσιάζονταν σχεδόν καθόλου ή ελάχιστα άλλες περιοχές-ακολουθώντας έτσι μια επιλεκτική διαδικασία στην προβολή ορισμένων μόνο πλευρών της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού. Πρβλ. Μαρκιανού Σ. (1998) Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές οργάνωσης της ιστορικής ύλης, στο *Σεμινάριο 9 -ΠΕΦ, Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ό.π., 118.

⁴⁶ «Το μάθημα της γεωγραφίας δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο μέσα στην ιστορική του διάσταση... (Τα γεωγραφικά στοιχεία) αποκτούν τη δική τους σημασία όταν συνδεθούν με τη ζωή και των ανθρώπων της εποχής, με την παραγωγή τους αλλά και με τους ετήσιους κύκλους της ζωής τους, με τις συνθήκες, τα ήθη και τις δοξασίες της», Μαργαρίτης Γ. (1988) Διδασκαλία της ιστορίας-διδασκαλία της γεωγραφίας: τύχες κοινές; στο *Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη, 105.

⁴⁷ Γαλανάκη Ε. (1998) Ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας: ένα λησμονημένο αναπτυξιακό φαινόμενο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 12.



και οι «Ιστοριοδρομίες» I & II λαμβάνουν υπόψη τους τόσο το κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο της εκάστοτε παροικίας, όσο και τις γνωστικές και γλωσσικές προϋποθέσεις των εκεί μαθητών- μαθητριών. Σύμφωνα με την παραπάνω συλλογιστική δημιουργούνται ενότητες από την ιστορία νεοελληνικής διασποράς και των παροικιών και τα παιδιά έρχονται σε άμεση επαφή και γνωριμία με την ιστορία των προγόνων τους.

Στη διάρκεια του «ταξιδιού» πολλαπλές και εναλλακτικές δραστηριότητες καθιστούν το μαθητή μικρό ερευνητή και συμμετέχο στην ανακάλυψη της γνώσης. Στα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού του «Παιδεία Ομογενών» δίδεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους στην προσέγγιση και εμπέδωση των θεμάτων της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού και να στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, καλείται να λειτουργήσει δημιουργικά χωρίς να παραμένει άκριτος «καταναλωτής» της οργανωμένης διδασκαλίας. Μέσα από μια τέτοιου είδους διδασκαλία προτείνονται η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, οι θεατρικές παραστάσεις, οι εκθέσεις, οι συλλογές και οι γραπτές ψυχοκινητικές δραστηριότητες. Ακόμα, προτείνεται να χρησιμοποιηθεί και η λογοτεχνία (αρκεί να μη θεωρηθεί η ιστορία ως λογοτεχνία και η λογοτεχνία ως ιστορία).

Για τους συντάκτες των εγχειριδίων του «Παιδεία Ομογενών» η εικονογράφηση και χαρτογράφηση των σχολικών εγχειριδίων αποτέλεσε προτεραιότητα. Στόχος των εγχειριδίων είναι η ανάπτυξη παράλληλων «διαλόγων» μεταξύ του υλικού και των χρηστών του. Οι εικόνες των εγχειριδίων –μαζί με τις λεζάντες- επιτυγχάνουν /επιτρέπουν μια παράλληλη «ανάγνωση» του βιβλίου ικανή να σταθεί αυτόνομα στα μάτια του μαθητή⁴⁸.

Επιπλέον, οι τίτλοι των ενότητων έχουν τύχει ειδικής μεθοδολογικής «μεταχείρισης», ώστε να εμφανίζονται πρωτότυποι εξάπτοντας τη φαντασία του μαθητή και προκαλώντας το ενδιαφέρον και το χαμόγελό του. Όπως είναι ήδη προφανές, δόθηκε μεγάλη προσοχή στο κριτήριο της αποδεκτικότητας των εκφορών.

Στο τέλος κάθε ενότητας ξεσπάει μια «ιδεοθύελλα» ή «βροχή ιστορικών ιδεών». Τα παιδιά με τη βοήθεια του /της εκπαιδευτικού και των εικονικών φίλων τους εντοπίζουν στο «tableau vivant» της κάθε ενότητας /γεωγραφικής περιοχής τα ευρήματα εκείνα, τα τόπους ή τα πρόσωπα που θα τους οδηγήσουν στη σύνθεση της ιστορίας κάθε τόπου –καλούνται μάλιστα να γίνουν οι ίδιοι ιστορικοί γράφοντας μέσα από τις πηγές τη δική τους ιστορία.

Το ιστορικό και πολιτισμικό υλικό και η διδασκαλία του οφείλει να συνοδεύεται από τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα. Συνοδευτικό υλικό των «Ιστοριοδρομιών» αποτελούν CD, που περιλαμβάνουν μουσική, τραγούδια και προφορικές μαρτυρίες, καθώς και άλλο έντυπο υλικό όπως πηγές, χάρτες κ.λπ.

Το υλικό του «Παιδεία Ομογενών» επιχειρεί να διαφύγει από την κλασική γραμμή της ελληνικής σχολικής ιστορίας. Τα εγχειρίδια του «Παιδεία Ομογενών» προβάλλουν την ανάγκη μιας δεύτερης γραμμής ανάγνωσης της Ιστορίας. Μια γραμμή που δεν είναι απλά παράλληλη με την παραδοσιακή. Πρόκειται για τα κομβικά σημεία δόμησης του «Ιστοριοδρομιών» που προσδιορίζουν τη σχέση και σύνδεσή τους με άλλα βιβλία του «Παιδεία Ομογενών» που έχουν προηγηθεί («Εμείς και οι Άλλοι» 1 & 2, «Μυθοχώρα») αλλά και με την ιστορία της ελληνικής Διασποράς («Λευκώματα»). Η δεύτερη αυτή γραμμή ανάγνωσης προωθεί μια ποιοτική σχέση των υλικών και στηρίζεται σε δύο αρχές συλλειτουργίας:

α) η αρχή της συνέργειας και συμπληρωματικότητας των υλικών, αλλά και της δημιουργικής προσαρμογής αυτών. Πρόκειται για μια δυναμική διαδικτύωση των εγχειριδίων που επενδύει στη συμβολή του /της εκπαιδευτικού.

⁴⁸ Οι εικόνες και οι φωτογραφίες χωρίς να πλεονάζουν δένουν λειτουργικά με το γραπτό ή «προφορικό» λόγο και αξιοποιούνται συμπληρωματικά/επικουρικά. Πρβλ. Βώρος Φ. Κ. (1993) *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα, 30 κ.εξ., Σιούρλα Βασιλική (1998) *Τέχνη και Ιστορία: διδακτική προσέγγιση έργων της γεωμετρικής τέχνης ως ιστορικής πηγής, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 195 κ.εξ.



β) η αρχή της αναφορικότητας και της αλληλόδρασης. Τα υλικά βρίσκονται σε μια σχέση συμπληρωματικότητας αλλά χαρακτηρίζονται και από μια λειτουργική ετερο-αναφορικότητα, δηλαδή αβίαστα παραπέμπει το ένα υλικό στο άλλο.

Τα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού βασίζονται στη δημιουργική σύντηξη μακρο- και μικρο-επιπέδου, και προωθούν συγκεκριμένους τρόπους- τεχνικές διδασκαλίας για να αξιοποιηθούν. Αναφερόμαστε στην «μικρο-επιπεδική διδασκαλία». Πιο συγκεκριμένα σε μια αρχιτεκτονική διδασκαλίας η οποία επενδύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης⁴⁹, εκκινώντας εν προκειμένω από την ενθάρρυνση της επιτόπιας μελέτης του κοινωνικο-πολιτισμικού χώρου του μαθητή και της ιστορίας αυτού του χώρου, και αξιοποιώντας την επαφή του μαθητή με την ευρύτερη ιστορία των ελλήνων (μέσα κυρίως από το υλικό Ιστορίας και Πολιτισμού), προκειμένου τελικά να επιτύχει την εισαγωγή του μαθητή στην ίδια την ιστορική έρευνα. Ο μαθητής μέσα από τα δυο Υλικά και μέσω της κατάλληλης αρχιτεκτονικής διδασκαλίας επιδιώκεται να μάθει να επιλέγει και να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα πηγών ιστορικής πληροφόρησης, να καταφεύγει στην επιτόπια παρατήρηση και να αποκτά εξελικτικά μια ικανότητα «βιωματικής προσέγγισης» του ιστορικού χρόνου και χώρου, μεταγόμενος αβίαστα από το μακρο-επίπεδο της κοινότητας (και της ιστορίας της σε σχέση και με την ιστορία της Ελλάδος) στο μικρο- επίπεδο του εαυτού του και της καθημερινής του ζωής. Αναμένεται με αυτόν τον τρόπο, συν τοις άλλοις, να συνειδητοποιήσει τις έννοιες αλλά και τις λειτουργίες της συνέχειας και των ασυνεχειών στο ιστορικό- κοινωνικό γίγνεσθαι και στο ατομικό πράττειν.

Μια τέτοια εκδοχή διδασκαλίας ολοκληρώνει το παιδαγωγικό πλαίσιο βαίνοντας αβίαστα από τα συγκεκριμένα και κοντινά στα αφηρημένα και μακρινά και *vice versa* και επενδύοντας στον επαγωγικό συλλογισμό του μαθητή- μαθήτριας. Ο εν λόγω συλλογισμός εφόσον επικουρείται από το ανάλογο εποπτικό υλικό, αλλά και τη διαθεματική προσέγγιση θεωρείται «διαίτερα χρήσιμος για το σχηματισμό εννοιών» (διδακτική αρχή της επαγωγικότητας)⁵⁰ και απαραίτητος για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την εμπράγματη αναγνώριση της αξίας της ίδιας της δι-ιστορικής σκέψης.

5. Αντί επιλόγου

Το νέο εναλλακτικό παράδειγμα για τα εγχειρίδια της Ιστορίας και του Πολιτισμού εντάσσεται μέσα σε ένα διεθνικό, δι(α)πολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Σε ένα τέτοιο μοντέλο τα εγχειρίδια και η διδακτική του μαθήματος της ιστορίας προβάλλουν τον ελληνικό πολιτισμό, μέσα όμως από ένα πνεύμα διαπολιτισμικότητας και οικουμενικότητας, καθώς καλούνται να αποτελέσουν μέσο ενεργοποίησης του ελληνογενούς κεφαλαίου της συλλογικής μνήμης των παιδιών και «τόπος» καλλιέργειας της δι-ιστορικής και δι-πολιτιστικής τους συνειδησης⁵¹.

Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις συγκρότησης των εγχειριδίων θα μπορούσαμε να

⁴⁹ Για την ίδια την έννοια μιας αρχιτεκτονικής διδασκαλίας, που αφετηριακά επενδύει στην κριτική σκέψη πρβλ. Φλουρής Γ. (1996) Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας. Προς ένα διδακτικό σύστημα, στο Ματσαγγούρας Η. (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής*, Αθήνα, Gutenberg, 231-273.

⁵⁰ Ματσαγγούρας Η. (2001) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 286-287.

⁵¹ Ακραιές θεωρούμε τις θέσεις του Bullivant ότι το να ενθαρρύνονται τα παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής να μαθαίνουν την πολιτιστική τους κληρονομιά, τη γλώσσα και την ιστορία τους έχει μικρή σχέση με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των ευκαιριών στη ζωή γι' αυτά. Πρβλ. Bullivant B., Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, 80 κ.εξ. και Triandis H. C. (χ.χ.) *Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση*, 131. Συνολικά στο Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί, Προοπτικές* (επιμ.) Ζώνου-Σιδέρη Α., Χαραμής Π., Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.



πούμε πως σέβονται τα δεδομένα της έρευνας και βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν, μέσα από την ιστορία και τον πολιτισμό, ότι ο τρόπος του σκέπτεσθαι βασίζεται στη συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων από το παρελθόν και στην ερμηνεία τους. Το εν λόγω τμήμα του διδακτικού υλικού αποσκοπεί/ αναμένεται να βοηθήσει το μαθητή να γνωρίσει τον τρόπο ζωής, τα δημιουργήματα και τις νοοτροπίες των Ελλήνων στην πορεία του χρόνου, να κατανοήσει τα ιστορικοπολιτισμικά δρώμενα και την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας, και να διακρίνει το τι από όλα αυτά έχει επιβιώσει στον εαυτό του και στο γύρω κοινωνικοπολιτισμικό του περίγυρο.

Η αναγωγή του ανθρώπου στο παρελθόν, σύμφωνα με τον H. Noack, αποτελεί ανθρωπολογική κατηγορία: «το να γνωρίζει κανείς την ιστορικότητα της ίδιας της ύπαρξής του, αλλά και την ιστορικότητα του λαού του, καθώς και των άλλων λαών, αποτελεί πλέον βασικό όρο της ανθρώπινης ζωής»⁵².

Στα εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού του «Παιδεία Ομογενών» μια τέτοια διδακτική /ιστορική διαδικασία ξεκινά μέσα από την περιγραφή και αφήγηση, προχωρώντας στην ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων στα οποία αναφέρεται. Δεν περιορίζεται όμως σε μια παραδοσιακή γεγοντολογική γραμμική προσέγγιση, αλλά αναζητά τη λειτουργική σύνδεση των γεγονότων, το τυχαίο και αναγκαίο, τα αίτια εκείνα που κινούν την ιστορική δράση και κατά βάθος ερμηνεύουν την ιστορία⁵³.

Εν τέλει και σύμφωνα με τη συλλογιστική των εγχειριδίων, είναι ο ίδιος ο δάσκαλος και οι μαθητές του, που παρωθούνται να θέτουν τους στόχους, να διερευνούν τα επίπεδα θεώρησης της ιστορίας και του πολιτισμού, να κινούν τις μαθησιακές διαδικασίες και να πραγματοποιούνται τα ιστορικά θέματα.

Βιβλιογραφία

- Bentley H. (1996) Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History, *American Historical Review*, June, 749-768.
- Bezrogov V., Kosheleva Olga (2000): *Η αυτοβιογραφική αφήγηση και ο ρόλος της στη μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης*, Θεαλώ.
- Braudel F. (1966) *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l' époque de Philippe II*, v. 2, Paris.
- Braudel F. (1969) *Ecrits sur l' histoire*, Paris, Flammarion.
- Buell Fr. (1993) World studies for a multicultural era, *The Social Studies*, 84/2, 62.
- Dosse F. (1993) *Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη Νέα Ιστορία*, μτφρ. Αγγ. Βλαχοπούλου, Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Hourdakis A. (1996) Global dimension via the teaching of the Ancient World: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1/2, 157-182.
- Hourdakis A. (1998) «MADE IN...» or teaching history in a global age, στα Πρακτικά της WAER, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 491-518.
- Ivrideli M., Papadakis N., Fragkoulis I. (2003) European integration multiculturalism and the intended curriculum of primary education in Greece, paper presented in the 5th International Conference of CiCe on *A Europe of Many Cultures*, Braga – Portugal, 8-10 May 2003.

⁵² Πρβλ. Βαϊνά Μ. (1997) *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα, 22.

⁵³ Marwick A. (1985) *Εισαγωγή στην Ιστορία*, μτφρ. Κ. Τρίγκου, Σειρά: Open University, Αθήνα, Π. Κουτσουμπός, 178.



- Le Goff J., Nora P. (1981) *Το έργο της ιστορίας*, τ.1, Αθήνα, Εκδόσεις Ράππα,.
- Manning P. (1996) The problem of interaction in world history, *American Historical Review*, 771-782.
- Marwick A. (1985) *Εισαγωγή στην Ιστορία*, μτφρ. Κ. Τρίγκου, Σειρά: Open University, Αθήνα, Π. Κουτσομπός.
- Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997) *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί, Προοπτικές*, επιμ. Α. Ζιώνου-Σιδέρη, Π. Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Moniot H. (1993) *Didactique de l' Histoire*, Nathan, Paris.
- Portal Chr. (1987) Empathy as an objective for History teaching, στο: Chr. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, The Palmer Press, London, 89-90.
- Ross M. (1984) *The Aesthetic Impulse*, Pergamon Press.
- Samaran Ch. (διεύθ.) (1989) *Ιστορία και μέθοδοί της, τόμος Α', Γενικά Προβλήματα*, μτφρ. Ελ. Στεφανάνη, Σειρά: Encyclopedie de la Pleiade, Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Schuller W. (1999) *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας*, μτφρ. Α. Καμάρα, Χ. Κοκκινιά, εποπτεία Κ. Μπουραζέλης, Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Shemilt D. (1986) Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom, *Learning History*, 39.
- Slater J. (1989) *The Politics of History Teaching. A Humanity Dehumanized?*, University of London, Institute of Education, London.
- Slater J. (1995) *Teaching History in a New Europe*, Cassel- Council of Europe, London.
- Topolski I. (1983) *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Μ. Μαραγκού-Γ. Μαραγκός, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Weaver V. F. (1988) Education that is multicultural and global, an imperative for economic and political survival, *The Social Studies* 79/3, 108.
- Williams R. (1994) *Κουλτούρα και Ιστορία*, μτφρ. Βεν. Αποστολίδου, Αθήνα, Γνώση.
- Yurco Frank J. (1994) How to Teach Ancient History: A Multicultural Model, *American Educator*, 18/1, 32, 36-37.
- Αβδελά Ε. (1998) *Ιστορία και Σχολείο*, Αθήνα, Νήσος/Τετράδια 6.
- Άχλης Ν. (1985) Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο, *Νέα Παιδεία* 34, 147-156.
- Βαϊνά Μ. (1997) *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Αθήνα, Gutenberg.
- Βώρος Φ. Κ. (1982) Η Ιστορία που δεν διδάσκεται, *Νέα Παιδεία* 20, 123-124.
- Βώρος Φ. Κ. (1993) *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα.
- Γαλανάκη Ε. (1998) Ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας: ένα λησμονημένο αναπτυξιακό φαινόμενο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 10-12.
- Γιαννόπουλος Γ. (1988) Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας, στο: *Σεμινάριο 9 -ΠΕΦ, Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, 47-60.
- Γοδόση Ζ. (1990) Το αρχαιολογικό αντικείμενο και η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, *Τομή 301*, τευχ. 1.
- Δαμανάκης Μ. (2002) Σύγχρονες εκφάνσεις της ελληνικότητας και η σημασία τους για το μέλλον του ελληνισμού, ανακοίνωση στο University La Trobe, Αυστραλία, Αύγουστος 2002.
- Δαμανάκης Μ. (επιμ.) (1999) *Παιδεία Ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση –μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



- R. Chartier, D. La Capra, H. White (1996), *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης*, μτφρ. Ε. Γαζή, Γ. Κόκκινος, Ε. Κοντογιώργη, Αθήνα, ΕΜΝΕ-Μνήμων.
- Ιβρίντελη Μ., Μπόκολας Β., Κρίκας Ε. (2003) Αναλυτικό Πρόγραμμα και Ιστορία: Αναζητώντας κοινούς κώδικες επικοινωνίας, στα πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, (Μάιος 2003) υπό την αιγίδα του Π.Τ.Π.Ε του Πανεπιστημίου Πατρών (υπό δημοσίευση).
- Ίγκερς Γ. (1991) *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Βασίλης Οικονομίδης, Αθήνα, Γνώση.
- Καλογηράτου Ε. (1999) Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η διδασκαλία της Ιστορίας, *Σεμινάριο 21 –ΠΕΦ, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, 149-155.
- Καστοριάδης Κ. (1992) *Θρυμματισμένος κόσμος*, Αθήνα, Εκδόσεις Ύψιλον.
- Κόκκινος Γ. (1998) *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κόκκινος Γ. (1999) Η κειμενική διάσταση της ιστορίας και η αναζήτηση κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης στο Σεμινάριο 21 -ΠΕΦ, *Θεωρητικά προβλήματα και διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, 51-76.
- Κόκκινος Γ. Διδακτική της Ιστορίας: Εργαλείο του παραδοσιακού λόγου ή πεδίο ανάδυσης ενός νέου κριτικού πνεύματος, *Λόγος και Πράξη*, 42, 108-114.
- Κόκκινος Γ. Το μάθημα της Ιστορίας: από το φρονηματιστικό λόγο στην αναγκαιότητα της κριτικής γνώσης, *Φιλολογική*, 52, 22-24.
- Κουζέλης Γερ. (1991) *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Αθήνα, Κριτική.
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1989) *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και ιδιαιτερότητες*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Λε Γκοφ Ζ. (1998) *Ιστορία και μνήμη*, Αθήνα, Εκδόσεις Νεφέλη.
- Λεοντσίνης Γ. (1996) *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Λεοντσίνης Γ. Ν. (1999) Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας, *Σεμινάριο 21 –ΠΕΦ, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα, Γρηγόρης, 123-148.
- Μαργαρίτης Γ. (1988) Διδασκαλία της ιστορίας-διδασκαλία της γεωγραφίας: τύχες κοινές; στο *Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. (2001) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μαυροσκούφης Δ. (1999) *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας. Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Θεσ/νίκη, Εκδ. Οίκος Αφών Κυριακίδη.
- Μουζέλης Ν. (1992) *Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Ντούλα Χ. (1988) Σχολικά βιβλία ιστορίας και τοπική ιστορία: Η Περίπτωση της Θεσσαλίας, στο *Σεμινάριο 9 –ΠΕΦ, Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, 89.
- Παπανούτσος Ε. (1969) *Αισθητική*, Αθήνα.
- Πολίτης Α. (1988) Άτυπη, καθημερινή έρευνα, στο: *Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση*



- εκπαίδευση*, Αθήνα, Γρηγόρη, 118-130.
- Σιούρλα Β. (1998) Τέχνη και Ιστορία: διδακτική προσέγγιση έργων της γεωμετρικής τέχνης ως ιστορικής πηγής, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28, 195 κ.εξ.
- Σκουλάτος Β. (1997) Το μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία: εγγενείς παθογένειες και προσπάθειες ανανέωσης, *Νέα Παιδεία*, 82, 62-68.
- Φίλιας Β. (2000) *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού, τ. Α', Βασικές Οριοθετήσεις και Κατευθύνσεις*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Φλουρής Γ. (1996) Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας. Προς ένα διδακτικό σύστημα, στο: Ματσαγγούρας Η. (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής*, Αθήνα, Gutenberg, 231-273.
- Χουρδάκης Α., Παπαδάκης Ν. (2001) *Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου*, Βιβλίο Μαθητή (Επίπεδο 3ο), Ρέθυμνο, ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Χουρδάκης Α. (2001) Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και τον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού, στο *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Ρέθυμνο, 155-210.
- Χουρδάκης Α. (2003) Προς μια ιστορία του Τρίτου Χώρου: Ζητήματα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού των Ελλήνων της διασποράς, στον παρόντα τόμο.
- Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ. (1999) Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και την διατύπωση βασικών προτάσεων, στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Παιδεία Ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση –μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 159-190.
- Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν. κ.ά (2001α) *Εμείς και οι Άλλοι*. Βιβλίο Μαθητή (Επίπεδο 1ο), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν. κ.ά (2001β): *Εμείς και οι Άλλοι*. Βιβλίο Μαθητή (Επίπεδο 2ο), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν. κ.ά (2001γ): *Εμείς και οι Άλλοι*- οδηγίες για τον εκπαιδευτικό (επίπεδο 1ο), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν. κ.ά (2001δ): *Εμείς και οι Άλλοι*- οδηγίες για τον εκπαιδευτικό (επίπεδο 2ο), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.
- Χουρδάκης Α., Μπόκολας Β., Παπαδάκης Ν., Δαφερμάκης Μ. κ.ά. (2003): *Ιστοριοδρομίες Ι, Στα Αρχαία και στα Βυζαντινά Χρόνια*, Βιβλίο Μαθητή (Επίπεδο 4ο), Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. (υπό έκδοση).
- Χουρδάκης Α., Παπαδάκης Ν., Μπόκολας Β., Κρίκας Ε., (2003): *Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου*, οδηγίες για τον εκπαιδευτικό (Επίπεδο 3ο), Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.



Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική μειονότητα της Αλβανίας από το 1991 κ.ε.: Ιδεολογία και πολιτική

Σοφία Βούρη

Εισαγωγή

Οι νέες πολιτικές ανακατατάξεις που σημειώθηκαν στο χώρο της Νοτιοανατολικής Ευρώπης μετά την πτώση των καθεστώτων του σοβιετικού συνασπισμού το 1989 σηματοδότησαν αλλαγές σε τρία επίπεδα: στο πολιτικό, με την απαρχή της πολυκομματικής δημοκρατίας, στο οικονομικό, με τη μετάβαση στην οικονομία της ελεύθερης αγοράς, και στο ιδεολογικό επίπεδο με την αλλαγή της αντίληψης για την «πολιτισμική» ταυτότητα ατόμων και ομάδων. Η μετάβαση όμως των μετασχηματιζόμενων βαλκανικών Δημοκρατιών (Γιουγκοσλαβίας, Αλβανίας, Βουλγαρίας, Ρουμανίας) στη μεταψυχροπολεμική εποχή δεν εκτυλίχθηκε ομαλά αλλά σε κλίμα ακραίου εθνικισμού, αμφισβητήσεων των συνόρων και εθνικών συγκρούσεων - συμπίπτει μάλιστα με την περίοδο συγκρότησης της Ενωμένης Ευρώπης.

Την πρώτη διεθνή κινητοποίηση προκάλεσαν τα αιματηρά γεγονότα του Κοσόβου με την υπεράσπιση της ομάδας των «Κοσοβάρων». Ακολούθησαν ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες που άλλαξαν άρδην το θεσμικό πλαίσιο και επέβαλαν την εφαρμογή των αρχών του διεθνούς δικαίου για τις μειονότητες εντός και εκτός εθνικών κέντρων. Στο νέο πολιτικό μοντέλο που οργανώνεται στην Ευρώπη η ιδιότητα του πολίτη και η σχέση του με την κοινωνία αναθεωρείται ριζικά: οι παλιές συλλογικότητες διασπώνται και ο κοινωνικός ιστός κατακερματίζεται με βάση εθνοτικά χαρακτηριστικά που κατηγοριοποιούν, ταξινομούν και αποδίδουν στις μικρότερες ομάδες «εθνοτικές ταμπέλες» ως κάτι που υπάρχει, ως αυτονόητο, δίκαιο, αληθινό και εθνοφελές συνάμα.

Αναπότρεπτα, η συλλογική ταυτότητα αναδιατάσσεται στη βάση μιας νέας ατομοκεντρικής αντίληψης¹ και νέων όρων: της πολυπολιτισμικότητας, της τοπικότητας και της Διασποράς². Με την αποδοχή των νέων όρων τα εθνικά κράτη υποχρεώνονται να αναγνωρί-

¹ Οι μειοψηφούσες αριθμητικά αυτόχθονες ομάδες ενός κράτους θεωρούνται ως μειονότητες από τη ΔΑΣΕ/ΟΑΣΕ. Με ανάλογο τρόπο ορίζει και η Μαριλένα Κοππά τη μειονότητα ως μια «μη κυρίαρχη ομάδα πολιτών ενός κράτους, που αποτελούν αριθμητική μειοψηφία και που διαθέτουν διαφορετικά εθνοτικά, θρησκευτικά ή γλωσσικά χαρακτηριστικά από την πλειοψηφία του πληθυσμού, έχουν συνείδηση μιας ξεχωριστής ταυτότητας καθώς και τη θέληση να τη διατηρήσουν... τα μέλη της ομάδας είναι αλληλέγγυα μεταξύ τους, έχουν την ίδια συλλογική θέληση επιβίωσης και στοχεύουν στην ουσιαστική και νομικά κατοχυρωμένη ισότητα δικαιωμάτων με την πλειονότητα», Κοππά Μαρ. (1997) *Οι μειονότητες στα μετα-κομμουνιστικά Βαλκάνια. Πολιτικές του κέντρου και μειονοτικές απαντήσεις*, Αθήνα, Νέα Σύνορα εκδ. Λιβάνη, 32. Στην Ελλάδα αναγνωρίζονται μόνο οι ομάδες που προστατεύονται από διεθνείς συνθήκες (η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης), Τσιτσελίκης Κων., Χριστόπουλος Δημ. (επιμ.) (1997) *Το Μειονοτικό Φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*, Κριτική, 315-339, 417-447.

² Όροι που εν τέλει δεν αποφεύγουν να «καλλιεργούν νέες μορφές εθνικής ιδεολογίας» Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) Βαλκανική Ιστοριογραφία. Χτες-Σήμερα, Πρακτικά Δημέρου «Τα Βαλκάνια Χτες-σήμερα», Αθήνα 21-22/2/2000, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας Ιδρυτής Σχολή Μωραΐτη, 110.



σουν τα δικαιώματα των μειονοτήτων και συνεπώς την πολυεθνική τους σύνθεση και να αναπροσδιοριστούν με βάση το ευρωπαϊκό μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας, εξέλιξη που ακυρώνει ουσιαστικά την παραδοσιακή αφομοιωτική πολιτική και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς της³.

Φαίνεται λοιπόν καθαρά ότι το εθνικό κράτος διέρχεται κρίση, προβληματίζεται για την ίδια του την ύπαρξη⁴. Πολύ περισσότερο σήμερα, που άνοιξε ο διάλογος για τη θέσπιση ενιαίου Συντάγματος στην Ευρώπη και συνεπώς για την αναπροσαρμογή των υπαρχόντων συνταγμάτων των εθνικών κρατών.

Αναπότρεπτα σε παγκόσμιο πλαίσιο οι εθνικές ομάδες αποκτούν σήμερα άλλη θέση στο χώρο υποδοχής και άλλη σχέση με τις μητέρες-πατρίδες. Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση που δείχνει τη διπλή αυτή μεταβολή τόσο της θέσης της στην Αλβανία όσο και της σχέσης της με την Ελλάδα⁵. Συνεπώς, αν δεν κατανοήσουμε ότι οι νέες κατηγορίες ανάλυσης των εθνικών ομάδων είναι ουσιαστικά οι νέοι όροι κατανόησης της πραγματικότητας που επέβαλαν τα θεσμικά κείμενα της Ευρώπης, δεν θα αντιληφθούμε ούτε τη θέση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία ούτε το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ελληνικής ιστορίας εντός και εκτός του εθνικού κέντρου.

Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει: α) να θέσει το γενικό πλαίσιο και τους νέους όρους με τους οποίους χρειάζεται στο εξής να ερευνείται το θέμα της μειονοτικής εκπαίδευσης, και β) να προτείνει αρχές και διαδικασίες για τη συγγραφή των εγχειριδίων ιστορίας που θα αναπροσδιορίζουν τόσο τη θέση της Ελλάδας μέσα στον κόσμο όσο και τη θέση της ελληνικής μειονότητας στην αλβανική κοινωνία σε σχέση πάντα με την Ελλάδα.

A. Οι νέοι όροι

1. Το νέο θεσμικό πλαίσιο

Η μεταβατική μεταψυχροπολεμική δεκαετία του 1990 συμπίπτει με την περίοδο της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης (Μάαστριχτ) που ενθάρρυνε την προοπτική ένταξης των μετασχηματιζόμενων βαλκανικών Δημοκρατιών στον ευρωπαϊκό υπερεθνικό σχηματισμό.

Και το αλβανικό κράτος υπό την πίεση του ευρωπαϊκού παράγοντα και των εσωτερικών κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών αδιεξόδων υποχρεώθηκε να επικυρώσει τις σύγχρο-

³ Για τους νεολογισμούς και τις σημασιολογικές μεταβολές του λόγου περί εθνοτήτων και τις νέες ομαδοποιήσεις που σχηματίζονται στα Βαλκάνια, Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) Βαλκανική Ιστοριογραφία, ό. π., 128, όπου αναφέρει τα εξής σχετικά: «...οι ομάδες και οι αντίστοιχες ταυτότητες που αναδεικνύονται λειτουργούν ως αντίποδες στην εθνική ομάδα, αναγκάζοντάς τη να αναπροσδιοριστεί κι αυτή, συχνά μάλιστα αναπτύσσοντας έναν αντίλογο που διατηρεί στοιχεία του παλαιού εθνικιστικού λόγου. Γι' αυτό δεν είναι τυχαίο ότι σήμερα αντιπαραβάλλουμε την εθνική ταυτότητα με εθνοτικές ομάδες και δεν αναφερόμαστε, όπως τον 19ο αιώνα, στον ένα και μοναδικό "εθνικόν χαρακτήρα", όρος που θα μπορούσε να ισχύει χάρη στην ομογενοποιητική πολιτική του εθνικού κράτους».

⁴ Μια προσέγγιση της έννοιας της αφομοίωσης μέσα από τη διαπολιτισμική οπτική επιχειρεί ο Αθαν. Γκότοβος (2001) *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας*, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 90-106, και του ίδιου (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο, 31- 35, 95-97.

⁵ Γενικά για την ιστορία της Αλβανίας, βλ. Pollo Stefanaq, Puto Arben (1981) *The history of Albania*, Βοστώνη, Routledge and Kegan Paul, Costa Nicolas J. (1995) *Albania: a European enigma*, Νέα Υόρκη, Columbia University Press. Συνοπτική ιστορική επισκόπηση για την ιστορία της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία ως το 1991, Σταυρού Χρήστ. (1993) *Die Griechische Minderheit in Albanien*, Peter Lang, και Διβάνη Λένα (1995) *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*, Αθήνα, β' έκδ., Νεφέλη, 258-297. Για τις ελληνοαλβανικές σχέσεις και το πρόβλημα των Τσάμηδων. στο ίδιο, 218-258. Για το μειονοτικό καθεστώς στη μετακομμουνιστική εποχή, την αλβανική περίπτωση και τη στάση της ελληνικής μειονότητας, Κοππά Μαρ. (1997) *Οι μειονότητες στα μετα-κομμουνιστικά Βαλκάνια*, ό.π., 90-98, 159-164.



νες ευρωπαϊκές αρχές και τις διεθνείς συμβάσεις για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων⁶ και την ορθολογική διαχείριση των μειονοτικών ζητημάτων⁷. Το σημαντικότερο νομικό κείμενο που αποδέχθηκε για τις εθνικές μειονότητες είναι η γνωστή Σύμβαση-πλαίσιο για τις Εθνικές Μειονότητες του 1995⁸. Την ίδια χρονιά ψήφισε και το Νόμο αρ. 7152 για την αναδιοργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των μειονοτήτων στην Αλβανία⁹. Ακολούθησε η θέσπιση, το 1998 του πρώτου δημοκρατικού Συντάγματος της μεταψυχροπολεμικής εποχής, με το οποίο αναγνωρίστηκαν ως ισότιμες τρεις εθνικές μειονότητες στην Αλβανία: η ελληνική, η μακεδονική και η μαυροβουναϊκή. Παράλληλα, για τη διευθέτηση των διμερών ζητημάτων με την Ελλάδα η αλβανική ηγεσία υπέγραψε το 1996 το Σύμφωνα ελληνοαλβανικής Φιλίας, το 1998 τη διμερή Συμφωνία για ελληνοαλβανική συνεργασία στον εκπαιδευτικό και πολιτιστικό τομέα και το 1999 την ελληνοαλβανική Συμφωνία για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας επιλογής σε όλα τα δημόσια αλβανικά σχολεία¹⁰.

Με την επικύρωση των παραπάνω νομικών κειμένων και συμφωνιών το αλβανικό κράτος αναπροσδιόρισε τη σχέση του με την Ευρώπη¹¹ και δεσμεύτηκε να εφαρμόσει τις διεθνείς προδιαγραφές όσον αφορά στην ανάπτυξη της ταυτότητας των μειονοτήτων, τη θρησκευτική τους ελευθερία, τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση, την πολιτική τους εκπροσώπηση και ισονομία στην κοινωνική και δημόσια ζωή¹². Απέναντι στην ελληνική μειονότητα συγκεκριμένα δεσμεύτηκε να δημιουργήσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτι-

⁶ Μόλο που το Σύνταγμα του 1998 κατοχυρώνει τη θρησκευτική ελευθερία και την ισότιμη συνύπαρξη των θρησκευτικών κοινοτήτων στο αλβανικό κράτος, η αλβανική πολιτική στο θέμα αυτό ακολουθεί δύο κατευθύνσεις: α) προστατεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ελευθερίες και την ανάπτυξη της ιδιαίτερης ταυτότητας των μειονοτήτων, β) επιδιώκει την πλήρη ενσωμάτωσή τους στην αλβανική κοινωνία.

⁷ Οδηγία 19/14.9.1993 και πρωθυπουργική απόφαση αρ. 500/ 25.10.1993.

⁸ Για τα βασικά δικαιώματα των εθνικών μειονοτήτων: ελεύθερη χρήση μητρικής γλώσσας, θρησκευτική ελευθερία, μειονοτική εκπαίδευση, πολιτική εκπροσώπηση, συμμετοχή στην πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ζωή, βλ. άρθρα της Σύμβασης-πλαισίου: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, Framework Convention for the Protection of National Minorities Strasbourg (1995), 3-6.

⁹ Στο Νόμο αρ. 7152/21.06.1995, άρθρο 26, κατοχυρώνεται το δικαίωμα των μειονοτήτων «να μορφώνονται και να διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα». Άλλα κείμενα που επικύρωσε η Αλβανία στη δεκαετία του 1990 αφορούν στα ατομικά δικαιώματα, τις εργασιακές σχέσεις και το ποινικό δίκαιο: Civil Procedure, Civil Code, Criminal Code, Criminal Procedure, Labor Code.

¹⁰ Με τη Συμφωνία αυτή η αρμοδιότητα για την ίδρυση μειονοτικών σχολείων περνά από την τοπική αυτοδιοίκηση στον Υπουργό Παιδείας, βλ. Έκθεση της αλβανικής κυβέρνησης για την εφαρμογή της Σύμβασης-πλαισίου, Council of Europe, Report Submitted by Albania, pursuant to art. 25, para. 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities, ACFC/SR (2001) 5. 105 κ.ε.

¹¹ Ανάλυση των διαστάσεων της πολιτισμικής ταυτότητας σήμερα, Βερνίκος Νικ., Δασκαλοπούλου Σοφ. (2002) *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Αθήνα, Κριτική.

¹² Στο άρθρο 3 του αλβανικού Συντάγματος (1998) ορίζεται ως θεμέλιο του αλβανικού κράτους «ο πλουραλισμός, η εθνική ταυτότητα, η ανεκτικότητα, η θρησκευτική συνύπαρξη και η αμοιβαία κατανόηση των Αλβανών πολιτών και των μειονοτήτων». Αντίστοιχα, στο άρθρο 20 αναφέρονται τα εξής: «1. Πρόσωπα που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ασκούν σε πλήρη ισότητα ενώπιον του νόμου τα ανθρώπινα δικαιώματα και ελευθερίες. 2. Έχουν δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα, χωρίς απαγορεύσεις ή περιορισμούς το εθνικό, πολιτιστικό, θρησκευτικό και γλωσσικό ανήκειν. Έχουν το δικαίωμα να το διατηρούν και να το αναπτύξουν, να σπουδάζουν και να διδάσκονται στη μητρική τους γλώσσα, όπως επίσης να συνενώνονται σε οργανισμούς και εταιρείες για την προστασία των συμφερόντων και της ταυτότητάς τους», Report Submitted by Albania, ό.π., 19, 20, 30-32, 65. Ανάλυση των άρθρων, βλ. Λάμπρος Μπαλτσώτης, Τάσος Τέλογλου, Κων/νος Τσιτσελίκης, Δημήτρης Χριστόπουλος (2001) *Η Ελληνική μειονότητα της Αλβανίας*, Σύγχρονα Θέματα τχ. 78-79, 24-51.



σμού¹³, τη λειτουργία ελληνόγλωσσων νηπιαγωγείων και τετράχρονων δημοτικών σχολείων α' κύκλου (1η - 4η τάξη), την καθιέρωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης και στον β' κύκλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στις μειονοτικές περιοχές (τάξεις 5-8) μετά από αίτηση 20 γονέων τουλάχιστον και έγκριση του αλβανικού Υπουργείου Παιδείας¹⁴, την αύξηση του χρόνου διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας από 2 σε 4 ώρες την εβδομάδα στα μειονοτικά Λύκεια (9-12), τη λειτουργία δευτεροβάθμιου μειονοτικού σχολείου στο Αργυρόκαστρο (1996), την ίδρυση τμήματος ελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Αργυροκάστρου και την αναγνώριση της ακαδημαϊκής ελευθερίας, της διοικητικής ανεξαρτησίας και της οικονομικής αυτοδιοίκησης των πανεπιστημίων¹⁵.

Στο νέο λοιπόν θεσμικό πλαίσιο ευρωπαϊκού τύπου άλλαξε και η θέση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία¹⁶. Οι Έλληνες που ζουν σήμερα μόνιμα στη χώρα αυτή - αλβανοί πολίτες - έχουν άλλα συμφέροντα και θέτουν νέες προτεραιότητες, όπως π.χ. την κατάκτηση όχι μόνο της ελληνικής γλώσσας αλλά και την άριστη γνώση της αλβανικής ως προϋπόθεσης για την επαγγελματική κατοχύρωση και σταδιοδρομία των μειονοτικών μαθητών μέσα στο αλβανικό κράτος. Αυτό σημαίνει, ότι τίθεται σε πρώτη προτεραιότητα ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά και η ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης σχολικής γνώσης. Από την προώθηση του καιρίου αυτού αιτήματος εξαρτάται η αναχαίτιση της θεαματικής συρρίκνωσης του ελληνόφωνου πληθυσμού της Αλβανίας τα τελευταία χρόνια. Η αριθμητική του δύναμη υπολογίζεται γύρω στις 80.000 κατοίκους, από αυτούς 58.758 ζουν στις χαρακτηρισμένες «μειονοτικές» περιοχές και 20.000 σε άλλες περιοχές, χωρίς αναγνωρισμένα μειονοτικά δικαιώματα και είναι πλήρως ενταγμένοι στην αλβανική κοινωνία¹⁷. Η μαζική μετακίνηση και εγκατάσταση του ελληνόφωνου πληθυσμού της Αλβανίας στην Ελλάδα στη διάρκεια της δεκαετίας του '90 επέφερε αναπότρεπτα και την αποδυνάμωση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία. Σύμφωνα με τελευταία στοιχεία (2001), στις τρεις χαρακτηρισμένες «μειονοτικές» περιοχές της (Αργυρόκαστρο, Δέλβινο, Αγ. Σαράντα) για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση λειτουργούν τα εξής σχολεία: α) *προσχολικής εκπαίδευσης*: 26 νηπιαγωγεία, 413 νήπια, 31 νηπιαγωγοί, β) *πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*: 41 σχολεία (1-8 τάξεις), 32 δημοτικά (1-4 τάξεις), 11 μεικτά σχολεία, 33 ειδικές τάξεις, 161 συλλογικές τάξεις, με συνολικά 1564 μαθητές, 251 μειονοτικούς δασκάλους και 30 αλβανούς δασκάλους, γ) *δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (για την ελληνική και

¹³ Με τη διμερή Συμφωνία, η ελληνική πλευρά δεσμεύτηκε να εξετάσει τη δυνατότητα διδασκαλίας της αλβανικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στα παιδιά των Αλβανών οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα. Τα δύο κράτη θα συνεργάζονταν επίσης και στη σύνταξη των νέων σχολικών εγχειριδίων ιστορίας.

¹⁴ Η αλβανική κυβέρνηση αρχικά δεσμεύτηκε να επιτρέψει τη λειτουργία πρώτων τάξεων και στις πόλεις: Αργυρόκαστρο, Δέλβινο, Άγιοι Σαράντα, με τον περιοριστικό όρο αρχικά των 32 μαθητών και τελικά 20 μαθητών με γονείς Έλληνες. Στην πόλη των Αγίων Σαράντα το Σεπτέμβριο του 1996 υπήρχαν 120 μαθητές για την πρώτη τάξη. Μπαλτσιώπη Λ., Τσιτσελίκη Κ., Τέλογλου Τ., Χριστόπουλου Δ. (.....) Η Ελληνική Μειονότητα της Αλβανίας, Σύγχρονα Θέματα, ό. π., σ. 41.

¹⁵ Το νέο θεσμικό πλαίσιο για την προ-πανεπιστημιακή εκπαίδευση βασίζεται στο Νόμο αρ. 7952/21.6.1995 που προσδιορίζει τη δομή, την οργάνωση και διοίκηση της δημόσιας εκπαίδευσης και προβλέπει τη δυνατότητα ίδρυσης και ιδιωτικών σχολείων, βλ. Dharmo Milka (2001) *Country Report: Albania*, Stocktaking Research on Policies for Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity in Southeast Europe, Task Force Education and Youth Enhanced Graz Process Stability Pact for South Eastern Europe, Strasbourg, 26 November 2001, 4.

¹⁶ Η Αλβανία υπέγραψε τη Σύμβαση-πλαίσιο για την προστασία των Εθνικών Μειονοτήτων στις 29.6.1995, τη θεσμοθέτησε με το Νόμο αρ. 8496 στις 3.6.1999 και την έθεσε σε ισχύ την 1.1.2000. Η πρώτη Έκθεση για την εφαρμογή της Σύμβασης κατέθεσε στο Συμβούλιο της Ευρώπης στις 26 Ιουλίου 2001, όπου απεικονίζεται συνοπτικά η δημογραφική, ιστορική και οικονομική κατάσταση της χώρας, η πολιτική του αλβανικού κράτους σε θέματα των μειονοτικών δικαιωμάτων (ελληνικής, μακεδονικής, μαυροβουνακικής), βλ. Council of Europe, Report Submitted by Albania pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities (Received on 26.7.2001).

¹⁷ Report Submitted by Albania, ό. π., σ. 10. Επίσης, Μπαλτσιώπη Λ., Τσιτσελίκη Κ., Τέλογλου Τ., Χριστόπουλου Δ., Η Ελληνική Μειονότητα της Αλβανίας, Σύγχρονα Θέματα, ό.π., 26.



«μακεδονική» μειονότητα): 5 γενικά γυμνάσια, με 358 μαθητές, 251 δασκάλους της μειονότητας και 9 αλβανούς δασκάλους¹⁸. Την ολοφάνερη μείωση της ελληνικής εκπαιδευτικής δύναμης στη διάρκεια της περασμένης δεκαετίας επιβεβαιώνει η σύγκριση με τα εκπαιδευτικά δεδομένα στα τέλη της δεκαετίας του 1980: 108 μειονοτικά σχολεία και 700 εκπαιδευτικοί και το 1993: 81 σχολεία και 4545 μαθητές¹⁹. Η αριθμητική αποδυνάμωση των μελών της ελληνικής μειονότητας δυσκολεύει όχι μόνο τη διεκδίκηση ίδρυσης νέων ελληνικών σχολείων²⁰ αλλά και την αντιμετώπιση των σοβαρών οργανωτικών και λειτουργικών προβλημάτων που δημιουργεί ο μικρός αριθμός μαθητών, η έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών και κατάλληλων σχολικών βιβλίων. Η εξήγηση μάλλον πρέπει να αναζητηθεί στη μη εφαρμογή των διεθνών συμβάσεων για τη μειονοτική εκπαίδευση καθώς επίσης στην απουσία νομικής ρύθμισης για τη λειτουργία ελληνόγλωσσων σχολείων σε περιοχές μη χαρακτηρισμένες ως «μειονοτικές»²¹.

Από την άλλη πλευρά, η θέση της ελληνικής μειονότητας άλλαξε και σε σχέση με την Ελλάδα, αφού δεν αποτελεί πια την αιχμή του δόρατος, όπως επί Ενβέρ Χότζα κατά την ψυχροπολεμική περίοδο, ούτε πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης με την Αλβανία, όπως στο μετεμφυλιακό ελληνικό κράτος. Η έννοια του «Βορειοηπειρώτη» μεταβλήθηκε και η πολιτική της διάσταση αποδυναμώθηκε. Το ελληνικό κράτος δε φαίνεται να χρειάζεται πια την ελληνική μειονότητα για εξωτερική πολιτική χρήση, αλλά κυρίως ως φθηνή εργατική δύναμη στο εσωτερικό της Ελλάδας. Αυτό που μένει να προσδιοριστεί με σαφήνεια είναι ο ρόλος της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία από τώρα και στο εξής σε σχέση πάντα με τη νέα αλβανική, βαλκανική και ευρωπαϊκή πολιτική πραγματικότητα.

2. Αναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης: αναθεώρηση της ιστορικής γνώσης

Τον προβληματισμό και για το ρόλο του σύγχρονου σχολείου γενικά στα νέα δεδομένα ανακίνησε η επαναδιατύπωση σε ευρωπαϊκό επίπεδο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικά των δικαιωμάτων των μειονοτήτων. Στο επίκεντρο του προβληματισμού τέθηκε η αντιμετώπιση των ζητημάτων της εκπαίδευσης διαφορετικών ατόμων και ομάδων με βάση την παιδαγωγική της πολυπολιτισμικότητας²². Στο πλαίσιο της αναζήτησης εκπαιδευτικών στρατηγικών για τον εφοδιασμό της νέας γενιάς με γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις ζωής αναθερμάνθηκε και ο διάλογος για την ανάγκη εκσυγχρονισμού των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Ασφαλώς, το ζήτημα αυτό δεν είναι τόσο νέο, ο σχετικός διάλογος έχει διανύσει ήδη πορεία μισού αιώνα στην Ευρώπη, όπου αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο οι πρώην εχθρικές χώρες (Γερμανία, Γαλλία, Αυστρία, Πολωνία, κ.λπ) ανέλαβαν πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση της ιδεολογικής χρήσης της ιστορίας στην

¹⁸ Αναλυτικά για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία, βλ. Μπαλτσιώτη Λ., Τσιτσελίκη Κ., Τέλογλου Τ., Χριστόπουλου Δ., Η Ελληνική Μειονότητα της Αλβανίας, Σύγχρονα Θέματα, ό.π., 41-43. Πρβλ. και τελευταία έκδοση της σειράς Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Βούρη Σοφία, Καψάλης Γεώργιος (2003) *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., 58- 69.

¹⁹ Βούρη Σ., Καψάλης Γ. (2003) *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία*, ό.π., 64-65, όπου και προηγούμενη βιβλιογραφία.

²⁰ Η λύση της συνένωσης γειτονικών σχολείων απορρίπτεται για να διατηρηθούν τα κατά τόπους ελληνικά ερείσματα. Οι εκπρόσωποι της ελληνικής μειονότητας ζήτησαν από την Ελλάδα να απαγορεύσει την εγγραφή μαθητών από την Αλβανία στα σχολεία του ελληνικού κράτους. Το 1995, φιλοξενήθηκαν στα ελληνικά οικοτροφεία της Πωγωνιανής, Θεσσαλονίκης και Βόλου 1000 μαθητές από την Αλβανία, Βερέμης Θ., Κουλουμπής Θ., Νικολακόπουλος Η. (1995) *Ο Ελληνισμός της Αλβανίας*, Αθήνα, 210.

²¹ Βούρη Σ., Καψάλης Γ. (2003) *Η Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στην Αλβανία*, ό.π., 70-75.

²² «Η παιδαγωγική της πολυπολιτισμικότητας έγινε σήμα κατατεθέν της πολιτικής ορθότητας σε ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρισης της ετερότητας», Γκότοβος Αθ. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, ό.π., XI.



εκπαίδευση, με διμερείς και πολυμερείς συνεργασίες, με επιστημονικά συνέδρια και συλλογικές έρευνες. Πρωταγωνιστικό ρόλο στον τομέα αυτό έπαιξε και εξακολουθεί να παίζει το γνωστό Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικού Βιβλίου στο Braunschweig της Γερμανίας²³. Καρπός των ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών ήταν η αναθεώρηση, ο εκσυγχρονισμός και ο εκδημοκρατισμός των σχολικών βιβλίων ιστορίας, η ανάπτυξη της Διδακτικής της Ιστορίας ως αυτόνομου επιστημονικού κλάδου και η παραγωγή τεράστιας βιβλιογραφίας για καίρια θεωρητικά ζητήματα της σχολικής ιστοριογραφίας, όπου καταγράφεται η ευρωπαϊκή εμπειρία και οι πρακτικές που ακολουθήθηκαν²⁴.

Σήμερα, η ίδια συζήτηση αναπτύσσεται στο βαλκανικό χώρο κάτω από διαφορετικές συνθήκες: διάλυση της Γιουγκοσλαβίας (1991), αναζωπύρωση των εθνικών συγκρούσεων, αναβίωση των μειονοτικών ζητημάτων (το Μακεδονικό, οι Τσάμηδες, η τουρκική μειονότητα της Βουλγαρίας, η σερβική της Κροατίας, η ουγγρική της Ρουμανίας κ.λ.π.), μαζική μετακίνηση πολιτικών προσφύγων και κοινωνικών μεταναστών, μετάβαση στην οικονομία της ελεύθερης αγοράς, χάραξη ευρωπαϊκής πολιτικής στα Βαλκάνια και αναπροσδιορισμός της σχέσης των βαλκανικών κρατών με την Ευρώπη.

Στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πρωτοβουλιών για την εμπέδωση της ειρήνης και της ασφάλειας στην κλυδωνιζόμενη από αιματηρές εθνικές συγκρούσεις περιοχή των Βαλκανίων (Βοσνία, Κόσοβο, ΠΓΔΜ), αλλά και του άμεσου ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής για ζητήματα που σχετίζονται με την εικόνα του «άλλου», του αλλοεθνή, του αλλόθρησκου, αναπροσδιορίζεται και ο ρόλος του σχολείου με βάση το ευρωπαϊκό μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας. Στο επίκεντρο της συζήτησης τέθηκε ο προβληματισμός για την ιδεολογική χρήση της ιστορίας στην εκπαίδευση. Σ' αυτή τη συγκυρία τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας των βαλκανικών κρατών αποτέλεσαν για διάφορους λόγους προσφιλές αντικείμενο έρευνας από ποικίλες επιτροπές ιδιωτικού και δημόσιου χαρακτήρα. Αυτό που ενδιέφερε κυρίως ήταν η καταγραφή των ιδεολογημάτων, των στερεοτύπων και προκαταλήψεων με βάση τα οποία συντελούνταν τόσο η κοινωνικοποίηση διαφορετικών ατόμων και ομάδων στο εσωτερικό κάθε βαλκανικού κράτους όσο και η συγκρότηση του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου»²⁵. Από την ανάλυση περιεχομένου διαπιστώθηκε ότι τα πρώτα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που κυκλοφόρησαν κατά την μεταβατική περίοδο 1991-1996 στις μετασχηματιζόμενες χώρες της Βαλκανικής αναθεωρούν την εικόνα του παρελ-

²³ Otto-Ernst Schudekopf, 20 Jahre Schulbuchrevision in Westeuropa (1945-1965) Tatsachen und Probleme, Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, Band 12, Braunschweig 1966. Schissler Hanna (επιμ.) (1985) Schulbuchverbesserung durch Internationalen Schulbuchforschung? Probleme der Vermittlung zwischen Schulbuchkritik und Geschichtsbuch am Beispiel englischer Geschichte, Schriftenreihe des Georg-Eckert Instituts Band 40, Braunschweig. Zwanzig Jahre Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission (Ursula Becher επιμ.), G-Eckert Institut, Braunschweig 1993. History Teaching and history textbook revision (Otto-Ernst Schudekopf (επιμ.), Council for Cultural Co-operation, Strasbourg 1967. Promoting International Understanding through School Textbooks. A case Study, (Philip Boden, επιμ.), Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Berlin 1977. Χρήσιμα στοιχεία για τα κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων ιστορίας, Bodo von Borries (1980) Problemorientierter Geschichtsunterricht? Schulbuchkritik und Schulbuchrevision, dargestellt am Beispiel der römischen Republik, Ernst Klett Stuttgart, 150-157. Pingel Falk (1999) Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision, Verlag Hahnische Buchhandlung Hannover.

²⁴ Jeismann Karl-Ernst (επιμ.) (1984) Geschichte als Legitimation? Internationale Schulbuchrevision unter den Ansprüchen von Politik, Geschichtswissenschaft und Geschichtsbedürfnis (Falk Pingel επιμ.), Schriftenreihe des Georg-Eckert Instituts, Band 39, Braunschweig. History and Social Studies-Methodologies of Textbook Analysis (Hillary Bourdillon (επιμ.) (1992) Report of the Educational Research Workshop Held in Braunschweig 11-14 September 1990, Council of Europe, Vol. 27, Strasbourg. Bodo von Borries, Jörn Rüsen (1994) Geschichtsbewusstsein im Interculturellen Vergleich. Zwei empirische Pilotstudien, Centaurus-Verlagsgesellschaft Pfaffenweiler. Manuel Scolaire (1996) Recherche et Evaluation, Commission Nationale Hellenique pour Unesco, Έδρα Ουνέσκο του Πανεπιστημίου Πατρών, Αθήνα.

²⁵ Krasteva A. (1999) Η βουλγαρική πολιτισμική ταυτότητα, «Εμείς» και οι «Άλλοι»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, επιμ. Κωσταντοπούλου Χρ. κ.ά. Αθήνα, 203-213.



θόντος με βάση τα τραγικά γεγονότα της αποσιωπημένης εθνικής ιστορίας. Για τη συγκρότηση της νέας συλλογικής ταυτότητας το ιστορικό παρελθόν αξιοποιείται μέσα από τη μονοδιάστατη, μονολιθική, εθνική σκοπιά (βλ. εθνικιστική), αποκομμένη από το βαλκανικό και ευρωπαϊκό ιστορικό πλαίσιο. Όλες οι βαλκανικές ιστορίες πασχίζουν να πείσουν για το μακράιωνα, συνεχές και ένδοξο ιστορικό παρελθόν, τη μοναδικότητα του λαού τους και τα αναλλοίωτα στο χρόνο πολιτισμικά χαρακτηριστικά του. Αναπότρεπτα, υπερτονίζονται οι διαφορές με τους άλλους λαούς και αναβιώνουν τα γνωστά εθνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις του 19ου αιώνα. Ως ύλη προκρίνεται η πολιτικοστρατιωτική ιστορία και οι νικηφόροι πόλεμοι, ενώ δεν γίνεται λόγος για τις περιόδους ειρηνικής συμβίωσης των βαλκανικών λαών, πόσο μάλλον για τις αμοιβαίες πολιτισμικές τους επιδράσεις. Τελικά, από την «άκριτη» χρήση της παραγόμενης ιστορικής γνώσης και το νομιμοποιητικό/ πολιτικό της ρόλο στη συγκεκριμένη βαλκανική συγκυρία η σχολική ιστοριογραφία οδηγήθηκε στο άλλο άκρο: στην αναβίωση του εθνικιστικού λόγου ο οποίος τελικά «λειτουργεί αντιφατικά».²⁶

Παράλληλα, οι εξελίξεις στο πεδίο της ευρωπαϊκής σύγκλισης υποχρέωσαν τα βαλκανικά κράτη σταδιακά να χαμηλώσουν τους εθνικιστικούς τόνους. Ήδη το 1996 η Βουλγαρία, η Ρουμανία και η πρώην γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας επιχειρούν να αμβλύνουν το εθνικιστικό περιεχόμενο των «αναθεωρημένων» σχολικών βιβλίων ιστορίας της περιόδου 1991-1995 αρχικά με την απάλειψη των αρνητικών αναφορών, τη βελτίωση της εικόνας των όμορων λαών, την τήρηση ουδέτερης/ισόρροπης στάσης απέναντι στα ευαίσθητα πολιτικά θέματα, την αποφόρτιση (ιδεολογική και συναισθηματική) των συγκρουσιακών θεμάτων και την ένταξη στο περιεχόμενο διδασκαλίας νέων θεμάτων από την κοινωνική και οικονομική ιστορία. Έμφαση έδωσαν στη νεότερη και σύγχρονη βαλκανική ιστορία, όπου τελικά, παρά τις διορθωτικές επεμβάσεις, συντηρούνται τα δομικά χαρακτηριστικά και παραδοσιακά στοιχεία της βαλκανικής εθνικής ιστοριογραφίας²⁷.

Όσον αφορά την Αλβανία, δεν έχουν γίνει βήματα στον τομέα του εκσυγχρονισμού της σχολικής γνώσης, παρά τους αντίθετους ισχυρισμούς της αλβανικής ηγεσίας²⁸. Το μάθημα της ελληνικής ιστορίας απουσιάζει από το πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων, ενώ δεν υπάρχουν εγχειρίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας, γεωγραφίας και λογοτεχνίας. Τα ελληνόγλωσσα βιβλία ιστορίας είναι πιστές μεταφράσεις των αντίστοιχων αλβανικών και αντίστοιχα, τα εγχειρίδια της ελληνικής γλώσσας είναι αναπαραγωγές των ελληνικών σχολικών βιβλίων με κάποιες προσαρμογές. Τα αλβανικά εγχειρίδια ιστορίας που κυκλοφορούν στα σχολεία είναι φωτοτυπημένα αντίγραφα παλαιών εκδόσεων με προβληματικό περιεχόμενο και εθνικιστικό προσανατολισμό. Πρωτότυπα εγχειρίδια δε διαθέτει ούτε η Παιδαγωγική Ακαδημία, ούτε και το Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας στο Αργυρόκαστρο²⁹. Η εξήγηση για τα παραπάνω προβλήματα πρέπει μάλλον να αναζητηθεί στο συγκε-

²⁶ Οι αντιφάσεις και οι τάσεις της μεταψυχροπολεμικής ιστοριογραφίας στα Βαλκάνια αναλύονται διεξοδικά από την ιστορικό Αγγελική Κωσταντακοπούλου. Βασική αντίφαση θεωρείται η συνύπαρξη παλαιών και νέων θεωρητικών προσεγγίσεων (θετικισμού, εθνικισμού, μαρξισμού, κοινωνικής ανθρωπολογίας, μεταμοντερνισμού). Για το θέμα αυτό αναφέρει χαρακτηριστικά τα εξής: «Και οι μεταμορφώσεις του ρόλου του ιστορικού, όπως και στην έρευνα και στην παραγωγή της ιστορικής γνώσης, είναι βαθιές και λειτουργούν αντιφατικά, γιατί, από τη μια, επιτρέπουν την ποικιλία των θεωρητικών προσεγγίσεων αλλά, από την άλλη, δεν εξασφαλίζουν πάντα την αναγκαία κριτική στάση απέναντι στην πολιτική εξουσία και στη χρήση του παρελθόντος στο παρόν.», Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) *Βαλκανική ιστοριογραφία Χτες-Σήμερα*, ό.π., 108.

²⁷ Koulouri C. (ed) (2002) *Clio in the Balkans The Politics of History Education*, ό.π.

²⁸ Η Αλβανία ισχυρίζεται ότι κατέβαλε προσπάθειες για την ποιοτική βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων (Γραμματικής και Αναγνωστικών ελληνικής και αλβανικής γλώσσας), στο ίδιο, 50.

²⁹ Το Ίδρυμα Υποδοχής και αποκατάστασης Παλιννοστούντων και Αποδήμων Ελλήνων σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια Αθηνών και Ιωαννίνων και το Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη ανέλαβε πρωτοβουλίες κατά την τριετία 1993-1996 στον τομέα της συγγραφής σχολικών εγχειριδίων στα Ιωάννινα, της επιμόρφωσης δασκάλων, και της λειτουργίας φροντιστηρίων. Από όσο γνωρίζουμε, δεν προχώρησε κανένα θέμα.



ντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που θεμελιώθηκε εδώ και χρόνια στην Αλβανία, όπως άλλωστε και στα περισσότερα βαλκανικά κράτη, και επίσης στο καθεστώς του κρατικού μονοπωλίου που ισχύει για τη συγγραφή, έκδοση και διανομή των σχολικών εγχειριδίων. Με άλλα λόγια, ο άμεσος έλεγχος του Υπουργείου Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα εκπαιδευτικά ζητήματα καθιστά τα περιθώρια εξωτερικής παρέμβασης μηδαμινά. Συνεπώς, η προοπτική βελτίωσης των σχολικών βιβλίων ιστορίας είναι ένα θέμα κατεξοχήν πολιτικό και οποιοδήποτε εγχείρημα σ' αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει την εξασφάλιση προηγούμενης μιας σταθερής πολιτικής βούλησης, εκατέρωθεν των συνόρων φυσικά.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει να δούμε τι αναθεωρείται στο μοναδικό εγχειρίδιο αλβανικής ιστορίας που εκδόθηκε το 1994 και ανατυπώθηκε το 1996 στα Τίρανα. Η έκδοσή του αποσκοπεί στην «αντικειμενική» γραφή» της αλβανικής ιστορίας και στην «απελευθέρωσή της από την πολιτικοποίηση του παλαιού καθεστώτος», όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι συντάκτες του εγχειριδίου στην εισαγωγή³⁰. Το πρίσμα μέσα από το οποίο προσεγγίζονται τα διάφορα θέματα αλλάζει. Για την ερμηνεία π.χ. της αρχαιότητας δεν χρησιμοποιούνται πια τα εργαλεία της μαρξιστικής ανάλυσης περί δουλοκτητικής κοινωνίας. Ως κινητήριοι μοχλοί της ιστορικής εξέλιξης προβάλλονται οι φύλαρχοι, οι ηγεμόνες, ο ισχυρός στρατός, οι νικηφόροι πόλεμοι και το ισχυρό κράτος. Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο του αναθεωρημένου εγχειριδίου αλβανικής ιστορίας (1996) οργανώνεται χρονολογικά / γραμμικά σε τέσσερις ιστορικές περιόδους:

α) την *Αρχαιότητα*, που αναπτύσσεται σε 26 σελίδες σε σύνολο 260 σελίδων του βιβλίου. Τα θέματα που εξετάζονται είναι τα εξής: οι πρόγονοι των Αλβανών (Πελασγοί και Ιλλυριοί), η καταγωγή των Ιλλυριών, τα ιλλυρικά φύλα και ο χώρος διαβίωσής τους, οι ελληνικές αποικίες στην Ιλλυρία, οι ιλλυρικές πόλεις-κράτη, οι τρεις πόλεμοι των Ιλλυριών κατά των Ρωμαίων, το σπουδαίο ιλλυρικό κράτος και τον πολιτισμό του κατέλυσαν οι Ρωμαίοι, οι πρόγονοι των «Ιταλών», η ρωμαϊκή κατάκτηση επέφερε αλλαγές στη ζωή των Ιλλυριών. Η παραπάνω θεματική δείχνει καθαρά την τάση «εθνικοποίησης» της αρχαίας ιστορίας της Ιλλυρίας, ενσωμάτωσής της δηλ. στον κορμό της εθνικής ιστορίας της Αλβανίας. Αξιοποιούνται όλα τα στοιχεία που μπορούν να στηρίξουν παραδοσιακές αντιλήψεις για την παλαιότητα, τη μακρά διάρκεια και τη συνέχεια της αλβανικής ιστορίας, που θα χρησιμοποιηθούν ως εθνικά επιχειρήματα για την εδραίωση της αλβανικής εθνικής ταυτότητας στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάγλυφη απεικόνιση του «οικείου» / εθνικού χώρου της αρχαίας Ιλλυρίας, με την απαρίθμηση πληθώρας ονομάτων (τόπων, βουνών, ποταμών), την αναζήτηση της προέλευσης των εθωνυμίων, την υπογράμμιση των διαφορετικών τρόπων ζωής των ομάδων, των διαφορετικών αντιλήψεων και εθίμων τους, τέλος, με την αποτύπωση της γεωγραφικής διασποράς των ιλλυρικών φύλων. Οι σχετικές αναφορές συχνά παραπέμπουν σε σημερινά γεωγραφικά και πολιτικά όρια ή και σε ευρύτερες περιοχές. Έτσι, ως «οικείο» χώρος προβάλλεται η ευρύτερη περιοχή της ιλλυρικής εξάπλωσης που ορίζεται από τους ποταμούς Δούναβη και Αξιό, την οροσειρά της Πίνδου, τον Αμβρακικό κόλπο και την Κόρινθο. Ανασκευάζεται και η θεωρία για την αλβανική εθνογένεση που υποστήριζε ότι οι Ιλλυριοί ήλθαν το 12ο με 11ο αιώνα π.Χ. από την κεντρική Ευρώπη. Τώρα υπογραμμίζεται η αυτοχθονία των Ιλλυριών³¹. Η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα επιβεβαιώνεται από τον μοναδικό και αυτοφυή πολιτισμό τους. Η ελληνική επίδραση αναγνωρίζεται μόνο στις μεγάλες ιλλυρικές πόλεις. Οι ελληνικές επιδράσεις στην τέχνη ή αποσιωπώνται ή ερμηνεύονται με απλοϊκό τρόπο³². Τονίζεται επίσης η

³⁰ Myzyri Hysni (1996) *Historia e popullit Shqiptar per shkollat e mesme*, Shtepia Botuese e librit Shkollor, Tirane, στην Εισαγωγή.

³¹ Myzyri Hysni (1996) *Historia e popullit Shqiptar*, ό.π., 22. Για την «εθνικοποίηση» της αρχαιότητας, βλ. Βούρη Σοφ. (2000) Η αρχαιότητα ως πηγή εθνικών τεκμηρίων στα βαλκανικά εγχειρίδια ιστορίας 1991-1996, Η Εικόνα του «Άλλου» / Γείτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών χωρών, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Θεσ/νίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998, Τυπωθείω Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 101-115.

³² Στο ίδιο, 110.



μοναδικότητα της ιλλυρικής γλώσσας που έχει κοινά στοιχεία μόνο με τη θρακική. Για την ελληνική γλώσσα στην Ιλλυρία τονίζεται ότι ήταν γλώσσα του εμπορίου και της κρατικής διοίκησης. Τέλος, με την αναφορά για την ανακάλυψη 1000 ιλλυρικών λέξεων γραμμένων σε ελληνικό αλφάβητο υπογραμμίζεται η δύναμη επιβίωσης της προφορικής ιλλυρικής γλώσσας και η ζωντάνια της³³. Υπερτονίζεται επίσης η ύπαρξη ολοκληρωμένων κρατικών θεσμών και ανεξάρτητου κρατικού βίου με την αναλυτική καταγραφή όλων των κρατικών μορφωμάτων, του χρόνου ίδρυσης, των εδαφικών ορίων της κρατικής εξουσίας, των εδαφικών αυξομειώσεων, τα ονόματα των βασιλέων, των πολεμικών τεχνικών και των στρατιωτικών τους επιχειρήσεων. Η πολεμική ετοιμότητα και η στρατιωτική οργάνωση προβάλλονται ως προϋπόθεση της πολιτικής ισχύος του κράτους και της επέκτασης των εδαφών του³⁴.

β) την *Τουρκοκρατία*. Παρουσιάζεται ως περίοδος καταπίεσης για την αποτίναξη της οποίας αγωνίστηκαν σκληρά οι Αλβανοί. Ο λαϊκός και εθνικός αγωνιστής των Αλβανών Σκεντέρμπεης καλύπτει πολλά κεφάλαια του βιβλίου.

γ) τη *Νεότερη ιστορία της Αλβανίας (1878-1912)*. Καλύπτει τον αγώνα για την εθνική ανεξαρτησία. Ασκείται κριτική κατά των Τούρκων και όσων γειτονικών χωρών επιβουλεύτηκαν την εδαφική ακεραιότητα της Αλβανίας.

δ) τη *Σύγχρονη ιστορία*. Αναφέρεται στην ίδρυση του αλβανικού κράτους, προβάλλει τους αγώνες των Αλβανών κατά των ευρωπαϊκών δυνάμεων για την απόκτηση της κρατικής ανεξαρτησίας³⁵. Ελάχιστες είναι οι αναφορές στην Κίνα του Μάο. Αποσιωπάται η ιστορία και ο ρόλος της Σοβιετικής Ένωσης. Αρνητικά παρουσιάζεται το κομμουνιστικό καθεστώς και η διακυβέρνηση του Ενβέρ Χότζα. Διαφαίνεται το σύνδρομο της «ελληνοφοβίας» και καλλιεργείται ο φόβος της αναβίωσης της ελληνικής παιδείας και της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας ως απειλή για την εθνική ανεξαρτησία της Αλβανίας. Γίνεται λόγος για τις προσπάθειες ελληνικών σοβινιστικών κύκλων να εκδιώξουν τους Τσάμηδες με σκοπό να αποσπάσουν εδάφη της νότιας Αλβανίας. Η Ελλάδα ακόμα και σήμερα παρουσιάζεται ότι ενδιαφέρεται για την προσάρτηση αλβανικών εδαφών. Αλυτρωτικές και επεκτατικές διαθέσεις καταλογίζονται και σε άλλους γειτονικούς λαούς (Σέρβους και Μακεδόνες) ιδιαίτερα στο κεφάλαιο που εξετάζεται για πρώτη φορά και μάλιστα πολύ αναλυτικά η ιστορία του Κοσόβου. Η ιστορία του Κοσόβου ανασυντίθεται με επαναλαμβανόμενα μοτίβα που ενσωματώνονται σ' όλα τα κεφάλαια της αλβανικής ιστορίας. Η ιδέα της Μεγάλης Αλβανίας και η προσωρινότητα των συνόρων της διαπερνούν το περιεχόμενο του συγκεκριμένου εγχειριδίου. Για πρώτη φορά επίσης παρουσιάζεται και η ιστορία των Αλβανών της διασποράς (του Μαυροβουνίου και της Μακεδονίας) στο εγχειρίδιο της 12ης τάξης που εκδόθηκε το 1998 και αποτελεί ύλη για τις εισαγωγικές εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο³⁶.

Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο καλύπτει με άριστο τρόπο τα διάφορα θέματα. Γενικά μπο-

³³ Στο ίδιο, 23.

³⁴ Στο ίδιο, σ. 17 διαβάζουμε τα εξής: «Το βασίλειο των Μολοσσών συγκρότησε μια ισχυρή πολιτική και στρατιωτική οργάνωση χάρη στην οποία απέκτησε κύρος στα Βαλκάνια και έγινε γνωστό δυνατό κράτος στην καρδιά της Ηπείρου... Η ενίσχυση του κρατικού μηχανισμού έδωσε τη δυνατότητα στους Μολοσσούς να επεκτείνουν τα εδάφη τους. Την επεκτατική πολιτική της διεύρυνσης των συνόρων συνέχισαν και οι απόγονοι του βασιλιά Χαρούπα, η Αλκέτα και ο Νεοπτόλεμος. Γι' αυτό η Αλκέτα αναφέρεται στις ιστορικές πηγές ως η μεγαλύτερη βασίλισσα. Η συγκεκριμένη πολιτική ανέδειξε τους Μολοσσούς πρώτους στο Συνασπισμό των Ηπειρωτών και τους βοήθησε να δημιουργήσουν την Ένωση των Μολοσσών τον 4ο αιώνα π.Χ.».

³⁵ Myzyri Hysni (1996) *Historia e popullit Shqiptar per shkollat e mesme*, Shtepia Botuese e librit Shkollor, Tirane. Πρβλ. Κωφός Ε., Τα σχολικά εγχειρίδια της Ελληνικής Μειονότητας της Βορείου Ηπείρου, ό.π., 13-14.

³⁶ Βλ. Αλβανικό εγχειρίδιο ιστορίας για τη 12 τάξη (ύλη για το Πανεπιστήμιο), Ιστορία του Αλβανικού λαού 3, Τίρανα 1998, το οποίο αναλύει ο Erind Pajo (χ.χ.) *Albanian Schoolbooks in the Context of Societal Transformation: Review Notes*, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Koulouri C. (ed) (2002) *Clio in the Balkans The Politics of History of Education*, Thessaloniki, 445-461.



ρούμε να ισχυριστούμε ότι τα συγκρουσιακά θέματα προσεγγίζονται με ουδέτερο τρόπο, αντίθετα τα κεφάλαια περί Κοσόβου και αλβανικής διασποράς κάθε άλλο παρά στα σύγχρονα ευρωπαϊκά αιτήματα ανταποκρίνονται. Το αλβανικό παρελθόν προσεγγίζεται με βάση τα παραδοσιακά θεωρητικά εργαλεία της εθνικιστικής ιστοριογραφίας του 19 ου αι. Τη μονοδιάστατη γεγονυτολογική ιστορική αφήγηση εξακολουθούν να διαπερνούν τα ιδεολογήματα για την παλαιότητα, την αυτοχθονία, τη μοναδικότητα και την αγωνιστικότητα του αλβανικού λαού. Θυμίζουμε, ότι και επί κομμουνιστικού καθεστώτος η διδασκαλία της ιστορίας στην Αλβανία ήταν αλβανοκεντρική, με έντονο πατριωτικό/εθνικιστικό προσανατολισμό. Η διαλεκτική του ιστορικού υλισμού συνυπήρχε άλλοτε τυπικά και άλλοτε ουσιαστικά στο περιεχόμενο, ανάλογα με τα θέματα διδασκαλίας³⁷. Το νέο εγχειρίδιο ιστορίας του 1996 αντανακλά απόλυτα την ιδεολογική σύγχυση και τις αντιφάσεις που προκάλεσε η μετάβαση από τη μονοκομματική στην πολυκομματική οργάνωση της αλβανικής κοινωνίας στη διάρκεια της κρίσιμης δεκαετίας του 1990.

Ασφαλώς, και στην Ελλάδα η ιστορική διδασκαλία δεν έπαψε να είναι ελληνοκεντρική. Όπως είναι γνωστό, από την εποχή ακόμα της συγκρότησης του ελληνικού κράτους (1830) η εθνοκεντρική και ενιαία ανάγνωση της ιστορίας με βασικό ιδεολογικό άξονα την πίστη στον ανώτερο πολιτισμό των αρχαίων προγόνων υπηρέτησε την ανάγκη ομογενοποίησης του πληθυσμού και διαμόρφωσης μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας. Το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο κλασικός του προσανατολισμός θεμελίωσαν έναν ενιαίο, μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα. Έως τις μέρες μας, η διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας παραμένει εγκλωβισμένη στην εθνική ιδέα³⁸, αντιμετωπίζεται ως εργαλείο διάχυσης εθνικής ιδεολογίας και συγκρότησης ταυτότητας και εξακολουθεί να προσφέρει παρωχημένες α-ιστορικές γνώσεις για τη διαχρονική παρουσία του έθνους καλλιεργώντας μια εθνική συνείδηση εν τέλει «επίπλαστη»³⁹. Η είσοδος στον 21ο αιώνα βρίσκει τους έλληνες μαθητές να αγνοούν όχι μόνο την ιστορία των γειτονικών βαλκανικών λαών αλλά και την ίδια την ελληνική ιστορία. Σε καμιά βαθμίδα της εκπαίδευσης δεν πληροφορούνται για την παρουσία άλλων ομάδων που ζουν εντός της ελληνικής επικράτειας (των σλαβόφωνων της Μακεδονίας, των μουσουλμάνων της Θράκης, των αρβανιτών της Αττικής, των Εβραίων, κ.λπ.). Δε γίνεται κανένας λόγος για τους πολιτικούς πρόσφυγες από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης ή για το σύγχρονο φαινόμενο της μετανάστευσης: ποιες ομάδες ανθρώπων ζουν και εργάζονται στη χώρα, γιατί ήρθαν, από ποιες χώρες, ποιος ο τρόπος ζωής τους, ο οικονομικός τους ρόλος στην ελληνική κοινωνία, τα κοινωνικά τους προβλήματα κ.λπ. Οι «άλλοι» παραμένουν άγνωστοι στους μαθητές ως το τέλος της βασικής δωδεκάχρονης εκπαίδευσης. Αλλά και στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα απουσιάζουν ακόμα από ορισμένα τμήματα Ιστορίας μαθήματα, όπως Βαλκανική Ιστορία, Συγκριτικές Ευρωπαϊκές Σπουδές κ.λπ.

Από το 1996 κ.ε. οργανώθηκαν και στην Ελλάδα διαβαλκανικά συνέδρια, αναπτύχθηκαν προγράμματα και συνεργασίες με μη κυβερνητικές οργανώσεις και εκδόθηκαν συλλογικοί τόμοι για τα προβλήματα της σχολικής ιστορίας στα Βαλκάνια. Μέχρι σήμερα ετερόκλητοι εμπειρογνώμονες από διάφορες βαλκανικές χώρες εξακολουθούν να αναλύουν για πολλοστή φορά το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας με προδιαγραφές συγκε-

³⁷ Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) *Βαλκανική Ιστοριογραφία Χτες-Σήμερα*, Πρακτικά Διημέρου:Τα Βαλκάνια Χτες-Σήμερα (21-22/2/2000), Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Σχολή Μωραΐτη, 107-131. Για τον εθνικιστικό προσανατολισμό των αλβανικών εγχειριδίων ιστορίας επί κομμουνιστικού καθεστώτος βλ. Κωφός Ε. (1994) Τα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής μειονότητας της βορείου Ηπείρου την εποχή του Ενβέρ Χότζα, Αθήνα, Κέντρο Σπουδών Νοτιοανατολικής Ευρώπης, 13.

³⁸ Όπως υπογραμμίζει ο Γκότοβος: «σ' έναν «τελετουργικό εθνοκεντρισμό παλαιάς κοπής, αδύναμη να εκσυγχρονίσει την εκδοχή του εθνοκεντρισμού που έχει κληρονομήσει», Γκότοβος Α. (2002) Εκπαίδευση και Ετερότητα, ό.π., 33.

³⁹ Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (1997) *Τι ειν' η Πατριδα μας. Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.



ντρωτικού τύπου και με δοσμένο ερωτηματολόγιο και προβληματική. Τα αποτελέσματα της εργασίας των περισσότερων επιτροπών, αν βέβαια υπάρχουν αποτελέσματα, δεν έχουν δει το φως της δημοσιότητας⁴⁰. Οι εμπειρογνώμονες επιμένουν στην ποσοτική ανάλυση των αρνητικών αναφορών της μιας χώρας για την άλλη και συχνά αξιολογούν τις μεμονωμένες βελτιώσεις ως ριζικό αναπροσανατολισμό της σχολικής ιστορίας. Όλα αυτά, βέβαια, χωρίς να εξηγούν μέσα από ποιες ιδεολογικοπολιτικές δομές διαμορφώνεται η συγκεκριμένη εθνοκεντρική/εθνικιστική αφήγηση της ιστορίας. Οι περισσότερες έρευνες αγνοούν ή θέλουν να αγνοούν ότι η ανάλυση πρέπει να ξεκινήσει από την αφετηρία ότι η σχολική ιστορία είναι μια μόνο εκδοχή της ιστορίας που επιλέγεται σε μια συγκεκριμένη στιγμή από μια συγκεκριμένη πολιτική εξουσία⁴¹.

Από την επιφανειακή ανάλυση περιεχομένου των βαλκανικών εγχειριδίων ιστορίας προέκυψαν πάντως ποικίλες προτάσεις που δείχνουν νεωτερικές αλλά αποδεικνύονται ανεδαφικές στην παρούσα απρόσφορη κοινωνικοπολιτική βαλκανική πραγματικότητα. Για να μην αναφέρουμε τις προτάσεις που αγνοούν την ανάγκη αλλαγής των σχολικών βιβλίων ιστορίας και που κινούνται στο εθνοκεντρικό πλαίσιο της παραδοσιακής ιστοριογραφίας αναπαράγοντας την εθνικιστική τάση εις το διηνεκές⁴². Αλλά και η τάση που φαίνεται να ευθυγραμμίζεται με τις ευρωπαϊκές επιταγές παραμένει τελικά σε επιφανειακό επίπεδο. Αν δεν μελετήσουμε κριτικά ποια είναι η χρήση της ιστορικής γνώσης στην εκάστοτε κοινωνικοπολιτική συγκυρία, δεν θα κατανοήσουμε ούτε τη νέα κοινωνική λειτουργία της ιστορίας ούτε θα αξιοποιήσουμε γόνιμα τις νέες θεωρίες και γνώσεις για την ανάπτυξη της σχολικής ιστοριογραφίας του 21ου αιώνα.

3. Η νέα κοινωνική λειτουργία της ιστορίας

Οι νέοι όροι που επιβάλλουν τον αναπροσδιορισμό της διδασκαλίας της ιστορίας σήμερα, όπως ήδη αναφέραμε, είναι: η μαζική εισροή μεταναστών και πολιτικών προσφύγων, η

⁴⁰ Από τον Ιανουάριο του 2001 στα πλαίσια της δράσης του φιλόδοξου χρηματιστή Soros στην περιοχή (Albania Education Development Program of the Open Society Foundation) και του προγράμματος Minorities-Education αναλήφθηκαν πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων και την επιμόρφωση δασκάλων των μειονοτικών σχολείων σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Μακροπρόθεσμος στόχος τίθεται η δημιουργία Κέντρων Μειονοτικής Εκπαίδευσης η ανταλλαγή εμπειριών, προτάσεων και μεθόδων μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών από τις μειονοτικές περιοχές όμορων χωρών (την Ελλάδα), Λ. Μπαλτσώτη, Τ. Τέλογλου (2001) Η Ελληνική Μειονότητα της Αλβανίας, ό.π., 42.

⁴¹ Βλ. ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας της Βαλκανικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου, Σχολικά Εγχειρίδια Βαλκανικών χωρών (1995) Πρακτικά Ημερίδας (17.5.1994), εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1995, 135-142: τα αλβανικά εγχειρίδια. Το αναθεωρημένο περιεχόμενο των σερβικών, βουλγάρικων και των εγχειριδίων ιστορίας της πρώην ΓΔΜ, Βούρη Σ. (1997) *Τα Σλάβικα Εγχειρίδια Ιστορίας της Βαλκανικής* (1991-1993) *Τα Έθνη σε πόλεμο*, Gutenberg. Τα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου στη Θεσσαλονίκη 16-18 Οκτωβρίου 1998, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου (2000) Η Εικόνα του Άλλου/Γέιτονα στα Σχολικά Βιβλία των Βαλκανικών χωρών, ό.π., 101-110, 173-178, 223. Τελευταία καταγραφή των προβλημάτων της ιστορικής εκπαίδευσης στα Βαλκάνια, βλ. Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Koulouri C. (ed) (2002) *Clio in the Balkans The Politics of History of Education*, Thessaloniki, 445-461. Βλ. άρθρο Βλασιδής Β. για τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της ΠΓΔΜ του 1996, ΚΕΜΙΤ - Ίδρυμα Μουσειού Μακεδονικού Αγώνα, Αθήνα - Σκόπια *Η Επτάχρονη Συμβίωση 1995-2002*, Κωφός Ε. - Βλασιδής Β. (επιμ.), Παπαζήση, Αθήνα 2003, 336-366, όπου ο Βλασιδής, άγνωστο γιατί, ασχολείται μόνο με τα σχολικά εγχειρίδια του 1996 της ΠΓΔΜ, χωρίς μάλιστα να ενδιαφέρεται να εξετάσει τα νεότερα και με ποιες αλλαγές. Μέσα από το ελλιπέστατο υλικό του αποφαίνεται με σπουδή ότι η ΠΓΔΜ δεν τηρεί τους σχετικούς με τη διδασκαλία της ιστορίας όρους της Ενδιάμεσης Συμφωνίας. Όφειλε να εξετάσει και τα εγχειρίδια των επόμενων ετών (2000, 2001, 2002), οπότε τα συμπεράσματά του, οποιαδήποτε κι αν ήταν, δεν θα απείχαν πάραυτον από τον δόκιμο επιστημονικό τρόπο ανάλυσης παρόμοιων κειμένων. Τα εγχειρίδια ιστορίας της ΠΓΔΜ του 1996 και τα μεταγενέστερα σκοπεύουμε να τα αναλύσουμε στο μέλλον, διότι το ζήτημα παραμένει ανοικτό.

⁴² Ο βουλευτής Ζήσος Λούτσης ανέλαβε πρωτοβουλία με υπόμημά του προς τον Έλληνα υπουργό Παιδείας για τη συγγραφή ειδικού εγχειριδίου «Ιστορίας του ελληνικού έθνους» για στα σχολεία της ελληνικής μειονότητας, Λούτσης Ζ. (2000) Υπόμνημα προς τον υπουργό Παιδείας της Ελλάδας.



παρουσία ποικίλων ομάδων στο εσωτερικό της εθνικής επικράτειας, η εξασθένηση του πρό-τυπου κράτους-έθνους, η επέκταση της υπερεθνικής πολιτικής και η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, που έθεσαν σε παγκόσμιο πλαίσιο τον προβληματισμό γύρω από την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας⁴³. Και στην Ελλάδα, η έντονη κοινωνική κινητικότητα άλλαξε το κλίμα και υποχρέωσε τους αρμόδιους κρατικούς φορείς να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα της ένταξης των διαφορετικών ομάδων στην ελληνική κοινωνία και στην ελληνική εκπαίδευση. Υπό την πίεση και της ίδιας της σχολικής πραγματικότητας που μεταβαλλόταν ραγδαία σε «πολυεθνική» αναπτύχθηκε ο διάλογος για τον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση των αρχών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (ισοτιμία πολιτισμών, σεβασμός της διαφορετικότητας, ενίσχυση της μειοψηφικής ταυτότητας, κριτική στον εθνοκεντρισμό και την αφομοίωση)⁴⁴. Οι βάσεις βέβαια για την πολυπολιτισμικότητα είχαν τεθεί στη δεκαετία του 1980, η συγκρότηση όμως των αρμόδιων οργάνων για τη χάραξη μιας «συναινετικής» εθνικής στρατηγικής για τον ελληνοισμό της διασποράς και την επαναδιαπραγμάτευση των σχέσεών της με το μητροπολιτικό κέντρο ολοκληρώθηκε στη δεκαετία του 1990⁴⁵. Το 1996 ψηφίζεται ο *Νόμος αρ. 2413 ΦΕΚ 124/17.6.1996 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Παράλληλα, στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων αναπτύχθηκαν διάφορες δράσεις, όπως π.χ. για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων, των Μουσουλμάνων της Θράκης και των ελληνικών κοινοτήτων της Διασποράς⁴⁶. Οι πρώτες παιδαγωγικές

⁴³ Ανάλυση των σημασιολογικών μεταβολών στον προσδιορισμό των πολιτιστικών ομάδων και των πολιτισμικών ταυτοτήτων, Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) Βαλκανική ιστοριογραφία Χτες-Σήμερα, ό.π., 119, όπου αναφέρονται τα εξής σχετικά: «οι παλιές εθνικές ομαδοποιήσεις, που τροφοδοτούσαν διακρατικά εθνικιστικά μίση, τώρα επενδυμένες με πολιτισμικό περιεχόμενο δεν ισχύουν παρά σε μια διαφορετική γεωγραφική και θεωρητική βάση. Πρόκειται για πολιτισμικές ενδοκρατικές διακρίσεις ανάμεσα σε μικρότερες ομάδες που προβάλλονται με στόχο την καλλιέργεια της ανεκτικότητας του διαφορετικού στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, παρά το γεγονός ότι και μόνο η ανάδειξή τους αναπόφευκτα λειτουργεί ανταγωνιστικά».

⁴⁴ Οι δυσκολίες στον σημασιολογικό προσδιορισμό της έννοιας της πολιτισμικής ταυτότητας, οι διαφορετικές προσεγγίσεις (αντικειμενική-ουσιολογική, ερμηνευτική-φαινομενολογική), οι ακαταστάλακτες μέθοδοι προσδιορισμού της ατομικής και συλλογικής διαφοράς δείχνουν ότι το θέμα αυτό είναι σύνθετο, περικλείει πολλές αντιφάσεις και συγκρούσεις, παρόλο που τα σχετικά κείμενα φαίνεται να συμφωνούν με τις γενικές παραδοχές, βλ. Βερνίκος Νικ., Δασκαλοπούλου Σ. (2002) *Πολυπολιτισμικότητα Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Κριτική, Μάρκου Γ. (1996) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, ΥΠΕΠΘ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, του ίδιου (1996) *Η Πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, Δαμανάκης Μ. (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg., Γκότοβος Αθαν. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Μεταίχμο. Αζίζι-Καλατζή Αν., Ζώνιου-Σιδέρη Αθ., Βλάχου Αν. (1996) *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, ΥΠΕΠΘ Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα, Τσιάκαλος Γ. (2000) *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Νικολάου Γ. (2000) *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, καθώς και τον τόμο: Κέντρο Μελετών & Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ (2000) *Σχολείο χωρίς Σύνορα. Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα.

⁴⁵ Επί ΠΑΣΟΚ ιδρύθηκαν: η Ειδική Μόνιμη Επιτροπή Απόδοσης Ελληνοισμού στο ελληνικό κοινοβούλιο, η Γενική Γραμματεία Απόδοσης Ελληνοισμού στο Υπουργείο Εξωτερικών και η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο Υπουργείο Παιδείας, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επίσης στο Υπουργείο Παιδείας και το Συμβούλιο Απόδοσης Ελληνοισμού (στο πλαίσιο της Γ.Γ.Α.Ε.).

⁴⁶ Το Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών άρχισε να υλοποιείται τον Ιούνιο του 1997 από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. στο Ρέθυμνο, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Κρήτης κ. Μιχάλη Δαμανάκη. Ασχολείται κυρίως με την εκπαίδευση στις ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού (καταγραφή των συνθηκών διεξαγωγής της ελληνόγλωσσας διδασκαλίας στο εξωτερικό, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού, προώθηση της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε αλλόφωνους μαθητές, εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδ/κών προγραμμάτων, επιμόρφωση καθηγητών κλπ.). Το 1999 εκδόθηκε ο πρώτος συλλογικός τόμος με τα αποτελέσματα των ερευνών για την ελληνόγλωσσα εκπαίδευση σε δέκα χώρες (Καναδά, ΗΠΑ, Αργεντινή, Αυστραλία, Βρετανία, Γερμανία, Βέλγιο, Γαλλία, Σουηδία, Αλβανία). Έχει τίτλο: Δαμανάκης Μ. (1999) (επιμ.) *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., και χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό.



παρεμβάσεις στόχευαν στην ανάπτυξη ειδικού διδακτικού και εποπτικού υλικού στα μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και στη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς, και στηρίζονται σε δύο θέσεις: α) στην αφομοιωτική-αντισταθμιστική προσέγγιση που απευθύνεται μόνο στους παλιννοστούντες και επιχειρεί να καλύψει τις ελλείψεις τους, και β) στη διαπολιτισμική προσέγγιση ως διαδικασίας αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο που απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια κοινωνία με ισονομία, αμοιβαία αποδοχή και αλληλεγγύη. Τα πρώτα μέτρα της πολιτείας αφορούσαν στην ίδρυση των λεγόμενων Τάξεων Υποδοχής που ουσιαστικά βασίζονταν στη λογική της διάκρισης⁴⁷.

Έως σήμερα δεν υπάρχει θεσμοποιημένη ρύθμιση ούτε άλλη άτυπη δυνατότητα για διαπολιτισμική διδασκαλία σε καμιά βαθμίδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ειδικά στα μαθήματα της ιστορίας, της πολιτικής αγωγής, και των θρησκευτικών. Μαθήματα στη μητρική γλώσσα των μαθητών δεν παρέχονται, πόσο μάλλον αναλυτικά προγράμματα και βιβλία για τις διάφορες ομάδες. (Πρβλ. σ. 48). Μόλις τα τελευταία χρόνια η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εντάχθηκε ως γνωστικό αντικείμενο στο πρόγραμμα των Παιδαγωγικών Τμημάτων⁴⁸.

Εντούτοις, το ελληνικό κράτος δείχνει να ενδιαφέρεται να αναπτύξει πολύπλευρα τις σχέσεις του με τις διάφορες ομάδες του εξωτερικού ή αλλιώς, με την «αρκετά ανομοιογενή από ιδεολογική άποψη, αντιφρονούσα Διασπορά»⁴⁹. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί η Αγγελική Κωσταντακοπούλου, «η εντατικοποίηση των σχέσεων κάθε εθνικής ομάδας με την αρκετά ανομοιογενή, από ιδεολογική άποψη, αντιφρονούσα Διασπορά ... αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τον αναπροσδιορισμό της εθνικής ταυτότητας, γιατί μέσω της σύσφιξης των δεσμών ανάμεσα στις ομάδες αυτές με τη μητέρα πατρίδα καλλιεργούνται νέες μορφές εθνικής ιδεολογίας, που γεφυρώνει το τοπικό με το κοσμοπολιτικό, χωρίς ωστόσο να υπερβαίνει το εθνικό»⁵⁰. Από την άλλη πλευρά, η ανάγκη ανταπόκρισης στους δρόμους που ανοίγει η ευρωπαϊκή πολιτική (συνύπαρξη εθνοτικών ομάδων, πολυπολιτισμικότητα) ακυρώνει κατ' ουσία την παραδοσιακή αφομοιωτική πολιτική.

Η παγκοσμιοποιημένη διάσταση που χρειάζεται σήμερα το εθνικό κράτος δεν επιβεβαιώνεται πλέον από τους παλαιούς στόχους για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας. Τη διάσταση αυτή την επιβεβαιώνει σήμερα αποτελεσματικότερα η Διασπορά, οι απανταχού ελληνικές κοινότητες του εξωτερικού, οι μόνοι δεσμοί που επεκτείνουν γεωγραφικά το εθνικό κράτος έξω από τα όριά του και αποτελούν ταυτόχρονα οι ίδιες το κατεξοχήν όχημα της εθνικής πολιτικής στο εξωτερικό. Ο λόγος ωστόσο γύρω από τις εθνοτικές/πολιτισμικές ομάδες δημιουργεί νέες κατηγοριοποιήσεις και συνακόλουθα νέες διακρίσεις σε μικρότερη γεωγραφική κλίμακα οι οποίες δυναμικά εγκυμονούν νέες συγκρούσεις, αν διαμορφωθεί το κατάλληλο πολιτικό κλίμα. Σχετικά με το θέμα αυτό παραθέτουμε την ενδιαφέρουσα προσέγγιση της Α. Κωσταντακοπούλου: «Οι παλαιές λοιπόν εθνικές ομαδοποιήσεις που τροφοδοτούσαν διακρατικά εθνικιστικά μίσση, τώρα επενδυμένες με πολιτισμικό περιεχόμενο δεν ισχύουν παρά σε μια διαφορετική γεωγραφική και θεωρητική βάση. Πρόκειται

⁴⁷ Για όλα τα ζητήματα της διαπολιτισμικής πολιτικής μετά το 1996, Δαμανάκης Μ. (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg.

⁴⁸ Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων εντάχθηκε το 2001.

⁴⁹ Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) *Βαλκανική Ιστοριογραφία*, ό.π., 110.

⁵⁰ Στο ίδιο, 110.



για πολιτισμικές ενδοκρατικές διακρίσεις ανάμεσα σε μικρότερες ομάδες που προβάλλονται με στόχο την καλλιέργεια της ανεκτικότητας του διαφορετικού στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, παρά το γεγονός ότι και μόνο η ανάδειξή τους αναπόφευκτα λειτούργει ανταγωνιστικά»⁵¹.

Ένα πρώτο δείγμα γραφής της επίσημης άποψης για το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό μας δίνει η σχετική Εισηγητική Έκθεση του Σχεδίου Νόμου (1996) που συμπυκνώνεται στις παρακάτω τρεις θέσεις: α) στην καταγγελία της ελλαδοκεντρικής πολιτικής του παρελθόντος ως υπεύθυνης για «τη γκετοποίηση των ελλήνων μαθητών του εξωτερικού και τον αποκλεισμό τους από την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας διαβίωσης», β) την αναγνώριση της ανάγκης να διεκδικήσει ο ελληνικός πολιτισμός μια «νέα αναβαθμισμένη θέση στον πολυπολιτισμικό κόσμο», γ) την πρόσληψη της ελληνικής ομογένειας ως ενός «σύγχρονου πολιτισμικού τμήματος με δική του αυτονομία και ιδιαιτερότητα, όχι πλέον ως γκέτου, αλλά ως ζωντανού κομματιού της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται»⁵². Στις παραπάνω θέσεις αρχικά διαπιστώνει κανείς εσωτερικές αντιφάσεις όσον αφορά στον σκοπό, τον τρόπο και το βαθμό καλλιέργειας της ελληνικότητας στους αλλοδαπούς και τους παλιννοστούντες οι οποίοι δεν κατονομάζονται ούτε στην εισηγητική έκθεση ούτε στο σχετικό νόμο. Είναι ευδιάκριτη επίσης η συνύπαρξη παραδοσιακών εθνοκεντρικών αντιλήψεων, όπως π.χ. για τη διάχυση «του ελληνικού πολιτισμού στον κόσμο με ένα ευέλικτο και αποτελεσματικό σύστημα ελληνικής παιδείας», και νεωτερικών αντιλήψεων, όπως π.χ. ότι οι στόχοι της διαπολιτισμικής παιδείας δεν μπορούν να υπηρετηθούν με εξαγωγή από την Ελλάδα «πολιτισμού», εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων αλλά με τη γνώση των ιδιαίτερων συνθηκών, των ευαισθησιών και των πολιτισμών που συνδέονται με τον ελληνισμό της διασποράς»⁵³. Με λίγα λόγια, η τάση υπέρβασης των εθνικών συνόρων συνυπάρχει με τον εγκλωβισμό στην εθνοκεντρική λογική που όπως αποδεικνύεται είναι ισχυρή και βαθιά ριζωμένη στις ίδιες τις πολιτικές και ιδεολογικές δομές του ελληνικού κράτους. Γενικά, δεν φαίνεται να υπάρχει σαφής σχεδιασμός και συνολική οπτική για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων των ποικίλων ομάδων. Το νέο θεσμικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αφήνει αναπάντητα πολλά ερωτήματα. Αναντιστοιχίες διαπιστώνονται και ανάμεσα στις διαπολιτισμικές θεωρητικές προσεγγίσεις και τις πρακτικές εφαρμογές τους. Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι το εισαγόμενο μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας συναντά προς το παρόν ισχυρές αντιστάσεις και προβλήματα που απορρέουν από τη δυσκαμψία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που, όπως εύστοχα παρατηρεί ο Μ. Δαμανάκης, είναι η ίδια «προϊόν της ιδεολογίας περί ομοιογένειας»⁵⁴.

Με όσα συνοπτικά αναλύσαμε πιο πάνω θελήσαμε να εξηγήσουμε γιατί το θέμα της Διασποράς απασχολεί σήμερα σοβαρά τα εθνικά κράτη, τους ερευνητές και τα επιστημονικά συνέδρια, όπως το παρόν. Αποκαλυπτικό είναι το γεγονός ότι συνεξετάζεται συνήθως

⁵¹ Η Αγ. Κωνσταντακοπούλου εκφράζει και τις εξής επιφυλάξεις: «Ο λόγος ωστόσο γύρω από τις εθνοτικές/πολιτισμικές ομάδες, όπως και γύρω από τις «εθνοτοπικές», τη Διασπορά κλπ., είναι πολυδιάστατος και μπορεί να αποκτήσει ποικίλες ιδεολογικές αποχρώσεις και να λειτουργήσει προς όφελος διαφορετικών αξιολογήσεων και αντιθέσεων», Κωνσταντακοπούλου Αγγ. (2000) Βαλκανική Ιστοριογραφία, ό.π., σ. 119. Η ίδια, στην υποσημείωση 21 σχολιάζοντας το νεολογισμό «εθνοτοπικές» (του Γ. Λιάλιου), θεωρεί ότι αυτός αποδίδει ακριβώς το σύγχρονο φαινόμενο των «μικροεθνοτισμών που ανακαλούν τον γενέθλιο τόπο, δηλαδή περιορισμένο γεωγραφικό χώρο».

⁵² Βλ. Εισηγητική Έκθεση (σελ. 2, 4, 5) στο σχέδιο Νόμου υπ' αρ. 2413/1996 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος πρώτο, αρ. Φύλλου 124/17.6.1996, σ. 2437-2451. Σχολιασμό του Νόμου 2413/1996, Δαμανάκης Μ. (1997), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Gutenberg, 79-88.

⁵³ Εισηγητική Έκθεση στο Σχέδιο Νόμου 2413, ό.π., 5.

⁵⁴ Δαμανάκης Μ. (1997), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, ό.π., 79.



με το ζήτημα της διδασκαλίας της ιστορίας σε μειονότητες. Ποια λοιπόν ιστορία θα πρέπει να διδάσκεται σήμερα στα σχολεία, είναι ένα ερώτημα που απασχολεί σοβαρά όλα τα βαλκανικά κράτη σήμερα⁵⁵.

Η επαναδιαπραγμάτευση των διεθνικών σχέσεων και η επανατοποθέτηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των μειονοτήτων έθεσαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και τη διδασκαλία της ιστορίας σε νέα βάση. Η μεταβολή αυτή αποτελεί ήδη ένα πολύπλοκο ζήτημα που έχει προκαλέσει ζωνρό ιστοριογραφικό διάλογο⁵⁶. Πολύ περισσότερο η διδασκαλία μιας εθνικής ιστορίας στη μειονότητα – η περίπτωση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία – δηλ. σ' ένα διαφορετικό εθνικό κράτος, αποτελεί ένα ακόμα πιο σύνθετο ζήτημα καθώς θέτει το πρόβλημα της διαπλοκής δύο διαφορετικών εθνικών κρατών και κοινωνιών. Όπως όλα δείχνουν, η παραδοσιακή διδασκαλία με τα γνωστά ιδεολογήματα (διαχρονική παρουσία, συνέχεια στο χρόνο και στο χώρο, ένδοξο αγωνιστικό παρελθόν, μοναδικότητα και πολιτιστική ομοιογένεια) δεν επαρκούν πλέον, όπως άλλωστε δεν επαρκούσαν και στο παρελθόν, να βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει την ανθρώπινη δράση, τις κοινωνικές σχέσεις και τους ανταγωνισμούς στο παρελθόν αλλά και τα προβλήματα του παρόντος.

Σε παγκόσμιο λοιπόν πλαίσιο η χρήση του ιστορικού παρελθόντος αποκτά σήμερα διαφορετική λειτουργία. Τη νέα κοινωνική λειτουργία της ιστορίας και τις πρακτικές διδασκαλίας προσδιόρισε το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1996 με την έκδοση σχετικής *Οδηγίας για το μάθημα της ιστορίας στα ευρωπαϊκά κράτη*, που θεμελιώνεται στις ακόλουθες αρχές:

α) στην αναγνώριση του δικαιώματος κάθε ανθρώπου «να γνωρίσει το παρελθόν του ή και να απαρνηθεί το παρελθόν που του επιβάλλεται»,

β) στην προώθηση της αμοιβαίας κατανόησης, ανοχής και εμπιστοσύνης μεταξύ των απόμων και των λαών της Ευρώπης,

γ) στην αποτροπή εγχάραξης εθνικιστικής ιδεολογίας, ιδεολογικής παραχάραξης και πολιτικής λογοκρισίας στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας⁵⁷,

δ) στην αναγνώριση των θετικών αλληλεπιδράσεων των λαών και των διαφορετικών τρόπων ερμηνείας των ιστορικών θεμάτων στα διάφορα κράτη⁵⁸,

ε) στην ενίσχυση της δημοκρατικής, ανεκτικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς του μαθητή και αυριανού πολίτη⁵⁹,

ζ) στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης, ιστορικής συνείδησης και ποικίλων δεξιοτήτων στο μαθητή, ώστε να γίνει ικανός να αναλύει κριτικά όχι μόνο τα γεγονότα αλλά και τον τρόπο ερμηνείας τους, να κατανοεί τη σύνθετη και σχετική φύση της «ιστορικής αλήθειας» με βάση την κριτική επεξεργασία ποικίλων πηγών και με σκοπό την κατανόηση του ιστορικο-

⁵⁵ Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) *Βαλκανική ιστοριογραφία Χτες-Σήμερα*, ό.π., 110.

⁵⁶ Κωσταντακοπούλου Αγγ. (2000) *Βαλκανική ιστοριογραφία Χτες-Σήμερα*, ό.π., 110, 111, 120.

⁵⁷ Για το μάθημα της ιστορίας στα ευρωπαϊκά κράτη, βλ. Οδηγία υπ' αριθμ. 1283 (22 Ιανουαρίου 1996) της Τακτικής Συνόδου της ολομέλειας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπ' αριθμ. 1283/12.01.1996. Σύμφωνα με την Οδηγία: «*Η ιστορική συνείδηση αποτελεί σημαντική δεξιότητα για τον πολίτη. Χωρίς αυτή, το άτομο γίνεται ακόμα πιο τρωτό στην πολιτική χειραγώγηση, αλλά και σε άλλες μορφές άσκησης συμβολικής βίας*». Αναγνωρίζεται το πρόβλημα της ιδεολογικής χειραγώγησης της ιστορίας από την πολιτική εξουσία και της υποκειμενικότητάς της ως εξής: «8. Οι πολιτικοί συγκροτούν τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα για την ιστορία και ορισμένοι από αυτούς αποπειρώνται τη χειραγώγησης της. Σχεδόν όλα τα πολιτικά συστήματα χρησιμοποίησαν την ιστορία για να εξυψηφίσουν τους ιδιαίτερους σκοπούς τους, επέβαλαν τη δική τους εκδοχή για τα ιστορικά γεγονότα και προσδιόρισαν τις δήμενες ωφέλιμες, αλλά και βλαβερές μορφές ιστορίας. 9. Ακόμη και στην περίπτωση που σταθερή φιλοδοξία αποτελεί η ιστορική αντικειμενικότητα, οι ιστορικοί έχουν συνείδηση της οντολογικής υποκειμενικότητας της ιστορίας, καθώς και της πληθώρας των τρόπων ανασυγκρότησης και ερμηνείας του παρελθόντος».

⁵⁸ Στο ίδιο.

⁵⁹ Στο ίδιο.



κοινωνικού και ιδεολογικο-πολιτικού πλαισίου παραγωγής τους⁶⁰, να αξιολογεί την πολυπλοκότητα των προβλημάτων, να μην αρκείται στις απλουστευτικές διχοτομικές ερμηνείες, να τεκμηριώνει τα επιχειρήματά του μέσα από διαφορετικές και αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις, να αναγνωρίζει τα κενά των πληροφοριών και τα όριά τους, τις ομοιότητες και διαφορές των φαινομένων⁶¹.

Η εισαγωγή βέβαια των παραπάνω αρχών και της διαπολιτισμικής προοπτικής στα εκπαιδευτικά συστήματα των βαλκανικών χωρών συναντά ένα σοβαρό εμπόδιο: την εξάρτηση του μαθήματος της ιστορίας από την πολιτική εξουσία. Για την υπέρβαση των περιορισμών που θέτει το ίδιο το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό καθεστώς απαιτείται η εξασφάλιση προηγούμενης της πολιτικής συναίνεσης των πολιτικών δυνάμεων που θεσμοθετούν τις αλλαγές στην εκπαίδευση. Συνεπώς, το ζήτημα αυτό είναι κατεξοχήν πολιτικό και η διαπραγμάτευσή του δεν είναι απλή υπόθεση.

Σε ακαδημαϊκό, όμως, επίπεδο υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και δράσης. Τα τελευταία χρόνια εμπειρογνώμονες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και ιστορικοί προβληματίζονται για το ποιος θα αποφασίσει και με ποια κριτήρια να ορίσει το περιεχόμενο της ιστορικής διδασκαλίας με διαπολιτισμικό και διεθνικό προσανατολισμό. Ως ενδεχόμενες λύσεις για την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προοπτικής στα σχολικά βιβλία ιστορίας προτείνονται οι εξής: η αποδόμηση της εθνοκεντρικής ιστορικής αφήγησης, η επιβολή της «εθνοκεντρικής λογοκρισίας», η σχετικοποίηση της εθνικής ιστορίας με την ισότιμη παρουσίαση των άλλων εθνικών ιστοριών, η επιλεκτική χρήση της ιστορίας και η διεύρυνση του περιεχομένου της με θέματα από την κοινωνική και οικονομική ιστορία, την τέχνη και τον πολιτισμό, διεύρυνση που συνεπάγεται τον περιορισμό των πολεμικών θεμάτων και την ουδέτερη προσέγγισή τους. Η λειτουργικότητα των παραπάνω προτάσεων αμφισβητείται με βάση επιχειρήματα που αναφέρονται κυρίως στην υποβάθμιση αξιολογών σελίδων του παρελθόντος της κυρίαρχης ομάδας, στη στέρηση μιας σημαντικής μάθησης από τους μαθητές και στην παροχή μιας επιφανειακής ή ωραιοποιημένης αναπαράστασης του παρελθόντος. Η ελεγχόμενη διευθέτηση των πολεμικών και επίμαχων θεμάτων θεωρείται μηχανιστική⁶².

Επιφυλάξεις εκφράζονται για τον προτεινόμενο εμπλουτισμό της διδασκαλίας της ιστορίας με πολλαπλά συστήματα αξιών που να αντιπροσωπεύουν όλες τις ομάδες του μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο ενός φιλελεύθερου σχολείου καθώς εύκολα μπορεί να τερπλιστεί από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο εκπαιδευτικός, το πρόγραμμα, το μάθημα, το σχολικό βιβλίο.

Με δυσπιστία αντιμετωπίζεται και η ισότιμη παρουσίαση των εθνικών ιστοριών και διαφορετικών πολιτισμών σε μια πολυεθνική τάξη καθότι η λύση αυτή μπορεί να ενισχύσει το διαχωρισμό, την αποξένωση των «διαφορετικών» μαθητών στην προσπάθεια καλλιέργειας της δικής τους ταυτότητας και «ενδυνάμωσης της αφοσίωσης στην εθνική/θρησκευτική τους ομάδα»⁶³.

⁶⁰ Στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες η αντιμετώπιση των συγκρουσιακών θεμάτων της ιστορίας όμορων κρατών βασίστηκε στις θεωρητικές και μεθοδολογικές κατακτήσεις της Νέας Ιστορίας, της Διδακτικής της Ιστορίας και της Διαπολιτισμικής Αγωγής στην προοπτική μιας διεθνικής/διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

⁶¹ Βλ. και τον τελευταίο *Οδηγό του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία της ιστορίας του 2001*, Stradling Robert (2001) *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siecle*, Editions du Conseil de l' Europe, Strasbourg, 109.

⁶² Γκότοβος Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, ό.π., 23.

⁶³ Οι επιφυλάξεις που εκφράζει ο Α. Γκότοβος στο θέμα αυτό διατυπώνονται ως εξής: «οι μαθητές ενδέχεται να δέχονται ασύμβατες έως και αντιφατικές επιρροές αναφορικά με αξιακούς κώδικες, να εκτίθενται σε συγκρουόμενα πρότυπα πολιτικού, ηθικού και γενικά κοινωνικού προσανατολισμού. Το πρόβλημα επιτείνεται όταν στη διαπολιτισμική εξίσωση συμμετέχουν μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα τα οποία ιστορικά και συγχρονικά βρίσκονται σε συγκρουσιακή ή εμφανώς ανταγωνιστική τροχιά», Γκότοβος Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, ό.π., 67.



Από την άλλη πλευρά, η υπέρβαση ή η σύνθεση των πολιτισμών προέλευσης των μαθητών με τη βοήθεια του αξιακού κώδικα που διαμορφώνει το σχολείο για να μετριάσει την έννοια της κυρίαρχης και της μειονοτικής αντίληψης θεωρείται ως «δημοσιοσχεσική» λύση, γιατί δεν καταργεί τελικά τις διαχωριστικές γραμμές και επιπλέον χρησιμοποιεί κατηγοριοποιήσεις της εθνικής λογικής. Τα συγκεκριμένα διλήμματα εξουδετερώνονται ικανοποιητικά με τον επαναπροσδιορισμό του αξιακού ιστού που υποβαστάζει το μάθημα της ιστορίας, ειδικά για ανάμεικτα μαθητικά ακροατήρια. Οι εμπειρογνώμονες συνιστούν την αξιοποίηση της παραδοχής ότι η ιστορική διδασκαλία πρέπει να προωθεί πάνω απ' όλα έναν ενιαίο κώδικα πανανθρώπινων αξιών (δημοκρατίας, ελευθερίας, ισότητας) και να καλλιεργεί πρωταρχικά την έννοια του πολίτη και το αίσθημα του κοινού συμφέροντος ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης και την εθνοτική/θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών⁶⁴.

Αναμφίβολα, η αποδόμηση των στερεοτύπων και η απελευθέρωση από προκαταλήψεις στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας είναι από τη φύση τους δύσκολη έως ανέφικτη υπόθεση στο βαθμό που οι εθνοπολιτισμικές διαφορές είναι άμεσες προεκτάσεις των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων⁶⁵. Επειδή το θέμα αυτό δεν μπορεί να εξαντληθεί εδώ, το αναφέρουμε για να υπογραμμίσουμε μόνο ότι το σύστημα δεν φαίνεται να αντέχει τελικά ούτε τις προτάσεις για αποδόμηση της εθνικής ιστορίας ούτε την υπέρβαση του εθνοκεντρισμού, καθώς σκοντάφτουν στην απουσία μιας συνολικής οπτικής και μιας ενιαίας πολιτικής βούλησης που θα υπερβεί τους περιορισμούς που θέτει το ίδιο το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και το καθεστώς του κρατικού μονοπωλίου στην ενδεχόμενη αναχώρηση των σχολικών βιβλίων ιστορίας.

Επομένως, το ζήτημα της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας παραμένει ανοικτό και αποτελεί το σοβαρότερο διακύβευμα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής και το ζητούμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στα άλλα βαλκανικά κράτη.

Ασφαλώς στην αναζήτηση αυτή μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη η αντίστοιχη ευρωπαϊκή εμπειρία. Στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες, η αντιμετώπιση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και των συγκρούσεων του παρελθόντος στο πλαίσιο μιας διεθνικής/διαπολιτισμικής διδασκαλίας βασίστηκε στις θεωρητικές και μεθοδολογικές κατακτήσεις της Νέας Ιστορίας, της Διδακτικής της Ιστορίας και της Διαπολιτισμικής Αγωγής⁶⁶. Για μια κριτική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος - που από μόνη της ενδυναμώνει και τη διεθνική οπτική - η ευρωπαϊκή Οδηγία συνιστά την ένταξη στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας των παρακάτω θεωρητικών ζητημάτων που θα επεξεργαστούν και θα κατανοήσουν οι μαθητές:

- Δεν υπάρχει αναγκαστικά μια και μόνη «ορθή» εκδοχή ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά πολλοί διαφορετικοί τρόποι ερμηνείας του, που εξαρτώνται από τις απόψεις των ιστορι-

⁶⁴ Γκότοβος Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, ό.π.

⁶⁵ Όπως εξηγεί σχετικά ο Α. Γκότοβος: «η έννοια να προστατευθούν οι πολήψεις των συλλογικοτήτων στις οποίες ανήκουν οι μαθητές φέρνει ξανά στο προσκήνιο την έννοια της συλλογικής ταυτότητας του μαθητή, την έννοια της συλλογικής ενοχής ή υπερηφάνειας, δηλαδή κατηγορίες που παραπέμπουν κατ' ευθείαν στον εθνικισμό του 19ου και του 20ού αιώνα. Έτσι, ενώ η λύση στην επιφάνεια φαίνεται αντίθετη στον εθνικισμό και τον εθνοκεντρισμό, στη βάση της κινείται άνετα μέσα σε αυτές τις ιδεολογικές παραδόσεις, κινδυνεύοντας ταυτόχρονα να στραφεί ενάντια σε μια άκρως πολύτιμη παράδοση του ευρωπαϊκού διαφωτισμού, δηλαδή την αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης ως αξίας», Γκότοβος Α. (2002) *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, ό.π., 131.

⁶⁶ Σύμφωνα με τον Οδηγό του Συμβουλίου της Ευρώπης του 2001 για τη διδασκαλία της ιστορίας η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να αναλύουν κριτικά τα ιστορικά γεγονότα αναφέρεται στα εξής: να μάθουν να αξιολογούν την πολυπλοκότητα των προβλημάτων, να μην αρκούνται στις απλουστευτικές διχοτομικές ερμηνείες, να τεκμηριώνουν τα επιχειρήματά τους μέσα από διαφορετικές και αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις, να αναγνωρίζουν τα κενά των πληροφοριών και τα όριά τους, τις ομοιότητες και τις διαφορές των φαινομένων, Stradling Robert (2001) *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siècle*, ό.π., 109.



κών, των πολιτικών, των δημοσιογράφων. Λόγω του αποσπασματικού, επιλεκτικού, μερικού χαρακτήρα της ερμηνείας όλες οι ερμηνείες μπορεί να έχουν ισχύ.

- το ίδιο ιστορικό γεγονός ερμηνεύεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την οπτική γωνία του ιστορικού, την προοπτική του, την εποχή του και τις πηγές που χρησιμοποίησε.
- οι ιστορικές πηγές (επίσημα έγγραφα, οπτικοακουστικά αρχεία κ.λπ.) αποτυπώνουν την άποψη των προσώπων που δίνουν τις πληροφορίες. Συνεπώς, η χρησιμότητα των πηγών έγκειται στη δυνατότητα που παρέχουν στους μαθητές για κριτική ανάλυση των πληροφοριών τους: για ποιον γράφτηκε το έγγραφο, με ποιο σκοπό και σε ποια συγκυρία.
- η ανάδειξη των διαφορετικών απόψεων στους κόλπους του ίδιου έθνους, της κοινότητας, της πολιτικής παράταξης φωτίζει τη σύνθετη φύση και τους πολλούς τρόπους με τους οποίους εκφράζονται οι σχέσεις της κυρίαρχης ομάδας και της μειοψηφίας (Οδηγός, σελ. 153).
- η κατανόηση των ιστορικών αιτιών της εθνικής, γλωσσικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας του πληθυσμού των περισσότερων κρατών της Βαλκανικής ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων ιστορικών, πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών παραγόντων από το 19ο αι., όπως είναι οι ακόλουθοι:
 - η συνεχής μετακίνηση ατόμων και ομάδων στο εσωτερικό της απέραντης οθωμανικής αυτοκρατορίας.
 - οι αποδημίες που προκάλεσαν οι πόλεμοι, οι εδαφικές αναδιατάξεις, οι οροθετικές ρυθμίσεις και οι πολιτικές συνθήκες (Συνέδριο Βιέννης 1815, Συνθήκη Βερολίνου 1878, Συνθήκη Λονδίνου, Βουκουρεστίου 1913, Συνθήκη Βερσαλλιών 1919, η αναδόμηση του πολιτικού χάρτη της Ευρώπης μετά το 1945)⁶⁷.

Στο ερώτημα, ποια ιστορική γνώση θα πρέπει στο εξής να προσφέρει το σχολείο σε ανάμεικτα πολυ-εθνικά μαθητικά ακροατήρια, η απάντηση συνοψίζεται στα εξής: μια έγκυρη επιστημονικά ιστορική γνώση που τεκμηριώνεται με κριτήρια της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας, δημοκρατική και πολυφωνική που αποδυναμώνει τη μονολιθική εθνοκεντρική οπτική και ενισχύει την πολυδιάστατη προσέγγιση των ανθρώπινων κοινωνιών στο παρελθόν με πρωταρχικό σκοπό την πλήρη και ορθή πληροφόρηση των μαθητών, την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Ορθά πληροφορημένοι και σκεπτόμενοι μαθητές του σήμερα, θα είναι οι συνειδητοποιημένοι και δημοκρατικοί πολίτες του αύριο. Πρακτικά πως θα επιτευχθεί αυτό;

B. Αρχές και προτάσεις για τη σύνταξη νέων εγχειριδίων ιστορίας

Οι προτάσεις που ακολουθούν προϋποθέτουν ένα διαφορετικό σύστημα σύνταξης, εκπόνησης και έγκρισης των εγχειριδίων ιστορίας. Κατ' αρχήν δεν μιλάμε για ένα και μοναδικό εγκεκριμένο εγχειρίδιο ιστορίας. Αυτή η ιστορία πρέπει να τελειώσει, γιατί υποβαθμίζει το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και το επίπεδο της εκπαίδευσης της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία. Μιλάμε για την πολλαπλότητα των εγχειριδίων ιστορίας και των διδακτικών εργαλείων (μάλιστα για τρία ή και περισσότερα εγχειρίδια για κάθε τάξη) που θα τίθενται στην κρίση του δασκάλου ή της σχολικής μονάδας να επιλέξει ποιο θα διδάξει. Στόχος μας θα είναι να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς έναν επαρκή αριθμό εγχειριδίων ιστορίας, ώστε να επιλέξουν οι ίδιοι τι ταιριάζει καλύτερα σ' αυτούς και στους μαθητές τους. Αυτό, φυσικά, προϋποθέτει την υπέρβαση του καθεστώτος του κρατικού μονοπωλίου. Η εμπλοκή του Υπουργείου Παιδείας θα περιοριστεί στην προκήρυξη ανοικτού διαγωνισμού για τη συγγραφή εγχειριδίων ιστορίας με καθορισμένες αρχές που θα βασίζονται στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της ιστορίας, της παιδαγωγικής, της γνωστικής ψυχολογίας,

⁶⁷ Stradling Robert (2001) *Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siecle*, ό.π., 109, 152.



κ.λπ. Συνεπώς, η εκπόνηση νέων εγχειριδίων ιστορίας θα είναι καρπός συλλογικής προσπάθειας που θα κινητοποιεί ένα σημαντικό αριθμό ειδικών επιστημόνων, πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και εκδοτικών οίκων. Δεν θα είναι αναγκαστικά ευθυγραμμισμένα με μια ιστοριογραφική επιστημονική αντίληψη αλλά θα υπάρχει ελευθερία επιλογής για τον καθένα. Εξυπακούεται, ότι η ιστοριογραφική αντίληψη των συντακτών δεν θα είναι εθνικιστική και φονταμενταλιστική, ούτε θα προβάλλει το κυρίαρχο ορθολογικό εννοιολογικό μοντέλο της ακαδημαϊκής αντίληψης που αποσκοπεί στη μετάδοση μιας γνώσης «αντικειμενικής».

Βασικό κριτήριο επιλογής της ιστορικής γνώσης που προορίζεται για σχολική διδασκαλία θα πρέπει να είναι: η επιστημονική εγκυρότητα, ελεγμένη και από παιδαγωγική άποψη σύμφωνα με την ηλικία των μαθητών και τη φύση της διδακτικής εργασίας σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Αυτό επιβάλλει την αναδιάταξη της ιστορικής ύλης σε διάφορα επίπεδα ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης και τις τάξεις (4η -5η τάξεις α' κύκλου / δημοτικού σχολείου, 5η - 8η τάξεις β' κύκλου/γυμνασίου, 9η -12η τάξεις λυκείου). Με ανάλογο τρόπο θα διαφοροποιούνται και οι σκοποί της διδασκαλίας της ιστορίας σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Νέοι θεματικοί προσανατολισμοί: Το αναθεωρημένο περιεχόμενο των εγχειριδίων ιστορίας θα κινείται στα καινούργια πλαίσια της Νέας Ιστορίας και στο πνεύμα της ενοποιημένης Ευρώπης. Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι θα διδάξουμε μια ωραιοποιημένη ιστορία της Ευρώπης ή της Ελλάδας και να φθάσουμε στο άλλο άκρο. Ασφαλώς δεν μιλάμε για τη μονοδιάστατη ελληνοκεντρική εθνική ιστορία που αναγκαστικά θα περιοριστεί και θα τοποθετηθεί σε ένα διεθνές, ευρωπαϊκό και βαλκανικό πλαίσιο, οργανωμένη σε ομόκεντρους κύκλους. Η διδασκαλία θεμάτων από την ελληνική ιστορία θα αποσκοπεί: α) να μάθει ο μαθητής της Αλβανίας ποια θέση έχει η Ελλάδα μέσα στον κόσμο και ποια κληρονομιά πρέπει να διατηρηθεί, π.χ. η έννοια της αθηναϊκής δημοκρατίας συμπορεύεται με τη συμφιλίωση και τη συνεργασία των λαών της Ευρώπης, και β) να συνειδητοποιήσει τη δική του θέση μέσα στην αλβανική κοινωνία σε σχέση πάντα με την Ελλάδα. Με λίγα λόγια, θα προσφέρουμε μια ελληνική ιστορία που θα βοηθά το μαθητή να διαμορφώσει μια συγκροτημένη άποψη τόσο για την Ελλάδα όσο και για την ελληνική μειονότητα της Αλβανίας στο σύγχρονο κόσμο.

Μια σκέψη είναι να σπάσουμε το έτος σε τρίμηνα και να διδάξουμε στο α' τρίμηνο την ύλη των εγχειριδίων ιστορίας, δηλ. το θεωρητικό μέρος, και στα επόμενα δύο τρίμηνα η διδασκαλία να επεκταθεί σε άλλους χώρους παραγωγής ιστορικής γνώσης και με άλλα μέσα διδασκαλίας, όπως π.χ. τις προφορικές συνεντεύξεις, τη λογοτεχνία, το ιστορικό μυθιστόρημα, τον κινηματογράφο (π.χ. η ταινία του Αζενστάν «Το θωρηκτό Ποτέμκιν» - και μάλιστα η μετασταλινική *version* της - προσφέρεται για τη διδασκαλία της οκτωβριανής επανάστασης.

Με βάση λοιπόν όσα εκθέσαμε παραπάνω και τις σύγχρονες ευρωπαϊκές αρχές της Νέας Ιστορίας⁶⁸ διαμορφώσαμε τις ακόλουθες προτάσεις που είναι φυσικά ανοικτές για περαιτέρω επεξεργασία και συζήτηση⁶⁹:

1. *Εισαγωγικό κεφάλαιο* (κοινό για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες): τι είναι ιστορία και ποια τα εργαλεία της, τι χρειάζεται η ιστορία, πως μαθαίνουμε από την ιστορία, κ.λπ.

2. *Στο δημοτικό σχολείο*: οι μεγάλοι πολιτισμοί της Μεσογείου, οι διάφορες γραφές και τα αλφάβητα της αρχαιότητας, τα ταξίδια, οι εμπορικοί δρόμοι, τα μέσα επικοινωνίας, η καθημερινή ζωή, η παιδική ζωή στην αρχαιότητα, ο ρόλος της γυναίκας, η εργασία, η ενδυμασία, κ.λπ. Βασικός σκοπός της διδασκαλίας στη βαθμίδα αυτή θα είναι η κατανόηση

⁶⁸ Και με βάση την παραδοχή ότι «συγγραφή της ιστορίας σημαίνει επιλογή», Eric Hobsbawm, (1998) Για την Ιστορία, Θεμέλιο, Αθήνα 1998, 88.

⁶⁹ Φερρό Μαρκ και Ζαμμέ Φιλίπ (2002) *Ποιες γνώσεις και ποιες αξίες να μεταδώσουμε στα παιδιά μας*; Αθήνα, Μεταίχμιο, 153-228. Peyrot Jean (επιμ.) (2002) *Η διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 149-162. Moniot Henri (2002) *Η Διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 81-87, 227-236. Hobsbawm Eric (1998) Για την Ιστορία, ό.π.



τόσο των ιδιαιτεροτήτων όσο και των ιστορικών σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων των λαών. Έτσι, π.χ. η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού θα πρέπει να συνδυαστεί με μια ισόρροπη πληροφόρηση για τους άλλους πολιτισμούς της Μεσογείου και κυρίως με τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις τους. Να κατανοήσουν ότι στο βάθος του ιστορικού χρόνου οι πολιτισμοί και η δράση των ανθρώπων δεν είναι απόλυτα αυτόνομα, ούτε προκύπτουν με παρθενογένεση, αλλά καρπός συλλογικής προσπάθειας και αμφίδρομων δανείων.

3. Στο γυμνάσιο: θα επιλεγούν θέματα από τη μεσαιωνική και νεώτερη ευρωπαϊκή ιστορία έως τις αρχές του 19ου αι. με τονισμένη τη βαλκανική διάσταση, όπως π.χ. οι μετακινήσεις των νομαδικών φύλων - καλλιεργητών στην Ευρώπη, οι επιδρομές, οι Σταυροφορίες, οι ανακαλύψεις νέων χωρών, τα μέσα ναυσιπλοΐας. Θα προκριθούν επιλεκτικά τα ιστορικά θέματα που φωτίζουν την πολύπτυχη ανθρώπινη δράση στο ιστορικό παρελθόν, τις κοινωνικές σχέσεις, τους ανταγωνισμούς, τη συνύπαρξη και ανεκτικότητα διαφορετικών ομάδων στις μεγάλες αυτοκρατορίες (ρωμαϊκή, βυζαντινή, οθωμανική), το επαναστατικό φαινόμενο στην Αμερική και την Ευρώπη, η βιομηχανική επανάσταση.

4. Στο Λύκειο: θα επιλεγούν τα φαινόμενα μακράς διάρκειας, οι αλλαγές στην κοινωνία, την οικονομία και το εμπόριο⁷⁰, τα επαναστατικά κινήματα του 19ου αι., η γέννηση των εθνικών κρατών, η κοινωνία και η οικονομία του 19ου αι., οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι, η πορεία προς την σύγκλιση των ευρωπαϊκών κρατών, η θέση της Βαλκανικής στην ευρωπαϊκή ιστορία ως πιο κοντινής περιφέρειας των ευρωπαϊκών μητροπόλεων του καπιταλισμού. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε από την ύλη αυτής της βαθμίδας και όσα θέματα έχει αποκρύψει ή αποσιωπήσει η εθνική ιστοριογραφία (εθνικές ήττες, ιδεολογικές και πολιτικές αντιπαραθέσεις, μειονοτικό και προσφυγικό ζήτημα, το ολοκαύτωμα και οι εθνοκαθάρσεις). Διδακτικές ενότητες, όπως π.χ. η νεοελληνική διασπορά στην Ευρώπη το 19ο αι., οι πρόσφυγες της Μικρασιατικής καταστροφής και η εγκατάσταση των ηττημένων του εμφυλίου πολέμου στις χώρες της Ανατ. Ευρώπης μετά το 1949, η υποδοχή τους από τους ομοεθνείς εντός της ελληνικής επικράτειας, οι ηττημένοι του Εμφυλίου πολέμου, τα παιδιά των πολιτικών προσφύγων, οι κρατικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν απέναντι σ' αυτά τα παιδιά- ιδιαίτερα η πολιτική του Τίτο, οι παλινοστούντες του Πόντου και των χωρών του ανατολικού μπλοκ, αλλά και η στάση των ομοεθνών απέναντι στους παλινοστούντες, και τέλος οι μειονότητες, δίνουν πολλές δυνατότητες ενασχόλησης με σύγχρονα θέματα μειονοτήτων και προσφυγιάς και συμβάλουν στην κατανοήση των αιτιών της κοινωνικής μετανάστευσης και των μορφών εθνικού και κοινωνικού ρατσισμού στην εποχή μας⁷¹. Σκοπός της ιστορικής διδασκαλίας σ' αυτή τη βαθμίδα είναι η διαμόρφωση δημοκρατικών και ανθρωπιστικών στάσεων και συμπεριφορών και η πολύπλευρη πληροφόρηση του μαθητή και αυριανού πολίτη.

Ο σκοπός αυτός υπηρετείται αποτελεσματικότερα με την κατάλληλη διδασκαλία των πολέμων, μια διδασκαλία κριτική, πλουραλιστική, πολυπρισματική και διεθνική που θα στοχεύει στην απομυθοποίηση των επιμέρους εθνικών μυθολογιών και των ιδεολογημάτων και στην κατανόηση των αναγκών που υπηρέτησαν οι διάφορες εικόνες που διαμόρφωσε το ένα έθνος για το άλλο. Θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στο παράδειγμα των βαλκανικών πολέμων. Τα βαθύτερα αίτια των πολέμων αυτών θα πρέπει να ανιχνευθούν στο μακρό χρόνο του 19ου αι. (κατάλυση των αυτοκρατοριών, παρακμή του φεουδαλικού συστήμα-

⁷⁰ Hobsbawm Eric (1998) *Για την Ιστορία*, ό.π., 89-91.

⁷¹ Προτεινόμενη μέθοδος η παρατήρηση από τους μαθητές μιας εικόνας και η αναπαραγωγή της σχετικής ιστορίας που καταγράφεται σ' αυτή από διαφορετικές σκοπιές. Διαβάζοντας ένα απόσπασμα να υποθέσουν τις πιθανές αντιδράσεις και ερμηνείες των μαθητών άλλων χωρών. Διαβάζοντας ένα άρθρο σε εφημερίδα για ένα ιστορικό γεγονός να αναζητήσουν την άποψη του δημιουργού της και να φανταστούν πως θα μπορούσε διαφορετικά να είχε γραφεί από έναν δημοσιογράφο άλλης χώρας σχετιζόμενη με το γεγονός, Stradling R. (2001) *Enseigner L' Histoire de l' Europe*, ό.π., t 09.



τος, κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις από την ανάπτυξη του ευρωπαϊκού καπιταλισμού, πρωταγωνιστικός ρόλος της αστικής τάξης στη δημιουργία των εθνικών κρατών, ανάπτυξη της εθνικής ιδεολογίας, ωρίμανση του ευρωπαϊκού ιμπεριαλισμού και των βαλκανικών εθνικισμών (ειδικά η επεκτατική/μεγαλοϊδεατική πολιτική των βαλκανικών μοναρχιών και η γεωπολιτική σημασία του «ζωτικού χώρου» της Μακεδονίας)⁷².

Παράλληλα, οι ειδικοί στόχοι στη διδασκαλία των βαλκανικών πολέμων μπορούν να διαμορφωθούν ανάλογα με το επίπεδο της τάξης και να αναπτυχθούν ορισμένοι από αυτούς, όπως διατυπώνονται παρακάτω⁷³:

■ **η ανάλυση των εννοιών: εθνότητα, έθνος-κράτος, εθνικισμός, πατριωτισμός, εθνικό αίσθημα, εθνική ταυτότητα από το 19ο αι.**

Αφόρμηση για την επεξεργασία των παραπάνω εννοιών θα είναι ο πολιτικός χάρτης της οθωμανικής αυτοκρατορίας με διακριτά τα όρια των πρώτων ανεξάρτητων εθνικών κρατών της Βαλκανικής (Ελλάδας, Σερβίας, Βουλγαρίας, Ρουμανίας) και των άλλων υπό οθωμανική κυριαρχία περιοχών της Ηπείρου, Αλβανίας, Μακεδονίας και Θράκης. Με βάση το χάρτη θα αναπτυχθεί το θέμα της διαμόρφωσης των πρώτων εθνικών κρατών στα Βαλκάνια το 19ο αι. *Σκοπός*: η κατανόηση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών όρων που οδήγησαν στην κρατική συγκρότηση των βαλκανικών λαών (παρακμή του φεουδαλικού συστήματος, ανάπτυξη του καπιταλισμού, δημιουργία αστικής τάξης, δημιουργία της πρώτης εθνικής διανόησης, πρώτα επαναστατικά κινήματα, πολιτική των Μεγάλων Δυνάμεων).

■ **η αποδόμηση της εθνοκεντρικής αφήγησης των πολέμων**

Θεματική ενότητα: Αναλύεται το ιστορικό πλαίσιο της γέννησης και ωρίμανσης του βαλκανικού εθνικισμού και του ευρωπαϊκού ιμπεριαλισμού. *Σκοπός*: α) η κατανόηση της διαπλοκής των αιτίων που οδήγησαν σε πόλεμο τα πρώην συμμαχικά βαλκανικά κράτη, η ανάδειξη της σχέσης αίτιου αποτελέσματος, η διασύνδεση με τους επιμέρους παράγοντες και τα γεγονότα, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στην ανασύνθεση και την ερμηνεία της συνολικής ανθρώπινης δράσης. β) η καλλιέργεια της ιδέας ότι ο πόλεμος είναι βλαβερός και για τους νικητές και για τους ηττημένους μεθοδεύεται μέσα από την συγκριτική ανάλυση των αρνητικών συνεπειών των πολέμων για όλα τα εμπλεκόμενα κράτη και τους λαούς τους. *Μέθοδος*: η κριτική προσέγγιση και συγκριτική επεξεργασία των επιμέρους μαξιμαλιστικών πολιτικών προγραμμάτων και των αλληλοσυγκρουόμενων εδαφικών διεκδικήσεων κάθε βαλκανικού κράτους, ο προβληματισμός πάνω σε κείμενα με αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις που αποβλέπει στην κατανόηση των εσωτερικών αντιθέσεων και αλληλεπιδράσεων και στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναζητούν περισσότερες από μια απαντήσεις. Οι διαδικασίες αυτές κρίνονται απαραίτητες για την άσκηση της ιστορικής σκέψης και την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης των μαθητών. *Μέσα διδασκαλίας*: ένα πολυφωνικό και ποικίλο εποπτικό υλικό (χάρτες εδαφικών ορίων πριν και μετά τους βαλκανικούς πολέμους, στατιστικές πληθυσμού, γραπτές πηγές για τις επιμέρους εδαφικές διεκδικήσεις, κείμενα διεθνών Συνθη-

⁷² Για την επεξεργασία των αιτίων των βαλκανικών πολέμων και της έννοιας της κοινωνικής ευθύνης αποδεικνύεται χρήσιμο το ερμηνευτικό πλαίσιο της ιστορικής πραγματικότητας που πρότεινε ο F. Braudel. Αυτό διακρίνεται σε τρία επίπεδα (τα γεγονότα, τις συγκυρίες, τις υποδομές) και μπορεί να συνδυαστεί με τον ιστορικό χρόνο (σύντομο, μέσο, μακρό) και να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως π.χ. γιατί συνέβη (τα βαθύτερα αίτια), πώς συνέβη (οι ορατές αιτίες), τί συνέβη, Braudel F. (1969) *Écrits sur l'histoire*, Flammarion.

⁷³ Bloom B. S., Krathwohl D.R. (1986) *Ταξινόμια διδακτικών στόχων, Τόμος Α', Γνωστικός τομέας*, Μετάφραση: Αλ. Παγανού-Λαμπράκη, Θεσσαλονίκη, και *Τόμος Β', (1991) Συναισθηματικός τομέας*, Μετάφραση: Αλ. Παγανού-Λαμπράκη, Θεσσαλονίκη.



κών, κατάλογο των αρνητικών συνεπειών των πολέμων)⁷⁴. Για την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να ερμηνεύουν επιλέγονται 3-4 κείμενα με αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις που θα επεξεργαστούν οι μαθητές στηριζόμενοι στις διαθέσιμες πληροφορίες και στις μεθόδους της ιστορικής επιστήμης.

■ **η απόρριψη της μοιρολατρικής αντίληψης ότι ο πόλεμος αποτελεί αναπότρεπτο πεπρωμένο της ανθρωπότητας**

Θεματική ενότητα: Παράγοντες που ευνόησαν την ανάπτυξη της μεγαλοϊδεατικής πολιτικής των βαλκανικών κρατών. Ανάλυση του ρόλου των πολιτικών ηγεσιών/μοναρχών, των κυβερνήσεων, των κομμάτων, της αστικής τάξης και των εθνικών διανοουμένων της εποχής εκείνης. *Σκοπός:* να αντιληφθεί ο μαθητής ότι η ιστορία είναι καρπός συλλογικής δράσης που απορρέει από τις ανθρώπινες ανάγκες, τα συμφέροντα και τις επιλογές. Ότι και οι πόλεμοι είναι έργο του ανθρώπου και συνεπώς ο καθένας έχει το μερίδιο της δικής του ευθύνης. Η αναζήτηση τρόπων αποφυγής του πολέμου και υποθέσεων από τους μαθητές επιδιώκει την κατάρριψη της παραδοσιακής αντίληψης ότι ο πόλεμος είναι αναπόφευκτος και αποτελεί το μοναδικό μέσο επίλυσης των διαφορών ανάμεσα στα κράτη.

■ **ανάλυση των όρων δημιουργίας του σύνθετου πολυεθνικού μωσαϊκού της Βαλκανικής**

Θεματική ενότητα: Οι ιστορικοί παράγοντες που ευνόησαν τη δημιουργία της πληθυσμιακής ποικιλομορφίας στα Βαλκάνια με συνοπτική αναφορά στις αλληπάλληλες κατακτήσεις, τους πολέμους, τις βίαιες μετακινήσεις πληθυσμών, τις αποδημίες, τις διεθνείς συνθήκες ανταλλαγής πληθυσμών, την άσκηση πολιτικής εθνικής αφομοίωσης, τους πολιτικούς διωγμούς, την αλλαγή των κρατικών συνόρων. *Σκοπός:* να πληροφορηθούν οι μαθητές για τους λαούς που κατοικούν στη Βαλκανική, να αναδειχθούν οι πολλοί και ποικίλοι δεσμοί τους, οι αλληλεπιδράσεις στον τρόπο ζωής, στα ήθη, έθιμα και τις αξίες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της κοινής πολιτιστικής παράδοσης και κληρονομιάς. Με άλλα λόγια, να κατανοήσουν οι μαθητές τις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των βαλκανικών λαών (οικονομικές, πολιτιστικές). *Μέσα διδασκαλίας-Αφόρμηση:* χάρτης εγκατάστασης και διασποράς των ομάδων στο βαλκανικό χώρο, συγχρονικοί πίνακες πολιτικών γεγονότων και μεταβολών των κρατικών ορίων, κατάλογος μειονοτικών ομάδων στο βαλκανικό χώρο.

■ **οι σύγχρονες προεκτάσεις των εθνικιστικών ιδεών και των «αλυτρωτικών» ζητημάτων στη Βαλκανική**

Θεματική ενότητα: ο πόλεμος στη Γιουγκοσλαβία, το πρόβλημα του Κοσόβου, το Μακεδονικό, το Βορειοηπειρωτικό κ.λπ. Κατανόηση της αντίληψης ότι το παρόν είναι αποτέλεσμα της δράσης των ανθρωπών στο παρελθόν. Διερεύνηση των παραγόντων της σύγχρονης πραγματικότητας. Καθορισμός της στάσης των μαθητών. Υποβολή/αξιολόγηση προτάσεων από τους μαθητές. *Χρήσιμο υλικό:* σχετικά αποσπάσματα από τον Τύπο της εποχής και τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Βαλκανικής.

Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, στη φάση της εμπέδωσης της ιστορικής γνώ-

⁷⁴Αναμφίβολα, η χρήση εποπτικών μέσων διευκολύνει την εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου, τη βιωματική πρόσληψη της γνώσης και τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, για να κατανοήσουν οι μαθητές τις διαστάσεις του τόπου και του χρόνου (το πού και το πότε συνέβη το ιστορικό γεγονός) ως αποτελεσματικότερα εποπτικά μέσα προκρίνονται τα εξής: α) *χάρτης της Βαλκανικής χερσονήσου* (γεωγραφικός και πολιτικός), ένα πρακτικό και προστό εργαλείο για την άντληση ποικίλων πληροφοριών σχετικά με τη γεωπολιτική θέση, την οικονομία, ακόμα και την ιδεολογία στα Βαλκάνια του 19ου αι. Η ανάγνωσή του θα προκαλέσει απορίες που θα οδηγήσουν τους μαθητές στην κατανόηση των αιτίων του πολέμου, β) *πηγές* (της εποχής εκείνης αλλά και σύγχρονες απόψεις ιστορικών, δημοσιογράφων), ένα δομικό στοιχείο της διδασκαλίας, θα διευκολύνουν τη διαμόρφωση άποψης για τα γεγονότα και τα πρόσωπα, θα προσφέρουν έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση, για κριτική ανάλυση για ανάπτυξη επιχειρημάτων και για εξαγωγή συμπερασμάτων, γ) *εικόνες, κινηματογραφικές προβολές, ιστορικά ντοκιμαντέρ*.



σης, οι μαθητές καλούνται να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά και συνεργατικά πάνω σε ερωτήσεις-ασκήσεις συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης⁷⁵.

Στα συγκεκριμένα εγχειρίδια ιστορίας φαντάζομαι ότι θα εξασφαλίζεται ο πλουραλισμός απόψεων και η κριτική προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος - που από μόνη της ενδυναμώνει τη διεθνική οπτική και καλλιεργεί το πνεύμα της δημοκρατίας, της ισότητας και της αλληλεγγύης⁷⁶. Ο εννοιολογικός πλουραλισμός και η κριτική προσέγγιση του παρελθόντος θα υποστηρίζονται από ποικίλες σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, ανανεωμένες μεθοδολογικές αντιλήψεις και παιδαγωγικές αρχές και νέα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Για μια κριτική λοιπόν προσέγγιση των πολεμικών/επίμαχων θεμάτων μπορούν να εφαρμοστούν οι νέες μαθησιακές πρακτικές (αποστοσιοποίησης, ενσυναίσθησης, επέκτασης, εφαρμογής). Αντίστοιχα, για τη συναισθηματική αποφόρτιση των μαθητών από το αρνητικό κλίμα των πολεμικών θεμάτων προτείνονται διδακτικές πρακτικές, όπως η αναζήτηση αναλογιών και παραλλήλων καταστάσεων σε άλλες χώρες και άλλους λαούς, η υπόδηση αντίθετων ρόλων, η κατάρτιση καταλόγου με τα υπέρ και τα κατά ενός προβλήματος, η αποκάλυψη των αντιφάσεων μέσα από ποικίλο έντυπο υλικό, φιλμ αλλά και προφορικές μαρτυρίες και υποστηρικτικά κείμενα, όπως Ανθολόγια με επιλεγμένες και σχολιασμένες πηγές για διάφορα θέματα. Τα επιμέρους κεφάλαια θα συνοδεύονται με οπτικοακουστικό υλικό, βιντεοταινίες και ντοκιμαντέρ για τη σύγχρονη ιστορία, όπως π.χ. το Πανόραμα του αιώνα.

Ασφαλώς δεν υποτιμούμε τις δυσκολίες εφαρμογής των παραπάνω προτάσεων, δυσκολίες που πηγάζουν από τις νέες πληροφορίες που θα δεχθούν οι μαθητές, την άγνοια των μεθόδων κριτικής ανάλυσης, την προσκόλληση στην εθνοκεντρική αντίληψη και τον εγκλωβισμό στην αντίληψη περί ορθότητας της εθνικής οπτικής. Μια κριτική διαπολιτισμική και υπερεθνική προσέγγιση της ιστορίας αναμφίβολα δεν εξαρτάται μόνο από το νεωτερικό περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ιστορίας αλλά και από τη μέθοδο του διδάσκοντα, τα μέσα που διατίθενται, το κλίμα της τάξης, τον τρόπο αξιολόγησης κ.λπ.

Αντί επιλόγου

Είναι φανερό ότι όλα τα ζητήματα που έχουν σχέση με την εφαρμογή του νέου θεσμικού πλαισίου και κυρίως με την παραγωγή του κατάλληλου διδακτικού υλικού παραμένουν ανοιχτά, παρά το γεγονός ότι θεσπίστηκε νέο πλαίσιο αναφοράς για τα ζητήματα των μειονοτήτων και εκδόθηκαν κατά καιρούς κανονιστικές ευρωπαϊκές Οδηγίες για τη διδασκα-

⁷⁵ Οι ερωτήσεις-ασκήσεις συγκλίνουσας σκέψης ελέγχουν τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή και οι ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης την ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ζητείται από τους μαθητές: να κατηγοριοποιήσουν τα αίτια των βαλκανικών πολέμων, να εξηγήσουν τα κίνητρα των πολιτικών ηγεσιών, τη διαπλοκή των πολλαπλών παραγόντων που οδήγησαν στην εμπόλεμη σύρραξη, να συγκρίνουν το χειρισμό του Μακεδονικού Ζητήματος από τα επιμέρους βαλκανικά κράτη και να διατυπώσουν συμπεράσματα/γενικεύσεις, όπως π.χ. οι επεκτατικές/μαξimalιστικές βλέψεις οδηγούν σε πόλεμο, η εθνικιστική ιδεολογία νομιμοποιεί τον πόλεμο και τέλος, να αξιολογήσουν τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκεκριμένων χειρισμών για όλα τα εμπλεκόμενα κράτη.

⁷⁶ Στο θέμα αυτό, οι ευρωπαϊκές υποδείξεις συνιστούν την ένταξη στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας των παρακάτω θεωρητικών και μεθοδολογικών ζητημάτων που θα πρέπει να επεξεργαστούν και να αφομοιώσουν οι μαθητές: α) δεν υπάρχει αναγκαστικά μια και μόνη «ορθή» εκδοχή ενός ιστορικού γεγονότος, αλλά πολλοί διαφορετικοί τρόποι ερμηνείας του, β) συζήτηση στο πλαίσιο του μαθήματος των διαφορετικών απόψεων στους κόλπους του ίδιου έθνους, της κοινότητας, της πολιτικής παράταξης, γ) η κατανόηση των ιστορικών αιτιών της εθνικής, γλωσσικής, πολιτιστικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας των περισσότερων κρατών. δ) η μετανάστευση - πολιτική και οικονομική - από τα τέλη του περασμένου αιώνα προς την Αμερική και τον ευρωπαϊκό χώρο στο Μεσοπόλεμο, ενώ μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο η μαζική μετακίνηση πληθυσμών προς τις Ανατολικές χώρες, ε) η κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης το 1989 και οι οξυύτερες εθνικές συγκρούσεις και πολιτικές ανακατατάξεις που προκάλεσαν νέο κύμα μετανάστευσης και ενίσχυσαν όσο ποτέ άλλοτε τον πολυεθνικό, πολυπολιτισμικό και πολυθρησκευτικό χαρακτήρα των περιοχών εγκατάστασης των φυγάδων, ζ) η εθνική/εθνοτική ταυτότητα ενός ατόμου δεν κυριαρχεί αναγκαστικά σ' όλα τα πεδία της ζωής του καθώς αυτή δεν είναι προκαθορισμένη αλλά σε συνεχή διαμόρφωση μέσα από τις εμπειρίες, θετικές και αρνητικές. Stradling Robert, Enseigner l' Histoire de l' Europe du 20e siecle, ο.π., 109, 152-153.



λία της ιστορίας με διαπολιτισμική οπτική. Από το συσχετισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την ευρωπαϊκή πολιτική αναδείχθηκαν οι αντιφάσεις της πολιτικής των εθνικών κρατών που διατηρούν ακόμα ισχυρές τις παλαιές καταβολές τους. Αυτό που προέχει να κατανοήσουμε είναι ότι η Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ζήτημα ευρωπαϊκής συνύπαρξης με τους θεσμικούς όρους και τα εθνικά μέσα διαφορετικών πραγμάτων, συνθηκών και ομάδων. Κι αυτά πρέπει να μελετήσουμε.

Όσον αφορά στη διαπραγμάτευση των ζητημάτων της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία, βασική κατευθυντήρια γραμμή θα πρέπει να αποτελέσει η παραδοχή ότι οι Έλληνες της Αλβανίας είναι αλβανοί πολίτες που ανήκουν οργανικά στην αλβανική κοινωνία και συνεπώς, η μειονοτική διάκριση θα πρέπει να προωθεί τα συμφέροντά τους μέσα στο αλβανικό κράτος, διαφορετικά δεν θα χρειαζόταν να τη διατηρήσουν. Οποιοσδήποτε λοιπόν μελλοντικός σχεδιασμός για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία θα πρέπει να προσβλέπει στην εξάλειψη των διακρίσεων και την ισότιμη συμμετοχή των ελληνόφωνων μαθητών στην επαγγελματική και δημόσια ζωή του αλβανικού κράτους.

Από αυτή την άποψη η διδασκαλία της ιστορίας θα μπορούσε να αποτελέσει το μοχλό για τη διαμόρφωση σύγχρονων ευρωπαίων πολιτών, ικανών να ερμηνεύουν τα προβλήματα της εποχής τους, με εφόδιο και αυτή τη γνώση αντί να λειτουργεί διαχωριστικά ανάμεσα στις μαθητικές ομάδες, στο όνομα του σεβασμού των «ιστορικά προσδιορισμένων» πολιτισμικών ταυτοτήτων.



Ιεροί πόλεμοι για την Ιστορία. Πολυπολιτισμικότητα, νεοσυντηρητισμός, μεταμοντερνισμός και κριτική στο μεταμοντέρνο. Το παράδειγμα των ΗΠΑ

Γιώργος Κόκκινος

1. Εισαγωγή: μεταμοντερνισμός, πολιτικές της ταυτότητας και πολιτισμικός σχετικισμός

Ο Αντώνης Λιάκος έγραψε πρόσφατα τα εξής συμμετέχοντας στην οξεία αντιπαράθεση που ξέσπασε στον ακαδημαϊκό και δημόσιο χώρο αναφορικά με τη σύγκριση νεωτερικού και μετανεωτερικού ιστοριογραφικού παραδείγματος με την ευκαιρία του απολογιστικού συνεδρίου για την ιστοριογραφία της μεταπολιτευτικής περιόδου που οργάνωσε το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών: «Οι έννοιες της μνήμης, της ταυτότητας, της ετερότητας, δεν είναι ακαδημαϊκές σημαιούλες. Είναι έννοιες οι οποίες προκύπτουν από πρακτικές μιας κοινωνίας που αλλάζει, αλλά όχι όπως περιμέναμε. Που αλλάζει ξεβλοεύοντας τα νοητικά μας νοικοκυριά. Πρόκειται για έννοιες που διαμεσολαβούν, μέσα από μια πυκνή ακαδημαϊκή συζήτηση, υπαρκτές κοινωνικές ανάγκες. Νέους τρόπους συνάρθρωσης του κοινωνικού είναι και της συνείδησής του. Που αποκρυσταλλώνουν τρόπους σκέψης. Ενοποιούν διαφορετικές προσεγγίσεις. Δεν γίνεται επί ματαίω εδώ και τριάντα χρόνια αυτή η συζήτηση»¹.

Αναγκάζομαι να χρησιμοποιήσω το παράθεμα αυτό έχοντας επίγνωση της εγγενούς πολεμικής λειτουργίας που επιτελεί, ακριβώς γιατί θέλω να δείξω ότι η ελληνική ιστορική κοινότητα ανακαλύπτοντας όψιμα τη θεματική περιοχή της ταυτότητας/ετερότητας και της πολυπολιτισμικότητας/διαπολιτισμικότητας αντιδρά με φοβικό και σπασμωδικό τρόπο στην ενδεχόμενη μετατόπιση του κέντρου βάρους της έρευνας (στο ευρύ πεδίο των κοινωνικών επιστημών) από το εθνικό στο μειονοτικό και στο υπερεθνικό, όπως επίσης στην ανάδειξη των ασυνεχειών και των συγκρούσεων που διαπερνούν το σώμα της εθνικής ιστορίας, τις οποίες καλύπτει ακόμα η απώθηση, η επιλεκτική σιωπή, η παραχάραξη και τα εθνικά tabou. Αλλά και ευρύτερα το παράθεμα που χρησιμοποιήσαμε δείχνει τις αντιστάσεις που συναντά ο ίδιος ο διανοητικός κώδικας με τους όρους του οποίου εκφράζεται η προβληματική της διαφοράς και της ετερότητας. Αναφέρομαι συγκεκριμένα στον κώδικα του μεταμοντερνισμού, ο οποίος, όπως οφείλουμε να ομολογήσουμε, ως το κοσμοθεωρητικό σύστημα που συνέχει τις κοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές του ύστερου καπιταλισμού καταγγέλλεται πρωτίστως από ένα μέτωπο ιδεολογικοπολιτικών δυνάμεων και μεμονωμένων διανοητών σε όλα τα μήκη και πλάτη του Δυτικού κόσμου –όχι πάντοτε άδικα- για τον λόγο ότι εννοεί τον εκδημοκρατισμό της ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης με όρους σχετικιστικούς οδηγώντας όχι μόνο στον γνωσιολογικό, αλλά και στον αξιολογικό και ηθικό σχε-

¹ Λιάκος Α. (2003) «Μεταμοντερνισμός, ιστοριογραφία και Αριστερά», *Ο Πολίτης*, 107 (Ιανουάριος 2003), 13.



τικισμό, στην απο-ιστορικοποίηση των διανοητικών μορφωμάτων και κατ' ακολουθία στον ίδιο τον μηδενισμό².

Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι οι αμερικανοί λόγου χάριν κοινωνικοί ιστορικοί, όπως και οι αντιρατσιστές και οι φεμινίστριες ιστορικοί, προσδιόρισαν το έργο τους με γνώμονα τις επιστημολογικές συντεταγμένες του μεταμοντερνισμού και ιδιαίτερα της λεγόμενης «γλωσσικής στροφής» επιχειρώντας να εννοήσουν την ιστορική πραγματικότητα με όρους κειμένου ακριβώς για τον λόγο ότι έπρεπε να αποδομήσουν την κίβδηλη φυσικότητα και δήθεν αδιαμφισβήτητη αντικειμενικότητα των αναλυτικών κατηγοριών της ιδεολογικά διάβροχης, πλην όμως παραπέμπουσας στον εμπειριστικό θετικισμό, ιστοριογραφίας, που επικεντρωνόταν στις αφηρημένες και καθολικευτικές έννοιες του λογοκρατούμενου υποκειμένου, του έθνους, του δυτικού πολιτισμού και της ανθρωπότητας, ώστε να καταδείξουν την κοινωνική κατασκευή των δήθεν οντολογικά και βιολογικά προσδιοριζόμενων ταυτοτήτων³. Γίνεται, άλλωστε, ευρύτερα αποδεκτό στις μέρες μας ότι οι ταυτότητες δεν συγκροτούν οντότητες, αλλά πολιτισμικές κατασκευές, σύνθετες, ασταθείς και μεταβαλλόμενες προοπτικές κοινής αντίληψης και εμπειρίας⁴.

Η οργανική σύζευξη της θεματολογίας της ταυτότητας/ετερότητας και του μεταμοντερνισμού, η δημιουργία δηλαδή του ρεύματος του πολυπολιτισμικού μεταμοντερνισμού σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο «που χαρακτηρίζεται από την απροσδιοριστία, την ασυνέχεια και την αντιπαλότητα»⁵, και συνακόλουθα η δαιμονοποίησή του, δεν αποτελούν βεβαίως επιλογές και ιδιαιτερότητες της ελληνικής ακαδημαϊκής κοινότητας.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο ιστοριογραφικός μεταμοντερνισμός με τις επιρροές που δέχθηκε από τη φιλοσοφία του αποδομισμού και τη θεωρία της λογοτεχνίας ριζοσπαστικοποίησε το πεδίο της ιστοριογραφικής πρακτικής καταδεικνύοντας την εγγενή δημιουργική/ανακατασκευαστική διάσταση (worklike) τόσο των ιστορικών πηγών όσο και κάθε μορφής ιστορικής αφήγησης. Επέστησε, θα μπορούσαμε να πούμε, την προσοχή των ιστορικών στον ιδεολογικά και επιστημολογικά διαμεσολαβημένο χαρακτή-

² Βλ ενδεικτικά Appleby Joyce, Hunt Lynn, Jacobs Margaret (1994) *Telling the Truth about History*, New York – London, W.W. Norton & Company. Στο καταγγελλτικό αυτό, αλλά και επιστημονικό πλαίσιο είναι χαρακτηριστική η προσέγγιση του David Gross (2003) *Τα ερείπια του παρελθόντος. Παράδοση και κριτική της νεωτερικότητας*, μετάφραση Κωνσταντίνος Γεώργιος, επιμέλεια Γεώργιος Ν. Μερτίκας, Αθήνα, Πατάκης. Στον σύγχρονο καπιταλισμό, γράφει ο Gross (ό.π., 114) «[...] ο ιδεώδης καταναλωτής είναι το “ανούσιο υποκείμενο” για το οποίο μίλησε ο Adorno, ένας εαυτός που είναι “διασκορπισμένος, αποδιάρθρωμένος, ανταλλάξιμος και εφήμερος” και άρα πάντοτε έτοιμος να γίνει κάτι άλλο από αυτό που ήδη είναι». Αντίστοιχη είναι και η προβληματική του Παναγιώτη Κονδύλη (1991) *Η παρακμή του αστικού πολιτισμού. Από τη μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή και από το φιλελευθερισμό στη μαζική δημοκρατία*, Αθήνα, Θεμέλιο. Κατά την άποψη του Gross, «[...] ο μεταμοντερνισμός τείνει να αποϊστορικοποιεί τα περισσότερα απ’ όσα αγγίζει. Το αποτέλεσμα αυτής της χρονικής ισοπέδωσης είναι, πραγματικά, ότι όλα επιβιώνουν έχοντας την ίδια περίπου αξία, την ίδια βαρύτητα και σημασία». Γενικότερα, για την καταγγελλτική σύνδεση πολυπολιτισμικότητας αφενός και ανανεωτικού μαρξισμού, φεμινισμού, αποδομισμού και μεταμοντερνισμού αφετέρου από διαμορφωτές της κοινής γνώμης στις ΗΠΑ βρβλ Nash Gary B., Crabtree Charlotte, Dunn Ross E. (2000) *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, New York, Vintage Books, 98-127, 188-222. Την αναιρέση της καταγγελλτικής θεώρησης του ιστοριογραφικού μεταμοντερνισμού επιχειρεί ο Mark Poster (1997) *Cultural History and Postmodernity. Disciplinary Readings and Challenges*, New York, Columbia University Press, 47-59.

³ Poster Mark (1997) *Cultural History and Postmodernity*, ό.π., 43-44.

⁴ Πρόκειται για τον ορισμό του Stuart Hall, του ιδρυτή του κινήματος των πολιτισμικών σπουδών του Birmingham, τον οποίο παραθέτει και αποδέχεται ο Mark Poster, ό.π., 54. Γενικότερα για τα σχετικά ζητήματα στο λόγο των κοινωνικών επιστημών βλ. Weinreich Peter (1992) «The Operationalisation of Identity Theory in Racial and Ethnic Relations», Rex John, Mason David (eds.), *Theories of Race and Ethnic Relations*, London – New York, Cambridge University Press, 299-320.

⁵ Levine Paul, Τσιμπούκη Ντόρα (2002) *Αμερικανικές ταυτότητες. Η λογοτεχνική ιστορία των Ηνωμένων Πολιτειών 1603-2000*, Αθήνα, Πατάκης, 379. Σύμφωνα με τους συγγραφείς (ό.π., 379), ο πολυπολιτισμικός μεταμοντερνισμός «συνίσταται στον επαναπροσανατολισμό, την επανασυγκρότηση και αναπαράσταση των πολλαπλών, διαπολιτισμικών ταυτοτήτων των ασταθών, προσωρινών και συγκρουόμενων κοινοτήτων και στην επανεγγραφή της κουλτούρας και της ιστορίας τους [...]».



ρα των ιστορικών καταλοίπων και των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, καλώντας τους να εγκαταλείψουν τη θετικιστική εμμονή στην ιδέα της γνωστικής αντανάκλασης, της πιστής αφηγηματικής απεικόνισης της ιστορικής πραγματικότητας. Παράλληλα, όμως, οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι ο ιστοριογραφικός μεταμοντερνισμός στην ακραία του εκδοχή αναίρεσε τις ίδιες τις επιστημολογικές προϋποθέσεις του ιστοριογραφικού εγχειρήματος, την ίδια την αναφορική λειτουργία του ιστορικού λόγου, τονίζοντας υπερβολικά τον αυτοαναφορικό χαρακτήρα κάθε ιστορικής αναπαραστάσης, καθώς και τη δημιουργική-μυθοπλαστική διάσταση της ιστορικής αφήγησης και ερμηνείας. Η μεθοδολογική και ερμηνευτική πολλαπλότητα στη δεύτερη αυτή περίπτωση οδήγησε δευτερογενώς σε μια κανονιστική αποδοχή του ριζικού σχετικισμού, επιτρέποντας στις αντιτιθέμενες ομάδες του κατακερματισμένου συλλογικού σώματος (μειονότητες⁶, εθνοτικές (ethnic groups)⁷ και εθνοπολιτισμικές ομάδες, κοινωνικά φύλα, ομάδες σεξουαλικών προτιμήσεων κ.α.) να προχωρήσουν στην αποδόμηση και την αναίρεση του επίσημου εθνικού αφηγήματος αντιπαράσσοντας αυτοαναφορικές αναγνώσεις του παρελθόντος, που εστιάζονταν στην ιδέα της ταυτότητας⁸. Στην περίπτωση αυτή, η αποκεντροθέτηση ή ενδεχομένως η ίδια η χειραφέτηση του ιστορικού λόγου από ενδογενείς και εξωγενείς καταναγκασμούς, παρά την επίκληση των καλύτερων προθέσεων οδήγησε σε αντίθετα αποτελέσματα, καταλήγοντας στην άρση των κριτηρίων εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης χάριν της ενοποιητικής, αυτοπροσδιοριστικής λειτουργίας μιας δήθεν στεγανής, συμπαγούς και εξιδανικευμένης ταυτότητας. Η πολλαπλότητα των ιστορικών αφηγήσεων για το παρελθόν έθεσε επίσης σε κίνδυνο τις συναινετικές ακαδημαϊκές διαδικασίες της επιστημονικής κοινότητας, ενώ, παράλληλα, εργαλειοποίησε την ιστορία καθιστώντας την πεδίο αντιπαράθεσης των αλληλοσυγκρουόμενων ομάδων που συγκροτούν την κοινωνία των πολιτών⁹.

Στην τρέχουσα ιστορική συγκυρία της γενικευμένης και επιθετικής επικοινωνιακής και οικονομικής παγκοσμιοποίησης, ο παραδοσιακός εθνικός εθνικισμός του 19ου και του 20ού αιώνα συνυπάρχει με τρεις άλλες μορφές εθνικισμού, τον *υπερεθνικό-αντιεθνικιστικό εθνικισμό* (Ευρωπαϊκή Ένωση), τον *διεθνιστικό εθνικισμό* (Αραβισμός, Αφροκεντρικισμός στις ΗΠΑ, ΑσIANισμός), καθώς και τον *ενδοεθνικό εθνικισμό*, ο οποίος υπερασπίζεται την ιδέα της απόσχισης από το δήθεν τεχνητό εθνικό κράτος ή της αναγνώρισης της πολιτικής αυτονομίας στο όνομα αντι-ταυτοτήτων, μορφών εθνοτικού κοινοτισμού και πολιτισμικής, θρησκευτικής και τοπικιστικής αλληλεγγύης (Βάσκοι, Κορσικανοί, Βόρεια Ιταλία, ΗΠΑ). Η επανενεργοποίηση του εθνικού εθνικισμού ή οι φυγόκεντρες τάσεις του ενδοεθνικού εθνικισμού δεν λειτουργούν κατ' ανάγκην ως το αντίπαλο δέος του κοσμοπολιτικού ιδεαλισμού, της παγκοσμιοποίησης και της υπερεθνικότητας, αλλά ενδεχομένως και ως δομικό τους συμπλήρωμα. Στην πραγματικότητα η πολυπολιτισμικότητα των δυτικών κοινωνιών φαίνεται ότι έχει οργανική συνάφεια με την έξαρση των εθνικιστικών και αποσχιστικών κινημάτων στον υπόλοιπο κόσμο. Και τα δύο αυτά ιστορικά φαινόμενα αποτελούν εκδοχές

⁶ Παιονίδης Φ. (1997) «Εξισωτικός φιλελευθερισμός και προστασία των μειονοτήτων», στο: Γούναρης Β. Κ., Μιχαηλίδης Ι. Δ., Αγγελόπουλος Γ. Β. (επιμ.), *Ταυτότητες στη Μακεδονία*, Αθήνα, Παπαζήσης, 229-260.

⁷ Ο όρος «εθνοτική ομάδα» εμφανίζεται στη δεκαετία του 1950 πλουτίζοντας το οπλοστάσιο της αμερικανικής κοινωνιολογικής επιστήμης και της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Σε αντίθεση με το έθνος, που ορίζεται ως διαχρονική, μόνιμη και αποκλειστική ταυτότητα, η εθνοτική ομάδα αφορά πληθυσμιακές ομάδες που δεν έχουν «διαχρονική φύση», αλλά μεταβαλλόμενο χαρακτήρα σε σχέση με το εκάστοτε πλαίσιο συνθηκών. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τον Anthony Smith, οι εθνοτικές ομάδες έχουν διακριτή ονομασία, καταγωγικούς μύθους, κοινά πολιτισμικά στοιχεία, και γενικότερα δεσμούς συνοχής και αλληλεγγύης. Βλ. Αγγελόπουλος Γ. (1997) *Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες*. Οι όροι και η εξέλιξη του περιεχομένου τους, *Σύγχρονα Θέματα*, 63 (Απρίλιος – Ιούνιος 1997), 18-25.

⁸ Βλ. το ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού *Σύγχρονα Θέματα*, 54 (Ιανουάριος – Μάρτιος 1995), 14-95.

⁹ Rosenfeld Gavriel (2002) Why do we ask "what if"? Reflections on the Function of Alternative History *History and Theory*, 41, 4 (December 2002), 92.



πολιτικών ταυτότητας¹⁰. Ειδικότερα, ο ενδοεθνικός εθνικισμός ενέχοντας μια εγγενή αντινομία αφενός λειτουργεί ως ιδεολογικό πλαίσιο για τη χειραφέτηση των μειονοτήτων και αφετέρου σε συνθήκες γενικευμένης παγκοσμιοποίησης αποτελεί ριζοσπαστική εκδοχή αντι-οικουμενισμού¹¹.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, αν και τα ζητήματα που αφορούν στην εθνοπολιτισμική πολυμορφία, στη σύνδεσή της με την ταξική ανισότητα, καθώς και στο δίκτυο των σχέσεων του πολιτισμικά κυρίαρχου και του μειονοτικού στοιχείου, αλλά και στη συγκρότηση της οιοεινεί ενιαίας εθνικής συνείδησης και πολιτικής κουλτούρας, είναι σύμφυτα με την ίδια την ιστορία της χώρας, έχοντας ήδη διαμορφώσει μια μακρά επιστημονική παράδοση, επανέρχονται τις δύο τελευταίες δεκαετίες στο προσκήνιο του δημόσιου και του επιστημονικού διαλόγου αποτελώντας την αιχμή του δόρατος ενός ακήρυκτου πολέμου που διεξάγεται μεταξύ των φυλετικών και εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων από τη μία πλευρά και του αμερικανικού νεοσυντηρητισμού από την άλλη. Ο τελευταίος επιχειρεί σε πολιτικό επίπεδο να ανακόψει την ιστορική δυναμική του κινήματος της πολιτικής εκπροσώπησης των ιδιαιτεροτήτων, σε πολιτισμικό επίπεδο να ανασχέσει τη δημιουργία αντι-ταυτοτήτων, σε κοινωνικό επίπεδο να αναστείλει τη λήψη μέτρων θετικής φυλετικής διάκρισης και τη χρήση φυλετικών ποσοτώσεων υπέρ των μη προνομιούχων ομάδων του πληθυσμού (έγχρωμοι, ισπανόφωνοι, ιθαγενείς Αμερικανοί) και, τέλος, σε ιδεολογικό επίπεδο να ακυρώσει την ίδια την ιδέα της ετερότητας στον βαθμό που την εννοεί ως ριζική διαφορά, ως οντολογική διάκριση, επιδιώκοντας να καταστήσει εκ νέου τη εθνοπολιτισμική και φυλετική ετερότητα «αόρατη», σβήνοντας δηλαδή τα ίχνη της, τη βιωματική μαρτυρία της και την ανακατασκευή της, από τον λόγο των κριτικών κοινωνικών επιστημών, την εκπαίδευση και γενικότερα τη δημόσια σφαίρα.

Όπως παρατηρεί η Paula Rothenburg, μελετώντας την πρακτική αυτή στο πεδίο των εκπαιδευτικών μηχανισμών, «το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα διδάσκει όλους μας να βλέπουμε τον κόσμο μέσα από το πρίσμα του προνομιούχου, λευκού, ευρωπαϊκού άνδρα, αλλά και να υιοθετούμε τα ενδιαφέροντα και τις κοσμοαντιλήψεις του σαν δικές μας», με αποτέλεσμα «οι κοσμοαντιλήψεις αυτές να ταυτίζονται με την ίδια την πραγματικότητα και να εμφανίζονται ως ουδέτερες και αντικειμενικές. Συνεπώς, το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα ορίζει τη διαφορά με όρους μειονεξίας και εγγράφοντας τον ρατσισμό, τον σεξισμό, τον ετεροσεξισμό και τα ταξικά προνόμια στον ίδιο τον ορισμό της πραγματικότητας επιβάλλει την ιδέα ότι η τρέχουσα κοινωνική κατανομή του πλούτου και της ισχύος αντανάκλα τη φυσική τάξη, την οντολογική διάσταση των πραγμάτων»¹². Στο μανιχαϊκό αυτό πλαίσιο δεν δαιμονοποιείται μόνο η διαφορά –εθνοπολιτισμική, φυλετική, ταξική-

¹⁰ Schlesinger Arthur M. Jr. (1998) *The Disuniting of America. Reflections on a Multicultural Society*, αναθεωρημένη και επαιξημένη έκδοση, New York – London, W. W. Norton and Company, 151.

¹¹ Chebel d' Appolonia Ariane (2002) *European Nationalism and European Union in: Pagden Anthony (ed.), Washington – London, The Idea of Europe. From Antiquity to the European Union*, Woodrow Wilson Center Press and Cambridge University Press, 171-173. Όπως επίσης παρατηρεί η Luisa Passerini, *From the Ironies of Identity to the Identities of Irony*, Pagden Anthony (ed.), *ό.π.*, 193: «Όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ότι δεν έχουν ρίζες, προσπαθούν να νιώσουν ασφαλείς ταυτοποιώντας αφενός εχθρούς και κινδύνους και εκφράζοντας αφετέρου την προσήλωσή τους, την πίστη τους σε συλλογικούς οργανισμούς. Συχνά οι ταυτοποιήσεις αυτές έχουν χαρακτήρα πανιδρόμησης και εκφράζουν την ανάγκη για αυτοπροστασία έναντι της αβεβαιότητας του επερχόμενου μέλλοντος».

¹² Τις απόψεις της Rothenburg παραθέτει ο Ian Grosvenor, *History for the Nation. Multiculturalism and the Teaching of History*, στο συλλογικό τόμο Arthur James, Phillips Robert (eds.) (2000) *Issues in History Teaching*, London and New York, Routledge, 148. Αντίστοιχες απόψεις εκφράζει και ο Robert F. Berkhofer, Jr., *A Point of View on Viewpoints in Historical Practice*, Ankersmit Frank, Kellner Hans (eds.) (1995), *A New Philosophy of History*, London, Reaktion Books, 177. Γενικότερα για τον κλειστό ή ανοιχτό, συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό χαρακτήρα των αναλυτικών προγραμμάτων σε σχέση με την ενσωμάτωση ή αποσιώπηση της ετερότητας βλ. Coulby David (2000) *Beyond the National Curriculum. Curricular Centralism and Cultural Diversity in Europe and the USA*, London and New York, Routledge.



αλλά και η ιδέα της ετερότητας, η πολλαπλά διαμεσολαβημένη εικόνα του άλλου στο επίπεδο της κριτικής συνειδησης¹³.

Ειδικότερα, στην τρέχουσα συγκυρία, όπως επισημαίνει πάλι ο Α. Λιάκος, και μάλιστα ιδίως «[...] μετά το τρομοκρατικό χτύπημα στη Νέα Υόρκη και την άνοδο των πιο ακραίων δεξιών στοιχείων στην αμερικανική κοινωνία, το πνεύμα του «1968», του ηθικού σχετικισμού, της ανεκτικότητας, του πολυπολιτισμού [...] είναι στο στόχαστρο της καταστολής και της αντικατάστασής τους από το «μία είναι η αλήθεια», από τη σαφή διάκριση καλού και κακού, από τις πατριωτικές αξίες, από τις οικογενειακές αξίες της αποχής και της παρθενικότητας, της υπευθυνότητας και της εργασιακής πειθαρχίας»¹⁴. Είναι, νομίζω, σαφές ότι αυτό που φοβάται η κυρίαρχη λευκή, αγγλοσαξωνική, προτεσταντική και κοινωνικο-πολιτικά συντηρητική ελίτ των ΗΠΑ, η κοινωνική ομάδα που ενσαρκώνει το όραμα του «ενάρετου υλισμού», είναι η πολιτικοποίηση της διαφοράς, η ριζοσπαστικοποίηση και αυτονόμηση των υπάλληλων εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων, η συγκρότηση αποσχιστικών μειονοτικών κινημάτων, σε τελική ανάλυση η θραύση της ενιαίας εθνικής συνειδησης και ταυτότητας. Πρόκειται για ιστορικά ενδεχόμενα που θα μπορούσαν να καταλήξουν στη δυναμική αμφισβήτηση της πολιτικής της κυριαρχίας και της πολιτισμικής και ιδεολογικής της ηγεμονίας. Για τον λόγο αυτό ρητά ή υπόρρητα, προγραμματικά ή με λανθάνοντα τρόπο, ο αμερικανικός νεοσυντηρητισμός επιδιώκει την περιστολή της ιστορικής εγγραφής της διαφοράς, την αποσιώπηση της ιστορικής παρουσίας της ετερότητας, την εξαύλωση του εγγενώς συγκρουσιακού χαρακτήρα της εθνικής ιστορίας, την ανάσχεση της θεσμικής αναγνώρισης συλλογικών δικαιωμάτων που προωθούν την πολιτισμική πολλαπλότητα και τον δημοκρατικό σχετικισμό¹⁵.

Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι ήδη από τον 19ο αιώνα η αμερικανική συμβατική εθνική ιστοριογραφία, αλλά και η διανοήση γενικότερα, αντιμετώπισαν τις αξίες και τα ιδεώδη του κυρίαρχου λευκού, αγγλοσάξωνα και προτεστάντη άνδρα ως οικουμενικά, υπερϊστορικά και κανονιστικά πρότυπα, ενώ τους μετανάστες, τους αφροαμερικανούς, τους ινδιάνους ιθαγενείς, τους γαλλοκαναδούς και τους ισπανόφωνους σαν ξένο σώμα και σαν διαρκή απειλή. Μάλιστα, προκειμένου να θεμελιωθούν σε δήθεν αντικειμενικές ενδιάθετες ιδιότη-

¹³ Η Έφη Γαζή, «Οι νέοι σταυροφόροι και η “άλλη” Αμερική», *Το Βήμα*, Κυριακή 11 Μαΐου 2003, Α57 παρατηρεί σχετικά: «Ο αμερικανικός νεοσυντηρητισμός έχει πολλές εκφάνσεις, αρθρώνει διαφορετικές ποιότητες επιχειρήματα και απευθύνεται σε διαφορετικά ακροατήρια. Σε ό,τι αφορά τα πιο μορφωμένα στρώματα, τα πυρά στρέφονται με μεγαλύτερη έμφαση κατά διανοητικών και κοινωνικοπολιτισμικών εγχειρημάτων που εισηγήθηκαν τον πλουραλισμό και την αναγνώριση της πολυμορφίας της αμερικανικής κοινωνίας. Σε ό,τι αφορά τα στρώματα με χαμηλότερο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η στροφή εντοπίζεται κυρίως στην ενίσχυση και επανεργροποίηση φορέων όπως οι συντηρητικές χριστιανικές οργανώσεις που ανασυνθέτουν το αίτημα της ενότητας της αμερικανικής κοινωνίας στη βάση αξιών, όπως η θρησκεία, το κίνημα κατά των εκτρώσεων ή ένας μάλλον αμφιλεγόμενος πατριωτισμός».

¹⁴ Λιάκος Α. (2003), *ό.π.*, 17.

¹⁵ Η Έφη Γαζή, «Οι μεταμοντέρνοι πόλεμοι των διανοουμένων», *Το Βήμα*, «Νέες Εποχές», Κυριακή 9 Μαρτίου 2003, Α61 γράφει σχετικά: Η Λιν Τσένι, σύζυγος του αντιπροέδρου των ΗΠΑ είναι «συντάκτρια μιας έκθεσης για τον χαρακτήρα και τους στόχους της εκπαίδευσης ήδη από το 1988 («Humanities in America» [...]) και συγγραφέας ενός πρόσφατου βιβλίου με τίτλο *Telling the Truth* [...]. Η κυρία Τσένι έχει αναλάβει μια σειρά πρωτοβουλιών για την προώθηση διαρθρωτικών αλλαγών σε σχετικά πανεπιστημιακά προγράμματα. Στο στόχαστρο βρίσκονται και πάλι οι «μεταμοντέρνοι». Αυτοί απειλούν την ενότητα της αμερικανικής κοινωνίας, αφού άνοιξαν την πόρτα της ιστορίας στον καθένα και στην καθεμιά αναφερόμενοι συνεχώς σε ζητήματα «κοινωνικής τάξης, φυλής και φύλου». Αντί της ενιαίας ιστορίας του αμερικανικού έθνους (κατά προτίμηση, λευκού, αγγλοσαξωνικού και προτεσταντικού), προώθησαν μια επικίνδυνη πολιτική βάσει της οποίας Αφροαμερικανοί, Λατινοαμερικανοί, γηγενείς Αμερικανοί, μετανάστες διεκδίκησαν μια θέση στο παρελθόν αλλά και στο παρόν της αμερικανικής κοινωνίας. Αυτή η πολυφωνία οδηγεί, κατά την κυρία Τσένι, στην υποβάθμιση της αμερικανικής εθνικής υπερηφάνειας (ενδεχομένως και στην υπονόμηση του αμερικανικού λευκού εθνικισμού). Ειδικά στην ιστορία και στη λογοτεχνία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να περιλαμβάνουν αντικειμενικά αναγνωρισμένα έργα του δυτικού πολιτισμού και όχι τη φωνή κάθε μειονότητας. Η λύση είναι η εγκατάλειψη του επικίνδυνου σχετικισμού των «μεταμοντέρνων» διανοουμένων και η αντικειμενική διδασκαλία της αμερικανικής ιστορίας». Γενικά για την ακτιβιστική, οργανωτική και συγγραφική δραστηριότητα της Lynne Cheney βλ. Nash Gary B. (και άλλοι) (2000), *ό.π.*, ενδεικτικά 3-5, 106-107, 195-201, 221, 224, 240-241, 246, 248, 252, 257.



τες, οι διακρίσεις σε βάρος των μειονοτήτων επενδύθηκαν με τον επιστημονικοφανή κώδικα του κοινωνικού δαρβινισμού¹⁶. Είναι γνωστό επίσης ότι, παρά τη συνταγματική κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας, η θρησκευτική και πολιτισμική πολυμορφία, που χαρακτηρίζουν την αμερικανική κοινωνία μετά την έλευση των αλληπάλληλων κυμάτων των μεταναστών από τα μέσα του 19ου έως το πρώτο τέταρτο περίπου του 20ού αιώνα, δημιούργησε δυσανεξία και ρατσιστική επιθετικότητα στην κυρίαρχη λευκή πλειοψηφία των αγγλοσαξόνων και προτεσταντών αποίκων¹⁷.

Δεν πρέπει, παρ' όλα αυτά, να θεωρηθεί ότι η συντηρητική αναδίπλωση που χαρακτηρίζει την αμερικανική πολιτική, κοινωνική και ως ένα βαθμό διανοητική σφαίρα από την περίοδο της ανάρρησης στην εξουσία του ρεπουμπλικανού Ronald Reagan (παρά το μεσοδιάστημα της πολιτικής κυριαρχίας του Δημοκρατικού Κόμματος), γεγονός που σηματοδοτεί την ηγεμονία του οικονομικού νεοφιλελευθερισμού, ήταν αποτέλεσμα της φοβικής συσπείρωσης που δημιούργησαν σποραδικές και μεμονωμένες φωνές διανοουμένων και πολιτικών, αλλά μάλλον της συντονισμένης προσπάθειας συγκρότησης μηχανισμών ιδεολογικής ηγεμονίας, όπως η ενεργοποίηση συντηρητικών «δεξαμενών σκέψης» (think tanks). Αναφέρω ενδεικτικά το Heritage Foundation, το Hudson Institute και το American Enterprise Institute. Είναι γνωστό, ωστόσο, ότι μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η αμερικανική Δεξιά και η συντηρητική διάνοηση ασκούσαν μικρή επιρροή στη δημόσια σφαίρα. Όμως η δεκαετία του 1960 με τον ριζοσπαστισμό της και τα φοβικά σύνδρομα που δημιούργησε, λειτουργήσε σαν ο καταλύτης που οδήγησε στην αντισταθμιστική ηγεμονία του νεοσυντηρητισμού. Η δυναμική του νεοσυντηρητισμού έγινε εντονότερη μετά το τέλος της ψυχροπολεμικής περιόδου, οπότε, εξαιτίας της πρωτόγνωρης δυναμικής της παγκοσμιοποίησης και της απειλής της διεθνούς αποσταθεροποίησης, η αβεβαιότητα για το μέλλον εξισοροπήθηκε από τη νοσταλγία για το παρελθόν. Στο ιδεολογικό αυτό πλαίσιο, οι πόλεμοι εναντίον του Ιράκ αποτέλεσαν μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για την επούλωση των ιστορικών τραυμάτων που είχε προκαλέσει η ήττα στον Πόλεμο του Βιετνάμ, αλλά και για την αναγκαία ανάκαμψη της εθνικής φιλοτιμίας και αξιοπρέπειας, που θα καθιστούσε δυνατή τη δυναμική ανάληψη του ηγεμονικού ρόλου της παντοκράτειρας πλέον υπερδύναμης. Η διαμάχη λόγω χάρη που προκάλεσε η έκδοση του βιβλίου του «σκοτεινού καθηγητή», του ιστορικού Paul Kennedy, *The Rise and Fall of the Great Powers*, οφειλόταν στο γεγονός ότι το βιβλίο λειτουργούσε ως αλληγορία για το παρόν, συσπειρώνοντας τη συντηρητική διάνοηση και κοινή γνώμη εναντίον του συγγραφέα, επειδή αυτός ευνοούχιζε δήθεν την εθνική αυτοεκτίμηση και την πίστη του αμερικανικού λαού στο μέλλον¹⁸.

Αν η δεκαετία του 1960 είναι για ορισμένους Αμερικανούς η εστία του κακού που ταλανίζει τις σύγχρονες ΗΠΑ, απεναντίας για άλλους η δεκαετία αυτή –παρά τα τραγικά γεγονότα που την χαρακτήρισαν δείχνοντας ότι η υπερδύναμη βρισκόταν σε πόλεμο με τον εαυτό της-¹⁹ αποτελεί μία από τις σημαντικότερες περιόδους της αμερικανικής ιστορίας στον βαθμό που οδήγησε στην αναγέννηση της δημοκρατίας, στην πρωτόγνωρη επαναστατική δυναμική των κινημάτων αμφισβήτησης, στην πολιτικοποίηση των ζητημάτων συλλογικής ταυτότητας, στη θέσπιση κοινωνικών μεταρρυθμίσεων, στην πολιτισμική ηγεμονία των ΗΠΑ με όχημα τη νεολαϊστική αντισυμβατική κουλτούρα και τις ριζοσπαστικοποιημέ-

¹⁶ Appleby Joyce, Hunt Lynn, Jacob Margaret (1994) *Telling the Truth about History*, ό.π., 135.

¹⁷ Στο ίδιο, 134.

¹⁸ Furedi Frank (1992) *Mythical Past, Elusive Future. History and Society in an Anxious Age*, London – Concord Mass, Pluto Press, 2-3.

¹⁹ Αναφέρομαι στις δολοφονίες του John F. Kennedy (1963), των Martin Luther King και Robert F. Kennedy (1968), στη ρατσιστική βία, στην αρνητική, για τις αμερικανικές ένοπλες δυνάμεις, εξέλιξη του Πολέμου στο Βιετνάμ και στο σκάνδαλο του Watergate, που οδήγησε στην παραίτηση του προέδρου Nixon.



νες κοινωνικές επιστήμες, που αποσκοπούσαν στην κατάδειξη του μονολιθικού και ομογενοποιητικού χαρακτήρα των δυτικών μαζικών κοινωνιών. Ακριβώς η δομική κρίση της αμερικανικής κοινωνίας και η έλλειψη προσανατολισμού στις δεκαετίες 1960 και 1970 και όχι η θρυλούμενη συνωμοσία των ελευθεριαζόντων και των μαρξιστών πανεπιστημιακών σε αραστή συνεργασία με τους ακτιβιστές των μειονοτήτων, σύμφωνα με το νεοσυντηρητικό κινδυνολογικό ιδεολόγημα, ήταν οι παράγοντες που οδήγησαν στην αναθεώρηση του τρόπου προσέγγισης και αντίληψης της εθνικής ταυτότητας.

Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι στη συγκυρία αυτή για πρώτη φορά καταβλήθηκε προσπάθεια για την ιστοριογραφική εξέταση ζητημάτων tabou για την αμερικανική συμβατική ιστοριογραφία, όπως η δουλεία, οι θρησκευτικές διαμάχες, ο Εμφύλιος Πόλεμος, η εθνική, φυλετική και πολιτισμική πολυμορφία, η εξωτερική πολιτική των ΗΠΑ, η κυριαρχία των WASP (=λευκοί, αγγλοσάξονες, προτεστάντες άντρες), οι διακρίσεις σε βάρος των μειονοτήτων, η διάσταση μεταξύ τυπικών και ουσιαστικών δικαιωμάτων, η βαθμιαία καταστροφή των πόλεων, η ρίψη των ατομικών βομβών στην Ιαπωνία, η ιδεολογική λειτουργία του «αμερικανικού ονείρου»²⁰.

Πράγματι, η κρίση των δεκαετιών 1960 και 1970 έδειξε και τον οργανικό σύνδεσμο που δημιουργήθηκε μεταξύ της νέας κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας στις ΗΠΑ και των κοινωνικο-πολιτικών δρωμένων, τη χειραφετητική και αναστοχαστική, θα έλεγα, ταυτόχρονα, διάσταση του ριζοσπαστικού ιστορικού λόγου που φέρνοντας στο προσκήνιο «αόρατες» ομάδες πληθυσμού, αμφισβητώντας τα ιστορικά θέσφατα και κατοχυρώνοντας τον ερμηνευτικό πλουραλισμό δεν συνέβαλε μόνο στον εκδημοκρατισμό της ιστορικής επιστήμης, αλλά και στον αγώνα για την κοινωνική δικαιοσύνη και την υπέρβαση των ιδεολογικών καταναγκασμών προσφέροντας ιδεολογικά όπλα για τη συγκρότηση και πολιτική ενεργοποίηση ομάδων συμφερόντων και ομάδων πίεσης²¹.

Αντιδρώντας στην πρακτική της περιθωριοποίησης ή της αφομοίωσης ή της βίαιης –συμβολικής ή υλικής- εξάλειψης της εθνοπολιτισμικής διαφοράς, αντιγράφοντας εν πολλοίς την κυρίαρχη κουλτουραλιστική θεώρηση, που αντιλαμβάνεται την εθνοπολιτισμική κοινότητα ως φυσική οντότητα και την ταυτότητα ως εγγενή ιδιότητα μιας ομάδας, αλλά και διαστρέφοντας σε αρκετές, δυστυχώς, περιπτώσεις, όπως σε αυτήν της «περίφημης» Μαύρης Αθηνάς (1987) του Martin Bernal, την ίδια την ιστορική αλήθεια με ιδεολογικά διάβροχα και επιστημονικά έωλα επιχειρήματα «ανταγωνιστικής αληθοφάνειας»²², ο αμερικανικός μειονοτικός λόγος συγκρότησε ένα αντίπαλο σχήμα πολιτιστικού εθνικισμού, τυφλής αφοσίωσης στην περιχαρακωμένη μειονοτική ομάδα. Δημιούργησε «φυλετικές πανεθνότητες», βιολογίζουσες και υπερεθνικές εκφράσεις της πολιτισμικής διαφοράς²³, πολιτικοποιώντας με τη σειρά του την έννοια της ταυτότητας, την οποία εννοεί ως περίκλειστη και αναλλοίωτη ιδιαιτερότητα, ως γενετικά προσδιορισμένη ιδιότητα²⁴, ως σφαίρα αυτοκατάφασης και υπέρ-

²⁰ Furedi Frank (1992) *ό.π.*, 37-38.

²¹ Στο ίδιο, 38.

²² Βλ. σημαντικές πτυχές της σχετικής συζήτησης στο ειδικό αφιέρωμα του περιοδικού *Σύγχρονα Θέματα* (1997), 64 (Δεκέμβριος 1997), 21-112, και ιδιαίτερα τα άρθρα των Έλλης Σκοπετέα, Ποιος έχει δίκιο; Και τι μας νιάζει; Παρατηρήσεις για τη διένεξη Bernal – Lefkowitz, *ό.π.*, 42-45, Κώστα Κωτσάκη, *Η Μαύρη Αθηνά: αφηγήσεις στο κενό*, *ό.π.*, 37-41 και Νάσιας Γιακωβάκη, Το «είδωλο της καταγωγής» και ο Μάρτιν Μπερνάλ, *ό.π.*, 51-54. Προϋπόθεση βέβαια κατανόησης των όρων της σχετικής διαμάχης είναι η μελέτη των ίδιων των έργων των Bernal και Lefkowitz. Βλ. Bernal Martin (1987/1991) *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilisation*, 2 τόμοι, Rutgers University Press, και Lefkowitz Mary F. (1996), *Not out of Africa: How Afrocentrism became an Excuse to teach Myth as History*, Basic Books.

²³ Jurdanis Gregory (2001) *The Necessary Nation*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 177-185.

²⁴ Αναφέρομαι στις βιολογίζουσες υπερβολές αφροαμερικανών ψυχιάτρων, γνωστικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών (Hilliard, Jacobs, Willie, Wilson, Cress), οι οποίοι χρεώνοντας την εκπαιδευτική αποτυχία ικανού ποσοστού μαύρων στην επιβολή της μονοπολιτισμικής δυτικοκεντρικής κουλτούρας διατείνονται μετ' επιτάσεως ότι η πρόσβαση στη γνώση δεν είναι μόνο πολιτισμικά ή ταξικά αλλά και φυλετικά προσδιορισμένη, ότι η δίαυστα του μαύρου ανθρώ-



βασης των μηχανισμών πολιτισμικής, κοινωνικής και πολιτικής αλλοτρίωσης, αλλά, παράλληλα, και ως φρούριο για την απόκρουση κάθε απειλής που προέρχεται από τη διαλεκτική της πολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών και μη ομογενοποιημένων ομάδων του αμερικανικού πληθυσμού, όπως και ως μηχανισμό κατοχύρωσης συλλογικών δικαιωμάτων. Μια τέτοια όμως σύλληψη των εθνοπολιτισμικών ομάδων ως υποστασιοποιημένων ολότητων συνεπάγεται την κατάλυση κάθε μορφής ενδογενούς ταξικής και κοινωνικοφυλετικής (άντρες/γυναίκες) διάκρισης, καθώς επίσης την αναίρεση του παράγοντα της ατομικής ιδιαιτερότητας, της υποκειμενικής διάστασης στην επιλογή και την κατασκευή της πολιτισμικής ταυτότητας, στη διάπλαση της αίσθησης του «συνανήκιν». Η εξιδανίκευση των μηχανισμών συνοχής, ομοιογενότητας και αλληλεγγύης της εθνοπολιτισμικής ομάδας δείχνει την έκταση του εννοιολογικού αποικισμού που έχει υποστεί η πολυπολιτισμική θεώρηση από την εθνικιστική ιδεολογία.

Είναι σαφές ότι οι μειονοτικές κοινότητες θέλοντας να αντιπαρατεθούν στο κυρίαρχο εθνικό αφήγημα επινόησαν μια νοσταλγική ουτοπία ολότητας, η οποία ορίζεται από την κοινή καταγωγή, ίδιες ιστορικές εμπειρίες, από τη συνείδηση του συνανήκιν και το αίσθημα της πολιτισμικής μοναδικότητας και αυθεντικότητας. Επένδυσαν με τα ιδεολογικά αυτά μορφώματα τα κοινά τους συμφέροντα, προκειμένου να προτάξουν τη συλλογική τους ταυτότητα ως ασπίδα στη λογική της αφομοίωσης ή της κοινωνικο-πολιτικής περιθωριοποίησης, αλλά και για να ενισχύσουν το αντιστασιακό φρόνημα της κοινότητας ενάντια στον αλλοτριωμένο και κατακερματισμένο κόσμο που την περιβάλλει ή να απαιτήσουν ένα καθεστώς ιστιμίας ή πολιτισμικής αυτονομίας²⁵.

Στην πραγματικότητα, όπως διαπιστώνουμε, τα εναλλακτικά ή αντίπαλα ιστορικά αφηγήματα που δημιουργούν στη δεδομένη συγκυρία οι υπάλληλες μειονοτικές ομάδες και κουλτούρες διέπονται από την ίδια ρομαντικότροπη λογική και βασίζονται στην ίδια δομή με αυτή του κυρίαρχου εθνικού αφηγήματος έχοντας απλώς αντικαταστήσει το ιστορικό υποκείμενο. Απορρίπτουν τον φαντασιακό και ιστορικά κατασκευασμένο χαρακτήρα κάθε επινοημένης ιστορικής παράδοσης, έχουν και αυτά οιονεί εθνικιστικό και κουλτουραλιστι-

που διαφέρει ριζικά από αυτή του λευκού, ότι η «μαύρη σκέψη» δεν είναι μονοδιάστατη, λογοκρατούμενη και κυριαρχική, αλλά πολυδιάστατη, συναισθηματική και απελευθερωτική, και, τέλος, ότι η πληθώρα μελανίνης στο δέρμα των μαύρων είναι η αιτία της υπεροχής τους στους τομείς της διανοητικής και ψυχοδυναμικής ανάπτυξης και της νευρολογικής λειτουργίας. Βλ. σχετικά Schlesinger Arthur M. Jr (1998), *The Disuniting of America. Reflections on a Multicultural Society*, ό.π., 68-71.

²⁵ Οι Levine και Τσιμπούκη γράφουν σχετικά, ό.π., 369: «Οι ετερόκλητες φυλετικές μειονότητες, που προσδίδουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα στη σύγχρονη Αμερική, στηρίζονται σε φυλετικές παραδόσεις οι οποίες διασφαλίζουν την ενότητα, τη συλλογικότητα και συνοχή της κάθε μειονοτικής ομάδας, ενώ τα μέλη τους μοιράζονται ένα πλέγμα από “αρχέγονες συγγένειες και δεσμούς”, όπως υπογραμμίζει ο Clifford Geertz. Αυτού του είδους οι παραδόσεις εμπιέχουν κληροδοτημένες λαϊκές δοξασίες και πρακτικές, τοπικές μνήμες και γλωσσικά ιδιώματα καθώς και ένα κοινό σύστημα αξιών. Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι κάθε παράδοση είναι προϊόν ιδεολογικής κατασκευής και ότι έννοιες όπως αυτονομία, ομοιογένεια, γνησιότητα, καθαρότητα, που συχνά σχετίζονται με την παράδοση, είναι επινοήσεις που διευκολύνουν τη διαφοροποίηση μεταξύ συγχρονικών ομάδων και όχι υπερβατικές αρχές ή ουσιοκρατικές αξίες. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Chantal Mouffe, η παράδοση μιας φυλετικής ομάδας έχει λειτουργικό και όχι ουσιαστικό χαρακτήρα, καθώς δίνει τη δυνατότητα εγγραφής της ομάδας στην ιστορία, στην εξέλιξη της οποίας συμμετέχει». Αν εξαιρέσει κανείς την παραδοχή ότι οι παραδόσεις δεν έχουν μόνο λειτουργικό, αλλά και ουσιαστικό περιεχόμενο, αντίστοιχος εν μέρει τουλάχιστον πρέπει να θεωρήσουμε και τις απόψεις του David Gross, ό.π., 234: «Μερικές παραδόσεις [...] έχουν μάλλον συμβολική παρά ουσιαστική σημασία εάν διατηρήθηκε η εξωτερική τους μορφή και όχι το ουσιαστικό τους περιεχόμενο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, αρκετές εθνικές παραδόσεις συνδέονται με ιδιαίτερα γούστα στη διατροφή, στην ενδυμασία και τη μουσική ή με κάποια ετήσια εθνική εορτή. Όλα αυτά όμως είναι απλώς επιφανειακές όψεις μιας παράδοσης [...]. Η συμμετοχή σε κάποια ουσιαστική παράδοση, εν αντιθέσει προς μία συμβολική, πιθανόν να απαιτεί τη ριζική αλλαγή της ζωής μας και όχι απλώς του “στυλ ζωής». Θα σήμαινε την αφομοίωση συγκεκριμένων παραδοσιακών συνθηκών του νου ή υποδειγμάτων συμπεριφοράς στην καθημερινή μας ζωή αντί της σκέτης προσκόλλησης σε εμβλήματα [...]».



κό χαρακτήρα²⁶, αναφέρονται σε ένα ηρωικό συλλογικό υποκείμενο, που υπερτερεί των εχθρών του, ανταποκρίνονται στις ιστορικές εμπειρίες και τις συμβολικές παραδόσεις των ομάδων στις οποίες απευθύνονται, ενώ σκοπός τους είναι η καλλιέργεια της υπερηφάνειας για τα κατορθώματα του παρελθόντος ή για την επιβίωση της ομάδας μέσα στις πιο αντίξοες συνθήκες ενός εχθρικού περιβάλλοντος, καθώς και η δημιουργία δεσμών συνοχής και αλληλεγγύης. Αποσκοπούν δηλαδή στη χρήση του παρελθόντος για την απονομιμοποίηση ή τη γενικότερη απαξίωση του παρόντος²⁷.

Αν και η ιστορική έρευνα μετά τη δεκαετία του 1960 επισήμανε τους ποικίλους επικοινωνιακούς διαύλους και τις οσμώσεις μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων του αμερικανικού πληθυσμού, εντούτοις με τη συνέργεια ακτιβιστών κοινωνικών επιστημόνων, εκπαιδευτικών και ΜΜΕ διαμορφώθηκε η πεποίθηση ότι οι ομάδες αυτές αποτελούσαν στεγανά και οντολογικά προσδιορισμένα σύνολα με αμετάφραστες, ασύμβατες και αντίπαλες ιστορικές εμπειρίες. Εμπεδώθηκε δηλαδή σταδιακά στην κοινή γνώμη μια αντίστροφη στερεότυπη αντίληψη που συσχετίζοντας το ιστορικό παρελθόν με τις πολιτικές ταυτότητας εξελάμβανε πλέον την ιδιαιτερότητα όχι ως θύμα διακρίσεων και αποκλεισμών, αλλά ως αυτοτελή και περιχαρακωμένη οντότητα, δημιουργώντας ισχυρές αντίρροπες συσπειρώσεις στο πεδίο της έγκυρης ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, αλλά ρίχνοντας, κυρίως, όπως είναι ευνόητο, και νερό στο μύλο του νεοσυντηρητισμού. Ο τελευταίος κινδυνολογούσε επισείοντας σαν δαμόκλειο σπάθη τη βεβαιότητα ότι ο πολυπολιτισμικός κατακερματισμός της αμερικανικής κοινωνίας και η θέσπιση συλλογικών δικαιωμάτων, η «βαλκανιοποίηση των ΗΠΑ», όπως ενδεικτικά αναφερόταν, θα διερρήγνυε τους συνεκτικούς δεσμούς της αμερικανικής κοινωνίας και θα διέβρωνε τα θεμέλια του ενιαίου αμερικανικού έθνους²⁸.

2. Μαζικές δημοκρατίες και αντίπαλα αφηγήματα για το παρελθόν

Στις περιπτώσεις που το παρόν γεννά το αίσθημα της κρίσης, της απώλειας του νοήματος ή της μετάβασης, ενώ και το μέλλον προσεγγίζεται φοβικά, όπως έδειξε, άλλωστε, η κεφαλαιώδους σημασίας για την κοινωνιολογία της ιστορικής γνώσης, ταυτότητας και συνείδησης, συμβολή του Frank Furedi, οι δυτικές και δυτικόστροφες κοινωνίες στρέφονται στο παρελθόν αναζητώντας στην ομογενοποιημένη, αποκαθαρμένη και εξιδανικευμένη του εικόνα, όπως αυτή ανασυγκροτείται από τη φρονηματιστική, μυθοποιητική και επισημολογικά συμβατική ιστοριογραφία, τα παραδειγματικά πρότυπα, τις ηθικές στάσεις και γενικότερα τους ενοποιητικούς δεσμούς που θα προσδώσουν στην ομάδα το χαμένο αίσθημα της συνοχής, της αλληλεγγύης και του κοινού αξιακού προσανατολισμού²⁹.

Όμως στην πραγματικότητα η παραδειγματική χρήση του παρελθόντος δεν είναι σύμ-

²⁶ Για τα χαρακτηριστικά και τις διαφορές μεταξύ κουλτουραλισμού και κονστρουκτιβισμού στη θεώρηση της πολιτισμικής ταυτότητας βλ. Πασχαλίδης Γρηγόρης, «Η πολιτισμική ταυτότητα ως δικαίωμα και ως απειλή. Η διαλεκτική της ταυτότητας και η αμφιθυμία της κριτικής», Κωνσταντοπούλου Χρ., Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Γερμανός Δ., Οικονόμου Θ. (επιμέλεια) (2000) «*Εμείς*» και οι «*άλλοι*». Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών – Τυπωθήτω / Γιώργος Δαρδανός, 73-83. Ο Πασχαλίδης, *ό.π.*, 77 διαπιστώνει ότι «ο κουλτουραλισμός κυριαρχεί κατά τη διαδικασία της σύγχρονης, μετα-απολυταρχικής, κοινωνικο-κρατικής συγκρότησης, ως βασική ιδεολογία που νομιμοποιεί τόσο την πολιτική θέσπιση και οριοθέτηση εθνικών ταυτοτήτων, όσο και τους αγώνες αναγνώρισης που εκδηλώνονται στο εσωτερικό τους».

²⁷ Furedi Frank (1992), *ό.π.*, 40. Και ο Πασχαλίδης (2000), *ό.π.*, 79 αναγνωρίζει το γεγονός ότι «σε όλα τα αντι-αποικιοκρατικά, εθνικιστικά και ιθαγενιστικά κινήματα [...] η επίκληση και η ανασύσταση της παράδοσης συνδέεται άμεσα με τη διεκδίκηση της αυτονομίας. Η ιδιαιτερότητα του παρελθόντος [...] ανακινείται με σκοπό όχι τόσο να εξασφαλιστεί η αναβίωση ή η συντήρησή του, όσο για να ενισχυθεί η αξίωση του παρόντος σ' ένα δικό του αυτόνομο μέλλον».

²⁸ Γενικότερα για τα φιλοσοφικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που θέτει η πολυπολιτισμική διάρθρωση της αμερικανικής κοινωνίας βλ. Feinberg Walter (1998) *Common Schools / Uncommon Identities. National Unity and Cultural Difference*, New Haven and London, Yale University Press.

²⁹ Furedi Frank (1992), *ό.π.*, *passim*.



φυτη με τη μετανεωτερική κατάσταση της παγκοσμιοποίησης, της κονιορτοποίησης του συλλογικού σώματος, της δημιουργίας πολλαπλών και υβριδικών ταυτοτήτων και της αυτοπραγμάτωσης του ναρκισσευόμενου ατομικού υποκειμένου, που εκφράζεται στο διανοητικό πεδίο με τη σχετικιστική επιστημολογία του μεταμοντερνισμού. Είναι ανάγλυφη και στην περίοδο της μετάβασης από την παραδοσιακή κοινωνία στη νεωτερικότητα. Η μετάβαση αυτή έγινε αντιληπτή ως λύση της ιστορικής συνέχειας, ως διάρρηξη των οργανικών, ενοποιητικών δεσμών, ως αμφισβήτηση της κανονιστικότητας του παρελθόντος σε σχέση με το παρόν και το μέλλον, ως απώλεια του κεντρικού νοήματος και του παραδειγματικού προτύπου που δημιουργούσε η παράδοση.

Σε επιστημολογικό επίπεδο, η κρίση αυτή υπεραναπληρώθηκε από τη θετικιστική ιστοριογραφία του ιστορικισμού, η οποία θεώρησε ως πρωταρχική αποστολή της την κατάδειξη της ιστορικής αλλαγής μέσα από το πρίσμα της ανάδειξης της κεντρικής σημασίας του παρελθόντος στη ροή του γραμμικού ιστορικού χρόνου, δηλαδή με τον γενεαλογικό επικαθορισμό του παρόντος και του μέλλοντος από το παρελθόν, αλλά συνάμα και με την επίκληση της μοναδικότητας και του τελεσιδικού χαρακτήρα της ιστορικής αλήθειας. Επρόκειτο για μια αξιωματική παραδοχή που ενσαρκωνόταν στον διπλό και αδιαμεσολάβητο αντικατοπτρισμό της ιστορικής πραγματικότητας στις πρωτογενείς πηγές και μέσω αυτών στη συνείδηση και τον αφηγηματικό λόγο του ιστορικού, που ήταν επιφορτισμένος με τον ρόλο του πρωθυερέα της ιστορικής μνήμης του έθνους³⁰.

Οι σύγχρονοι «πόλεμοι για την ιστορία», δεν αποτελούν παρά τα συμβολικά σημεία τριβής, τους επίμαχους τόπους όπου αντιπαλεύουν οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας είτε στο πλαίσιο των διακρατικών σχέσεων είτε σε αυτό του εθνικού κράτους. Πίσω από την τρέχουσα δημόσια διαμάχη που αφορά την κρίση και κατ' επέκταση την ανάγκη αναδιάταξης των πεδίων της κουλτούρας και της εκπαίδευσης υποκρύπτεται το αίτημα της επιστροφής στο ένδοξο, ηρωικό ή παραμυθιακό παρελθόν, η αποκατάσταση των εθνικών συμβόλων που έχουν πληγεί από την κουλτούρα της αμφισβήτησης, η σφυρηλάτηση της ενοποιητικής ιδεολογίας του εθνικισμού, η κοινωνική συναίνεση για το παρελθόν ερήμην της ιστορικής αλήθειας, η ίδια η αποενοχοποίηση του συλλογικού σώματος. Όπως επισημαίνει ο βρετανός ιστορικός J. H. Plumb στο βιβλίο του *The Death of the Past* δεν είναι μόνο η νοσταλγία για το παρελθόν και η μυθοποίησή του, που διακρίνει την κοινή γνώμη, αλλά και ο έλεγχος της συλλογικής μνήμης, η πολιτικοποίηση της ιστορίας, που αμφισβητώντας την ερμηνευτική πολλαπλότητα ως δομικό γνώρισμα της δημοκρατικά οργανωμένης επιστήμης και κοινωνίας των πολιτών αποτελεί σύμπτωμα της δομικής ανασφάλειας των δυτι-

³⁰ Παρά την κρίση που έχει ξεσπάσει στο πεδίο της επιστημονικής ιστοριογραφίας μεταξύ άλλων και λόγω της σύγκρουσης των παραδειγμάτων του μοντερνιστικού ολισμού και του μεταμοντερνισμού, η ιστορική κοινότητα αρχίζει να αποδέχεται την καταστατική ιστοριογραφική συνθήκη της ιστορικής διαμεσολάβησης και της ερμηνευτικής πολλαπλότητας των ιστορικών πηγών και των ερμηνειών για το παρελθόν. Η ιστορική ερμηνεία σε πείσμα κάθε θετικισμού –παλαιάς ή νέας κοπής- είναι εγγενώς πλουραλιστική και εξαρτάται από τα ιστορικά και επιστημολογικά συμφραζόμενα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι ριζικά σχετικιστική. Άλλωστε, τόσο ο θετικισμός όσο και ο ακραίος σχετικισμός υποκρύπτουν και συγκαλύπτουν ιδεολογικές λειτουργίες. Η εγγενής πλουραλιστική διάσταση της επιστημονικής ιστορικής γνώσης τεκμηριώνεται στο ακόλουθο επιστημολογικό πλαίσιο: 1) οι ιστορικές πηγές είναι εξ ορισμού διαμεσολαβημένες και αποσπασματικές, αλλά όχι κατ' ανάγκην και αναληθείς, 2) δεν υπάρχει αξιωματικά μια και μόνη ορθή ερμηνεία, 3) κάθε ιστορικό γεγονός ή φαινόμενο μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές –συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες, συμπληρωματικές ή αλληλοαναιρούμενες- αναγνώσεις, 4) κάθε ιστορική πληροφορία μπορεί να αποκτήσει διαφορετική σημασία λόγω της ερμηνευτικής προοπτικής στην οποία εντάσσεται, 5) κάθε ιστορική ερμηνεία έχει ιστορικά και επιστημολογικά προσδιορισμένο χαρακτήρα. Για τον λόγο αυτό είναι σχετική και προσωρινή, 6) προϋπόθεση κάθε επιστημονικά έγκυρης ιστορικής ερμηνείας είναι ο προσδιορισμός της σημασίας που έχει κάθε πηγή, μαρτυρία και γεγονός σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς του, 7) αποκλίνουσες ή ριζικά διαφορετικές αφηγήσεις και ερμηνευτικές προοπτικές δεν παρατηρούνται μόνο στο επίπεδο των αντιπαρατιθέμενων εθνικών ιστοριών όμορων συνήθως εθνικών κρατών, αλλά και στο επίπεδο των διαφόρων κοινωνικών ομάδων που συνθέτουν την ενότητα του έθνους-κράτους, 8) η εθνική ή εθνοτική ταυτότητα, αν και συχνότατα κυρίαρχη, δεν είναι παρά μία από τις ταυτότητες του σύγχρονου ανθρώπου, ο οποίος είναι αναγκασμένος να επιτελεί πολλούς, διαφορετικούς και ενίοτε αντιφατικούς κοινωνικούς ρόλους.



κών κοινωνιών για το παρόν και το μέλλον τους³¹. Πρόκειται για ένα συγκροτημένο και συνεκτικό «ιδεολογικό πρόγραμμα» που εκφράστηκε σε πολλές δυτικές ή δυτικόστροφες κοινωνίες από το ιδεολογικό ρεύμα του νεοσυντηρητισμού, που εκφράστηκε από το πολιτικό σχήμα της «Νέας Δεξιάς». Στο επίκεντρο του ιδεολογικού αυτού προγράμματος βρίσκεται η πολεμική εναντίον της ιδέας της αυτονομίας και του δικαιώματος στη διαφορά, με βάση το οποίο αυτοπροσδιορίζονται εθνικές, εθνοτικές και παντός είδους μειονοτικές ομάδες³². Στην Ιαπωνία λόγω χάρη ο υπουργός παιδείας Takeo Nishioka επέβαλε την έπαρση της σημαίας και τον εθνικό ύμνο στα σχολεία, ενώ συγχρόνως απαγόρευσε την αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια των αγριοτήτων που διέπραξε ο ιαπωνικός στρατός στη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου³³. Στη δεκαετία του 1980 ο υπουργός παιδείας των ΗΠΑ William Bennett κατέληξε σε παρεμφερείς ρυθμίσεις ως κατ' εξοχήν εκφραστής της λευκής, αγγλοσαξωνικής και προτεσταντικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας την αποφυγή των ιστορικών αντιπαραθέσεων για το εθνικό παρελθόν στο σχολείο³⁴. Κατά την ίδια χρονική περίοδο και στη Βρετανία ο γνωστός ιστορικός και καθηγητής της Νεότερης Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο του Cambridge G. R. Elton επιτέθηκε εναντίον όσων δεν «έδιναν στην αγγλική εθνική ιστορία τον κυρίαρχο ρόλο στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων». Τις απόψεις του Elton συμμερίζονταν ηγετικές προσωπικότητες του Συντηρητικού Κόμματος, όπως η πρωθυπουργός Margaret Thatcher, αλλά και ένα ικανό τμήμα της διάνοησης, όπως ο φιλόσοφος Roger Scruton, ο οποίος διείδε στην επανεθνικοποίηση της σχολικής ιστορίας τον τρόπο για την απονομιμοποίηση του «αριστερού κατεστημένου». Και ο γερμανός καγκελάριος Helmut Kohl υποστήριξε ότι η εμμονή σε αντι-αφηγήματα που είναι επικεντρωμένα στις αποτυχίες και τα εγκλήματα της εθνικής ιστορίας κλονίζουν την παραδειγματικότητα του παρελθόντος, υπονομεύουν το εθνικό φρόνημα και υποσκάπτουν την πίστη του έθνους στο μέλλον³⁵.

Ειδικότερα, στις ΗΠΑ το δικαίωμα και το αίτημα της πολιτισμικής και κοινωνικής ισότητας μετατράπηκε σε πεδίο άσκησης ενός άτυπου ή ακήρυκτου «ιερού πολέμου»: για μεν τις καταπιεσμένες ομάδες πρόκειται για την προσφυγή στο ιστορικό παρελθόν με σκοπό τη θεσμική κατοχύρωση της ιδιαιτερότητάς τους και την αναβάθμιση της κοινωνικής θέσης τους στο πλαίσιο του αγώνα για την εφαρμογή, τη διεύρυνση και την εμπάθυνση των δικαιώων που απορρέουν από την εμμενή ορθολογικότητα και αξιολογική κανονιστικότητα της φιλελεύθερης δημοκρατίας, ενώ για τις κυρίαρχες ομάδες ο πολιτισμικός και κοινωνικός εξισωτισμός εκλαμβάνεται ως απειλή κατάλυσης της κυριαρχίας τους, αλλά και αναίρεσης των θεμελίων του εθνικού κράτους.

Οι απαρχές της κρίσης της αμερικανικής ιστορικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας δεν ανάγονται στη δεκαετία του 1960, αλλά εντοπίζονται στην ίδια τη δόμηση της εθνικής συνείδησης στο πλαίσιο που δημιουργούσε η οικονομική και πολιτική νεωτερικότητα. Επρόκειτο για μια κοινωνία χωρίς παρελθόν η οποία έπρεπε να επινοήσει και να σφυρηλατήσει τους ενοποιητικούς δεσμούς της, που διαρρηγνύονταν από ενδογενείς παροξυσμικές κρίσεις. Ήδη από τη δεκαετία του 1790 έκαναν την εμφάνισή τους «παράφορες πολιτικές διαμάχες» όταν το Ομοσπονδιακό κόμμα αποπειράθηκε να κατασιγάσει με τη βία τις αντιπολιτευόμενες φωνές επιβάλλοντας λογοκρισία στις εφημερίδες του δημοκρατικού-

³¹ Παρατίθεται από τον Frank Furedi (1992), *ό.π.*, 19.

³² Ory Pascal (1987) (διευθυντής έκδοσης), *Nouvelle histoire des idées politiques*, Paris, Pluriel / Hachette, 755.

³³ Furedi Frank (1992), *ό.π.*, 3. Οι διώξεις που υπέστη ο σημαντικός ιάπωνας ιστορικός Saburo Ienaga επειδή θέλησε να δείξει τις ευθύνες της Ιαπωνίας στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο είναι ενδεικτικές.

³⁴ Στο ίδιο, 4.

³⁵ Στο ίδιο, 26.



ρεπουμπλικανικού χώρου, ενώ και στη δεκαετία του 1830 ξέσπασαν φυλετικές εξεγέρσεις στις πόλεις των ανατολικών πολιτειών³⁶. Και ο Alexis de Tocqueville επιχειρώντας στη διάρκεια της τρίτης και τέταρτης δεκαετίας του 19ου αιώνα μια πρώτη κοινωνιολογική αποτύπωση της ιδιαιτερότητας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής έκανε την καίρια παρατήρηση ότι μεταξύ των Αμερικανών «ο δεσμός που ενώνει τη μία με την άλλη γενεά χαλαρώνει ή διαλύεται» με αποτέλεσμα οι πολίτες « [...] να χάνουν πάραυτα κάθε επαφή με τις ιδέες των προπατόρων τους ή να μην ενδιαφέρονται γι' αυτές», αφού δεν έχουν εσωτερικεύσει την αίσθηση του παραδειγματικού και κανονιστικού παρελθόντος³⁷. Η προϊούσα διάλυση της συνοχής της εθνικής ταυτότητας υποβοηθούνταν, σύμφωνα με τον Tocqueville, από την τρισπόστατη φυλετική ταυτότητα του αμερικανικού λαού, που είχε τη μορφή μιας κλίμακας στο ανώτερο σημείο της οποίας βρισκόταν η λευκή φυλή, ο Ευρωπαίος, ο «κατ' εξοχήν άνθρωπος», στο ενδιάμεσο η ιθαγενής ινδιάνικη και στο κατώτερο η νέγκρικη³⁸. Αλλά και στις μέρες μας, ακόμα και στις τάξεις του λευκού πληθυσμού, διαπιστώνουμε ότι, αν η επέτειος της Αμερικανικής Ανεξαρτησίας στις 4 Ιουλίου εξακολουθεί να συμβολίζει την εθνική ομοψυχία, απεναντίας η επέτειος της γέννησης του Abraham Lincoln αντιμετωπίζεται με αδιαφορία ή ενίοτε ενεργοποιεί τα διχαστικά αντανάκλαστικά του πληθυσμού αποδεικνύοντας ότι δεν έχει γίνει δυνατή, παρά την πλούσια συγκομιδή της αμερικανικής ιστοριογραφίας, η «άνευ όρων» ενσωμάτωση του Εμφυλίου Πολέμου στο εθνικό αφήγημα και κυρίως στην ιστορική συνείδηση των Αμερικανών³⁹.

3. Οι ιστορικές ιδιομορφίες του αμερικανικού κοινωνικο-πολιτικού συστήματος

Οι ιστορικές ιδιομορφίες του αμερικανικού κοινωνικο-πολιτικού συστήματος προσδιορίζονται από τους ακόλουθους παράγοντες:

- * την απουσία της φεουδαρχίας,
- * τη μη επαναστατική επικράτηση του φιλελευθερισμού,
- * την ιδεολογική πρόσδεση στις ιδέες του John Locke και την απουσία του πολιτικού ριζοσπαστισμού,
- * το ομοσπονδιακό πρότυπο διακυβέρνησης,
- * την ηγεμονική παρουσία των πολιτικών δυνάμεων που τοποθετούνται στο κέντρο του πολιτικού φάσματος και την περιθωριοποίηση ή εξαφάνιση των ακραίων ιδεολογικο-πολιτικών πόλων,
- * την οργανική συνύφανση καπιταλισμού και κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, όχι μόνο στο πλαίσιο της κυρίαρχης ιδεολογίας, αλλά και στο συλλογικό φαντασιακό,

³⁶ Nash Gary (και άλλοι), *ό.π.*, 74.

³⁷ Τη διαπίστωση του Tocqueville παραθέτει ο David Gross, *ό.π.*, 79-80, υποσημείωση 3. Πρβλ. (2000) την ελληνική έκδοση του έργου του Alexis de Tocqueville (1997) *Η Δημοκρατία στην Αμερική*, μετάφραση Μπάμπης Λυκούδης, εισαγωγή Γιώργος Μανιάτης, Αθήνα, Στοχαστής. Ο πρώτος τόμος του έργου εκδόθηκε το 1835 και ο δεύτερος το 1840.

³⁸ de Tocqueville Alexis (1997) *Η Δημοκρατία στην Αμερική*, *ό.π.*, 320-321, 322, 323, 327 αντίστοιχα: Βρίσκουμε στις ΗΠΑ «[...] τρεις φυλές που διακρίνονται μεταξύ τους από φυσική άποψη και που θα μπορούσα να πω ότι εχθρεύονται η μία την άλλη με εξίσου φυσικό τρόπο. Η παιδεία, οι νόμοι, η προέλευση, έως και η εξωτερική μορφή των χαρακτηριστικών τους, είχαν υψώσει ανάμεσά τους φράγμα σχεδόν αδιάβατο. Η τύχη τις συνάθροισε στο ίδιο έδαφος, τις ανέμειξε όμως χωρίς να μπορείς να τις συγχωνεύσεις και η καθεμιά ακολουθεί χωριστά τη μοίρα της. / «Ο νέγρος είναι τοποθετημένος στα έσχατα όρια της υποδούλωσης. Ο ινδιάνος, στα έσχατα όρια της ελευθερίας. Η δουλεία παράγει στον πρώτο εξίσου ολέθρια αποτελέσματα με αυτά που επιφέρει η ανεξαρτησία στο δεύτερο». / «Ο νέγρος θα ήθελε να συγχωνευτεί με τον Ευρωπαίο, αλλά δεν το μπορεί. Ο ινδιάνος θα μπορούσε μέχρις ενός σημείου να το πετύχει, δεν καταδέχεται όμως να το επιχειρήσει. Η υποτακτικότητα του ενός τον παραδίνει στη δουλεία, η αλαζονεία του άλλου στον θάνατο». / «δύο μόνο οδούς σωτηρίας είχαν οι ινδιάνοι της Βόρειας Αμερικής: τον πόλεμο ή τον εκπολιτισμό. Με άλλα λόγια, έπρεπε ή να εξοντώσουν τους Ευρωπαίους ή να γίνουν ίσοι τους».

³⁹ Mazauric Claude (1984) *Jacobinisme et Revolution. Autour du bicentenaire de Quatre-vingt-neuf*, Paris, Messidor / Editions Sociales, 21.



*την ιδεολογική αντίληψη ότι όντας κοιτίδα κάθε προόδου στο νεώτερο και σύγχρονο κόσμο οι ΗΠΑ ενσαρκώνουν τα ιδεώδη του Διαφωτισμού και παρέχουν στους πολίτες τους προνόμια που θα αποτελέσουν βαθμιαία κοινή κληρονομιά ολόκληρης της ανθρωπότητας ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικών διαφορών,

*την κομβική σημασία της θρησκείας στην εκδοχή του πουριτανισμού, που είναι υπεύθυνη για την πολιτικοποίηση του θρησκευτικού ιδεολογήματος της αποστολής (του «εξ αποκαλύψεως προορισμού»), με την οποία επενδύεται η αυτοεικόνα των Αμερικανών ως επίλεκτου λαού και κατά συνέπεια η άσκηση του κυριαρχικού ρόλου των ΗΠΑ στο σύγχρονο κόσμο. Πρέπει να επισημανθεί ότι στις ΗΠΑ η θρησκευτική πίστη δεν ανήκει στη σφαίρα της ιδιωτικότητας, αλλά μάλλον σε αυτή του δημόσιου ενδιαφέροντος, παρά το γεγονός ότι η θρησκευτική ταυτότητα δεν θεωρείται εξαρτημένη από την κρατική ιδεολογία. Αυτό συμβαίνει για τον λόγο ότι στις ΗΠΑ βρήκαν καταφύγιο καταπιεσμένες θρησκευτικές ομάδες, οι οποίες θεωρούν το κράτος ως εγγυητή της θρησκευτικής τους ελευθερίας και γενικότερα του απαραβίαστου χαρακτήρα της ιδιαιτερότητας κάθε θρησκευτικής ομάδας.

*την αντίφαση μεταξύ ελευθερίας και ισότητας που εκφράζεται όχι μόνο στο επίπεδο της συλλογικής ταυτότητας αλλά και του θεσμικού πλαισίου που υποβαστάζει τις αρμοδιότητες της ομοσπονδιακής κεντρικής κυβέρνησης και των πολιτειών,

*την τραυματική εμπειρία του Εμφυλίου Πολέμου (1861-1865),

*τα μεγάλα μεταναστευτικά ρεύματα που από τη δεκαετία του 1840 άρχισαν να δημιουργούν το αμερικανικό πολυεθνικό, πολυφυλετικό και πολυπολιτισμικό «μωσαϊκό» καταλήγοντας έως τη δεκαετία του 1920 στην ενσωμάτωση τουλάχιστον 26.000.000 μεταναστών,

*την κυριαρχική παρουσία της οικογένειας στην αμερικανική κοινωνική ζωή,

*την κυκλική εναλλαγή των δύο πολιτικών κομμάτων (ρεπουμπλικανικού – δημοκρατικού) στην εξουσία,

*παρά τον δομικό πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της αμερικανικής κοινωνίας, τη συγκρότηση της αμερικανικής εθνικής ιδεολογίας με οργανωτικό άξονα τη σύμπτωση ή τη θεμελιώδη εξίσωση μεταξύ πολιτικής και πολιτισμικής κοινότητας, γεγονός που οφείλεται στην κυριαρχία του λευκού προτεσταντικού στοιχείου,

*την ύπαρξη δύο προτύπων πολιτικής διευθέτησης της κοινωνικής θέσης και του ρόλου των μειονοτικών ομάδων, του προτύπου του χωνευτηρίου (*melting pot*) και του διάδοχου προτύπου της πολυπολιτισμικότητας, της θεσμικής, αλλά ουσιαστικά τυπικής αναγνώρισης της πολιτισμικής πολυφωνίας και ισοτιμίας, τα οποία δεν κατόρθωσαν, ωστόσο, να εξαλείψουν τις ρατσιστικές προκαταλήψεις, που είναι σύμφυτες σε μεγάλο βαθμό με τις ίδιες τις ιστορικές και ιδεολογικές διεργασίες δόμησης της αμερικανικής εθνικής ταυτότητας⁴⁰,

*τον κυριαρχικό ρόλο του «στρατιωτικο-βιομηχανικού συμπλέγματος» στον αμερικανικό πολιτικό βίο μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου,

*την ισχυρή παρουσία ομάδων πίεσης στην αμερικανική πολιτική ζωή⁴¹.

⁴⁰ Σχετικά οι Levine και Τσιμπούκη (2002), *ό.π.*, 372 παραπέμποντας στο βιβλίο του Glazer Nathan (1985) (ed.), *Clamor at the Gates*, ICS Press, California, επισημαίνουν: «Ο εσωτερικός εποικισμός, η μετανάστευση νέων εθνοτικών μειονοτήτων και η διαρκής εναλλαγή των πληθυσμιακών ομάδων που εισέρχουν στις ΗΠΑ [...] αποτελούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της χώρας, τα οποία, σύμφωνα με τον Nathan Glazer, την καθιστούν "ένα μονίμως ανολοκλήρωτο κράτος"».

⁴¹ Συνολικά, για μια αδρή, αλλά και περιεκτική παρουσίαση και ανάλυση των παραπάνω βλ. Βερέμης Θάνος (2003), ΗΠΑ: Από το 1776 έως σήμερα. Η εκδοχή ενός ταξιδιώτη, Αθήνα, Ι. Σιδέρης - ΕΛΙΑΜΕΠ. Ειδικότερα, για τα ιδεολογικά πλαίσια αναφοράς της αμερικανικής εξωτερικής πολιτικής βλ. Αρβανιτόπουλος Κωνσταντίνος (2000) Η αμερικανική εξωτερική πολιτική μετά τον Ψυχρό Πόλεμο. Ιδεολογικά ρεύματα, Αθήνα, Ποιότητα. Η τρέχουσα συντηρητική στροφή στο εσωτερικό των ΗΠΑ συνοδεύεται από την ιδιαίτερη δυναμική που αποκτούν σχολές σκέψης, όπως ο ηγεμονισμός, που έχοντας ως θεωρητικό πεδίο εκκίνησης τον ακραίο ρεαλισμό αντιμετωπίζουν τους ανταγωνισμούς του διεθνούς συστήματος ως πρόσφορο έδαφος για την βίαιη επιβολή της αμερικανικής στρατιωτικής παντοδυναμίας, η οποία εκλαμβάνεται ως υπαρκτός αγώνας για την επικράτηση του καλού επί του κακού.



4. Νοηματοδοτήσεις και χρήσεις του παρελθόντος: ο κατακερματισμός της αμερικανικής εθνικής συνείδησης

Αν σε κάτι διαφοροποιούνται οι σύγχρονες παραδειγματικές χρήσεις του παρελθόντος στην αμερικανική κοινωνία, αυτό είναι η ασυστηματοποίητη, μη γνωσιοκεντρική, βιωματική και κυρίως υποκειμενική λειτουργία της σχέσης των ανθρώπων με τον ιστορικό χρόνο. Όπως λόγου χάρη έδειξε η καινοτόμα, φιλόδοξη, αλλά δυστυχώς και επίπεδη έρευνα, την οποία πραγματοποίησαν στα τέλη της δεκαετίας του 1990 οι Ron Rozenzweig και David Thelen με θέμα τους τρόπους διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης και κατανόησης του παρελθόντος, έρευνα που βασίστηκε σε 1500 περίπου τηλεφωνικές συνεντεύξεις με τυχαίο δείγμα αμερικανικού πληθυσμού βάσει τυποποιημένου ερωτηματολογίου, από τις οποίες λιγότερες από τις μισές έγιναν με αφροαμερικανούς πολίτες, η κυρίαρχη στάση της αμερικανικής κοινωνίας ως την αντίληψη του ιστορικού χρόνου είναι η αυξανόμενη οικειότητα με το παρελθόν. Η στάση αυτή εξηγείται, σύμφωνα με τους δύο ερευνητές, από τη λειτουργία του παρελθόντος ως ερείσματος, ως παραμυθίας, ως παρακαταθήκης βιωμάτων και αξιών, σε τελική ανάλυση ως δομικού στοιχείου της ατομικής ταυτότητας και της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Προστρέχοντας στην ανάλυση του David Lowenthal, θα λέγαμε ότι η ιστορική και πολιτισμική κληρονομιά ορίζεται όχι μόνο ως στρατηγική οικειοποίησης του παρελθόντος, αλλά και ως πράξη πίστης και αφοσίωσης στην εθνοπολιτισμική συλλογικότητα. Υπό το πρίσμα αυτό, η κληρονομιά μετασχηματίζεται σε όχημα για την ασφαλή πλοήγηση των ανθρώπων στο απειλητικό παρόν και το αβέβαιο μέλλον με γνώμονα την παραδειγματικότητα και την ασφάλεια του ομογενοποιημένου και εξιδανικευμένου ιστορικού παρελθόντος⁴².

Προστρέχοντας επίσης στην ανάλυση του David Gross, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η επανενεργοποίηση των παραδόσεων από τα τέλη 20ού αιώνα μέχρι τις μέρες μας οφείλεται στη δυνατότητά τους να «παρέχουν ενοποιητικά σύμβολα, μνήμες και συνειρμούς εξαιρετικά χρήσιμους για να αποκατασταθεί η πολιτική τάξη σε περιόδους κρίσης νομιμοποίησης του πολιτικού συστήματος⁴³. Είναι προφανές ότι η επιστροφή στην παράδοση δεν νοείται ως παραδοσιαρχία, αφομοίωση του παρόντος στο κανονιστικό και ομογενοποιημένο παρελθόν, εφόσον η παράδοση έχει ως πεδίο ανάδυσης τις ιστορικές εμπειρίες της νεωτερικότητας και στις σημερινές συνθήκες της μετανεωτερικότητας⁴⁴.

Δεδομένης της σημασίας του θεωρητικού πλαισίου της συζήτησης που διεξάγεται σε παγκόσμιο επίπεδο, η έρευνα των Rozenzweig και Thelen έδειξε επίσης ότι η οικειότητα των Αμερικανών με το παρελθόν δεν είχε σχέση με κρατικούς θεσμούς ή συλλογικά πλαίσια αναφοράς, αλλά βασιζόταν στην υποκειμενικότητα και το επιλεκτικό ατομικό ή οικογενειακό βίωμα. Ακόμα και σημαντικά γεγονότα της παγκόσμιας ή της εθνικής ιστορίας ιδιωτικοποιούνται, αναδεικνύεται δηλαδή η σχέση τους με την κοινότητα, την οικογένεια ή το άτομο, προκειμένου να αποτελέσουν ορόσημα ενός εύπλαστου, οικείου, αποκαθαρμένου και επιλεκτικά οργανωμένου παρελθόντος.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, η βιωματική προσέγγιση και η ιδιωτικοποίηση της ιστορικής μνήμης συνιστά έκφανση της εξασθένησης του εθνικού αφηγήματος, της αδυναμίας του κράτους να εγχαράξει στους πολίτες την επίσημη ιδεολογία και την αίσθηση της συνέχειας και της οργανικότητας των κοινωνικο-πολιτικών δεσμών που υποστυλώνουν την πολιτικο-πολιτισμική κοινότητα του έθνους. Είναι γνωστό ότι το αμερικανικό εθνικό αφήγημα έχει ως κεντρικούς οργανωτικούς άξονες τις ιδέες της αποστολής, της ηθικής ανωτερότητας και της

⁴² Lowenthal David (1998) *The Heritage Crusade and the Spoils of History*, Cambridge University Press, εισαγωγή, σελίδες xv και xvii.

⁴³ Gross David (2003) *ό.π.*, 128-129.

⁴⁴ Στο ίδιο, 148.



οργανικής πολυμέρειας των ομάδων που συγκροτούν την εθνική κοινότητα, γεγονός που οδηγεί στη σύλληψη της εθνικής ιδιαιτερότητας μέσα από το πρίσμα της οιονεί οικουμενικότητας⁴⁵. Η εξασθένηση της επιρροής του εθνικού αφηγήματος στη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας είναι, κατά τους ίδιους ερευνητές, απότοκη της δομικής κρίσης που υπέστη η αμερικανική κοινωνία στη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 με τα κινήματα αμφισβήτησης, με το τραύμα που προξένησε στην εθνική φιλοτιμία η ήττα στον Πόλεμο του Βιετνάμ, όπως και με τη δολοφονία του προέδρου John F. Kennedy το 1963⁴⁶. Εμείς, ωστόσο, θα συμπληρώναμε στον κατάλογο των αιτίων τη συνολική αναδιάταξη του πεδίου της κουλτούρας, συνάμα όμως και τις επιστημολογικές αντιθέσεις που διαπέρασαν το πεδίο της ιστοριογραφίας οδηγώντας στην αυτονόμηση του πεδίου της παραγωγής της γνώσης από το σύνθετο πλέγμα των μηχανισμών και των θεσμών αναπαραγωγής της.

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας, οι υπάλληλες μειονοτικές ομάδες (Μεξικανοί/Ισπανόφωνοι, Αφροαμερικανοί, ιθαγενείς Αμερικανοί κ.λπ.) του δείγματος διαφοροποιούνται εν μέρει από το ήδη οριοθετημένο πλαίσιο, δεδομένου ότι στην ιστορική τους συνείδηση λειτούργουν ακόμα συλλογικά μακροαφηγήματα, τα οποία διαδραματίζουν καίριο ρόλο όχι μόνο στη συγκρότηση της ταυτότητας της ομάδας και στην ενδυνάμωση του συλλογικού φρονήματος, αλλά επιπροσθέτως και στην εκλεκτική προσαρμογή της στο παρόν ως τμήματος ενός ευρύτερου συνόλου που ασκεί κυριαρχία, όπως επίσης στον προσανατολισμό της ομάδας στο μέλλον. Ειδικότερα, τα μακροαφηγήματα αυτά συνθέτουν εναλλακτικά ή και αντίπαλα σενάρια εθνικής ιστορίας, προβάλλοντας, όπως άλλωστε είναι ευνόητο, είτε τον αποσιωπημένο ρόλο της μειονοτικής εθνοπολιτισμικής ομάδας, οπότε επιδιώκουν τη δικαίωση μέσω της αναγνώρισης της διαφοράς και της οργανικής ένταξης στο δυνητικά ενιαίο εθνικό αφήγημα (η περίπτωση των Αφροαμερικανών), είτε το μαρτυρολόγιο της μετανάστευσης, της καταπίεσης και της πολιτικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης (η περίπτωση των Μεξικανών) είτε, τέλος, την ηθική και πολιτική αναγκαιότητα της άρσης των ιστορικών παραχαράξεων και φαλκιδεύσεων που εξοβέλισαν τη μειονοτική ομάδα από την ιστορία, στερώντας της το απαραίτητο δικαίωμα να διαφυλάξει και να καλλιεργήσει την εθνοπολιτισμική της ιδιαιτερότητα και τη συλλογική της οργάνωση στο πλαίσιο μιας ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης που εκλαμβάνει το τοπικό ως κύτταρο του εθνικού και το εθνικό ως ψηφίδα του οικουμενικού (η περίπτωση των ιθαγενών Αμερικανών)⁴⁷.

⁴⁵ Η Ιωάννα Λαλιώτου (2003) Ο νέος πόλεμος για τον πόλεμο, *To Βήμα*, ένθετο «Νέες Εποχές», Κυριακή 25 Μαΐου 2003, Α57 γράφει σχετικά: «Η ιδέα ότι οι ΗΠΑ αποτελούν μια μινιατούρα της παγκόσμιας οικογένειας των εθνών βελτιωμένη με βάση τις αρχές του προοδευτικού διεθνισμού απετέλεσε και αποτελεί ακόμη τον πυρήνα της έννοιας του έθνους όπως αυτή αναπτύσσεται στις ΗΠΑ. Για το εθνικό φαντασιακό των Αμερικανών το έθνος αποτελεί προβολή του κόσμου όπως θα έπρεπε να ήταν. Το πέρασμα από αυτό το εθνικό φαντασιακό στο αυτονόητο των στρατιωτικών επεμβάσεων ανά την υφήλιο αποδείχθηκε πολλαπλάκι ιδιαίτερα εύκολο».

⁴⁶ Ο Paul Levine και η Ντόρα Τσιμπούκη (2002) *ό.π.*, 320 περιγράφουν ως εξής το κλίμα της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ: «Εάν η λέξη «ανατροπή» εκφράζει μια ακαθόριστη αίσθηση ανανέωσης και προόδου, τότε θα μπορούσε κάλλιστα να χρησιμοποιηθεί για να χαρακτηρίσει τα χρόνια που μεσολάβησαν από την ανάληψη της προεδρίας από τον John F. Kennedy (1961) έως το σκάνδαλο του Watergate (1972) και την παραίτηση του προέδρου Nixon. [...] Τίποτε όμως δεν προμήνυε το εύρος και τη δυναμική των κοινωνικών και ιδεολογικών συγκρούσεων που εκδηλώθηκαν τα χρόνια αυτά, σε σημείο που ορισμένοι ιστορικοί να μιλούν για «εμφύλιο πόλεμο», ο οποίος επέφερε το διαμελισμό του κοινωνικού ιστού του έθνους, όπως ακριβώς και έναν αιώνα πριν». Κατά τους συγγραφείς, ενδείξεις της σοβούσας σύγκρουσης μεταξύ αφενός της εκτελεστικής εξουσίας «που κωλυσιεργούσε στην επιβολή της ομοσπονδιακής νομοθεσίας στο Νότο» αναφορικά με την άρση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και στη χρήση των αστικών συγκοινωνιών, και αφετέρου του αφροαμερικανικού πληθυσμού, υπήρχαν ήδη από την περίοδο της προεδρίας του Eisenhower.

⁴⁷ Rosenzweig Roy, Thelen David (1998) *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*, New York, Columbia University Press. Τα γενικά πορίσματα της συζητούμενης έρευνας παρουσιάζονται και αξιολογούνται από τον Roy Rosenzweig στο άρθρο How Americans use and think about the Past. Implications from a National Survey for the Teaching of History, Stearns Peter N., Seixas Peter, Wineburg Sam (eds.) (2000), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives*, New York and London, New York University Press, 262-283.



5. Οι σύγχρονοι πόλεμοι για την Ιστορία

Όπως επισημαίνει ο Pierre Moscovici, γάλλος ευρωβουλευτής και αργότερα υπουργός Ευρωπαϊκών Θεμάτων, προτάσσοντας την οπτική του ανθρώπου που έζησε στις ΗΠΑ και τρέφει θαυμασμό για τα επιτεύγματα της χώρας, οι ΗΠΑ αποτελούν τον ιδεότυπο των αντιθέσεων: πρόκειται για μια χώρα όπου συνυπάρχουν η διανοητική εκλέπτυνση και η δημιουργικότητα με τις κοινωνικές διακρίσεις και την κοινωνική ανισότητα, η μανιχαϊστική αντίληψη του κόσμου, η επιλεκτικότητα στην εξωτερική πολιτική, η προσφυγή στην κρατική βία και η άκριτη επιβολή της στρατιωτικής ισχύος με την πολιτική ορθότητα⁴⁸.

Ενώ στον ευρωπαϊκό χώρο το έντονο μεταναστευτικό ρεύμα και «η παγκοσμιοποίηση πιέζει [...] το εθνικό κράτος να ανοίξει για να δεχθεί μέσα του την ποικιλομορφία των ξένων και των νέων πολιτιστικών τρόπων ζωής»⁴⁹, αντίθετα στις ΗΠΑ η εθνοπολιτισμική και φυλετική πολυμορφία αποτελεί συστατικό στοιχείο του αμερικανικού πολιτικού έθνους. Για το λόγο αυτό μόνο δευτερογενώς θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παγκοσμιοποίηση, η αποεθνικοποίηση του κράτους, η εμφάνιση και η διεύρυνση των δημοκρατικών δικαιωμάτων και η μεταμοντέρνα συνθήκη αποτελούν παράγοντες που ευθύνονται για τη σοβούσα δομική κρίση της αμερικανικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Η κρίση αυτή έχει ως επίκεντρο την αναγνώριση ίσων πολιτιστικών δικαιωμάτων. Όμως η αναγνώριση αυτή δεν είναι δυνατή χωρίς την ταυτόχρονη αναγνώριση της ιστορικότητας των υπάλληλων ταυτοτήτων και κατά συνέπεια την αναγνώριση της πολλαπλότητας και της αντιπαλότητας των συλλογικών ιστορικών ερμηνειών για το παρελθόν⁵⁰.

Στο ενδεικτικό πεδίο της δημόσιας εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική διάσταση του αξιακού κώδικα και του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων, δεν ήταν μόνο το αποτέλεσμα πολιτικών, πολιτισμικών και ιδεολογικών μετασχηματισμών, αλλά και συνέπεια της θέσπισης του νέου νόμου για τη μετανάστευση το 1965, ο οποίος, όπως επισημαίνει ο Nash, άνοιξε και πάλι τις σχετικά κλειστές (από τη δημιουργία του περιοριστικού πλαισίου στη διάρκεια του 1920) πόρτες των δημόσιων σχολείων για τους νέους Κεντροαμερικανούς, Αφροαμερικανούς και Ασιάτες επήλυδες, οι οποίοι διεκδίκησαν την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας ως στοιχειώδες δημοκρατικό δικαίωμα, αλλά και την ίση μεταχείριση όλων των ομάδων, καθώς και την ισότιμη πρόσβαση όλων στα εκπαιδευτικά αγαθά και τις δεξιότητες⁵¹. Το πλαίσιο μιας τέτοιας θεσμικής αναγνώρισης και κατοχύρωσης της ιδιαιτερότητας δεν θα μπορούσε να μην έχει ως επίκεντρο την αποδόμηση της λεγόμενης «λευκής» ιστορίας και την εμφάνιση εναλλακτικών ιστορικών αφηγημάτων, πολλαπλών και αλληλοαναιρούμενων αληθειών για το παρελθόν⁵².

Οι νεοσυντηρητικοί πολιτικοί και ιδεολόγοι επιμένουν ότι η σύζευξη πολυπολιτισμικότητας και μεταμοντερνισμού υπήρξε η δίοδος εισόδου του συρμού του «διανοητικού αναρχι-

⁴⁸ Moscovici Pierre (2001) *L' Europe, une puissance dans la mondialisation*, Paris, Seuil, 77-78.

⁴⁹ Habermas Juergen (2003) *Ο μεταεθνικός αστερισμός*, μετάφραση Λευτέρης Αναγνώστου, εισαγωγή Κωνσταντίνος Παπαγεωργίου, Αθήνα, Πόλις, 123.

⁵⁰ Ο Habermas, *ό.π.*, 110-111 υπογραμμίζει τα εξής: «Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι απαραίτητη μια «πολιτική της αναγνώρισης», διότι η ταυτότητα κάθε πολίτη είναι συνυφασμένη με συλλογικές ταυτότητες και πρέπει οπωσδήποτε να είναι σταθεροποιημένη μέσα σε ένα δίκαιο αμοιβαίας αναγνώρισης. Το γεγονός ότι το άτομο εξαρτάται υπαρκτά από διυποκειμενικά κοινές παραδόσεις και κοινότητες που δημιουργούν ταυτότητες εξηγεί γιατί σε πολιτιστικά διαφοροποιημένες κοινωνίες η έννοια του υποκειμένου του δικαίου δεν μπορεί να διασφαλισθεί χωρίς ίσα πολιτιστικά δικαιώματα».

⁵¹ Nash Gary (2000) (και άλλοι), *ό.π.*, 87. Κατά τον Nash, *ό.π.*, 88, σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η θέσπιση το 1974 του Νόμου για την ισότητα των γυναικών στην εκπαίδευση (επί προεδρίας μάλιστα Nixon), ο οποίος απέβλεπε στην κατάργηση των προφανών ή λανθανουσών διακρίσεων που οφείλονταν στο κοινωνικό φύλο.

⁵² Βλ σχετικά το 13ο κεφάλαιο του βιβλίου του Ferro Marc (2000), *Πως αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου, Αθήνα, Μεταίχμιο, 325-354.



σμού» στο αμερικανικό σχολείο, που εξοικείωσε τους μαθητές με την ιδέα της πολλαπλότητας και της σχετικότητας της ιστορικής αλήθειας. Είναι ενδεικτική η περίπτωση του Allan Bloom, του εβραιοαμερικανού καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου, ο οποίος στο βιβλίο του *The Closing of the American Mind. How Higher Education has failed Democracy and impoverished the Souls of today's Students* (Νέα Υόρκη 1987) αναλαμβάνοντας τον ρόλο του υπερασπιστή της αριστοκρατικής παιδείας και σκηνοθετώντας μια ατμόσφαιρα δημόσιας καταγγελίας και εσχατολογικής κινδυνολογίας επικρίνει τον αμερικανικό φιλελευθερισμό γιατί ανάγοντας τον σεβασμό των ιδιαιτεροτήτων και την ανοχή σε κυρίαρχες αξίες του αμερικανικού πολιτικού πολιτισμού μετατρέπει τη διαδικασία του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, της επιστήμης και γενικότερα της κουλτούρας σε δούρειο ίππο για την κυριαρχία του ακραίου σχετικισμού, ο οποίος θα οδηγήσει αναπόφευκτα, όπως τουλάχιστον ο ίδιος πιστεύει, στον μηδενισμό και στην πολιτισμική εκβαρβαρόση. Ο Bloom επικρίνει τους μεταμοντέρνους ιστορικούς, κοινωνιολόγους και θεωρητικούς διότι απομυθοποιούν το εθνικό παρελθόν κατατείνοντας στην «εξασθένηση των πεποιθήσεων που αφορούν στην αλήθεια και την ηθική ανωτερότητα των αρχών και των ηρώων του αμερικανικού έθνους».

Οι πολιτισμικοί πόλεμοι για την ιστορία και τη λογοτεχνία στις ΗΠΑ, που πήραν τη μορφή εθνικής κινητοποίησης εναντίον του Κακού αλώνοντας τα ΜΜΕ και την κοινή γνώμη, προκλήθηκαν από πολιτικούς, όπως οι William Bennett και Pat Buchanan, αλλά και αργότερα από προσωπικότητες, όπως η σύζυγος του αντιπροέδρου των ΗΠΑ Lynn Cheney. Άρχισαν να εκδηλώνονται κατά την περίοδο της κυριαρχίας του ρηγκανισμού, αλλά εξακολουθούν να δημιουργούν παροξυσμικές κρίσεις μέχρι τις μέρες μας ενεργοποιώντας το ιδεολογικό τετράπτυχο «πατρίς – θρησκεία – οικογένεια – πουριτανική εργασιακή ηθική». Επικεντρώνονται στην κινδυνολογία για το γνωστικό περιεχόμενο και την αξιακή φόρτιση, όπως επίσης για την ακαδημαϊκή θεσμοποίηση θεματικών περιοχών με αντισυμβατικό χαρακτήρα, η αναγνώριση των οποίων επέφερε, κατά τη γνώμη των νεοσυντηρητικών, τον κατακερματισμό των ιστορικών και φιλολογικών σπουδών στα πανεπιστήμια και δευτερογενώς τη διείδυση των αντεθνικών, σχετικιστικών και μηδενιστικών «ανατρεπτικών ιδεών» στα σχολικά προγράμματα. Οι κινδυνολογούντες πολιτικοί, λόγιοι και δημοσιογράφοι, ζητώντας μεταξύ άλλων την αναβάθμιση των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων, εκλαμβάνουν την απομυθοποίηση της συμβατικής εθνικής ιστοριογραφίας ως ηθική παρακμή, ως κλονισμό των θεμελιωδών αξιών και προτύπων του έθνους. Απαιτούν συνεπώς τον τερματισμό των επιδράσεων που δέχονται τα σχολικά προγράμματα και εγχειρίδια από τη νέα κοινωνική ιστορία και τη νέα πολιτισμική ιστορία, οι οποίες, σύμφωνα με τις εικονολογίες τους, είτε διασπούν το κοινωνικό σώμα σε διακριτές και αντιπαρατιθέμενες ομάδες είτε επινοούν πολιτισμικές διαφορές και ιστορικές διαμάχες που οδηγούν στη διάσπαση της ενιαίας εθνικής ταυτότητας⁵³.

Είναι γνωστό ότι το έναυσμα για την έναρξη της συντονισμένης συντηρητικής απεπίθεσης ήταν η κινδυνολογία για τη ραγδαία υποβάθμιση του αμερικανικού σχολικού συστήματος και τη σχετικοποίηση του κανόνα των μεταβιβαζόμενων γνώσεων και αξιών, γεγονότα που, κατά τη γνώμη των νεοσυντηρητικών, έθεταν σε κίνδυνο τόσο την εθνική ταυτότητα όσο και τη συνέχιση του ηγεμονικού ρόλου των ΗΠΑ στην παγκόσμια κοινότητα. Η κινδυνολογία τεκμηριωνόταν δήθεν με κυβερνητικές εκθέσεις, όπως η «Nation at Risk», η οποία δόθηκε στη δημοσιότητα το 1983. Αν όμως το έναυσμα ήταν η κρίση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και το γνωστικό και αξιακό περιεχόμενο της κοινωνικά αναπαραγόμενης γνώσης μέσω του σχολικού μηχανισμού, ο βασικός σκοπός μιας τέτοιας κινητοποίησης του Ρεπουμπλικανικού Κόμματος και της κοινής γνώμης ήταν η δαιμονοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και του μεταμοντερνισμού, που, καθώς αναγορεύτηκαν σε

⁵³ Furedi Frank (1992), *ό.π.*, 35-36.



«εσωτερικούς εχθρούς», έπρεπε πάση θυσία να εξοντωθούν⁵⁴.

Είναι επίσης προφανές ότι ο ιδεολογικός πόλεμος που εξαπέλυσε ο συντηρητικός νεοφιλελευθερισμός δεν ήταν άσχετος με την εργαλειοποίηση της γνώσης, την περιστολή των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση και την ευαγγελιζόμενη ελαστικότητα και συνεχή αναδιάρθρωση της αγοράς εργασίας, εξελίξεις οι οποίες οδηγούσαν στη θέσπιση ενός μαθηματικοποιημένου κανονιστικού πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, στην οργανική συνάφεια γνωστικών καινοτομιών και αγοράς, στη δια βίου εκπαίδευση και γενικότερα στην εμπορευματοποίηση του κοινωνικού αγαθού της παιδείας και στην ενίσχυση του εξουσιαστικού χαρακτήρα της γνώσης. Η μη εργαλειοποιήσιμη παραγωγική γνώση, η γνώση κυρίως των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, στον βαθμό που δεν ήθελε να υπηρετήσει την ιδεολογική στρατηγική της πολιτικής συναίνεσης και της κοινωνικής πειθάρχησης, έμελλε να θεωρηθεί εθνικά επιζήμια και κοινωνικά άχρηστη.

Οι απαρχές της θεματολογικής στροφής προς τη μελέτη της πολυπολιτισμικής διάστασης της ιστορίας της αμερικανικής κοινωνίας, της εσωτερικής-δομικής πολυμορφίας του αμερικανικού έθνους, συνδέθηκαν με ακαδημαϊκές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες ένταξης της αμερικανικής ιστορίας στο ευρύχωρο πλαίσιο της παγκόσμιας ιστορίας⁵⁵. Η μελέτη της πολυχρωμίας του εθνικού, η καταγραφή του ανοιχτού ριπιδίου των εγγενών ετεροτήτων που συγκροτούν την εθνική ταυτότητα, συμπορεύτηκαν με τη σπουδή της πολυμορφίας του πλανητικού, που σηματοδοτούσε την πορεία για τη δημιουργία μιας οικουμενικής ιστορικής συνείδησης, την προσπάθεια κατανόησης της ολότητας της ιστορικής εξέλιξης, που έχει ως προαπαιτούμενο τη σχετικοποίηση του δυτικοκεντρισμού/ευρωκεντρισμού. Όμως η μετάβαση από το εθνικό στο παγκόσμιο απώλεσε γρήγορα τον προσανατολισμό της επειδή εγκλωβίστηκε στην περιπτωσιολογία, χωρίς να είναι σε θέση να καλλιεργήσει τη σύνθετη ιστορική δεξιότητα της ολόπλευρης και σφαιρικής αντίληψης του παρελθόντος, ενώ επίσης υπονομεύτηκε τόσο από τη χρησιμοθηρική λειτουργία του ενδιαφέροντος για την ετερότητα στο πλαίσιο της εφαρμογής της εξωτερικής και εσωτερικής πολιτικής όσο και από την προϊούσα ακαδημαϊκή εξειδίκευση, περιχαράκωση και στεγανοποίηση του πεδίου των Διεθνών σπουδών. Είναι ενδεικτική η εντυπωσιακή αύξηση του αριθμού των αμερικανών ιστορικών που ασχολούνταν με την ιστορία των αφρικανικών κοινωνιών από λίγες δεκάδες στα μέσα της δεκαετίας του 1950 σε 6 εκατοντάδες στο τέλος της δεκαετίας του 1970⁵⁶. Όμως η ροπή προς την εξειδικευμένη σπουδή των εθνοπολιτισμικών ιδιομορφιών υπονόμωσε το πλαίσιο της συγκριτικής συνεξέτασης των κοινωνιών, αφού δεν διασφάλιζε τη δημιουργία μιας κοινής και διακλαδικής γνωστικής παρακαταθήκης χρήσιμης για τη συγκρότηση του μέσου ενημερωμένου πολίτη και μάλιστα σε ένα συνεχώς πολυπλοκότερο, αλληλεξαρτώμενο και παγκοσμιοποιούμενο κόσμο⁵⁷. Παράλληλα, υπέσκαψε τη διδακτική αυτονομία και την υποχρεωτικότητα του γνωστικού αντικείμενου της ιστορίας στο σχολικό πρόγραμμα, η οποία νοήθηκε ως τμήμα του συνολικού φάσματος της διδασκαλίας των κοινωνικών επιστημών⁵⁸.

Ο αμερικανικός νεοσυντηρητικός λόγος, επιμένοντας στην ιδέα της ατομικής επιλογής και της αφομοίωσης της διαφοράς και αρνούμενος το δικαίωμα αναγνώρισης συλλογικών πολιτισμικών δικαιωμάτων, που θα υπέσκαπταν τον οντολογικό προσδιορισμό και την κανονιστική διάσταση της εθνικής ταυτότητας, στηλίτευσε στις δεκαετίες του 1980 και 1990 την

⁵⁴ Gary Nash (2000) (και άλλοι), *ό.π.*, 105.

⁵⁵ Στο ίδιο, 89.

⁵⁶ Στο ίδιο, 92.

⁵⁷ Στο ίδιο, 93 και 94.

⁵⁸ Στο ίδιο, 94-95.



αναδιάρθρωση του συνολικού πλαισίου και ειδικότερα τη διεύρυνση και ανανέωση του γνωστικού και αξιακού περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας. Επέσεισε κατά σειρά τους κινδύνους της διάβρωσης του εθνικού φρονήματος από τη δημιουργία παράλληλων και ασύμβατων μονολογικών εθνοφυλετικών ιστορικών αφηγημάτων, της υποβάθμισης του κανονιστικού χαρακτήρα των αξιών του δυτικού πολιτισμού από τον δαίμονα του αξιακού σχετικισμού, της μετατόπισης του κέντρου βάρους της ιστορικής αφήγησης από την πολιτική ιστορία και τη δράση των ηγετικών ομάδων στη συνολική ιστορία και τη μελέτη της κοινωνικής, ταξικής και πολιτισμικής διάστασης των ιστορικών φαινομένων, της ένταξης της εθνικής στο ευρύ πλαίσιο της παγκόσμιας ιστορίας, της υπονόμησης του συμβατικού επιστημολογικού πλαισίου της ιστορικής επιστήμης και, τέλος, της ιδεολογικής χειραγώγησης που ασκεί η λογική της πολιτικής ορθότητας. Μάλιστα, ένας από αυτούς που αναμείχθηκαν ενεργά στο σκάνδαλο του Watergate, ο Charles Colson, κινδυνολογώντας προειδοποίησε σχετικά πρόσφατα την αμερικανική κοινή γνώμη ότι τα πανεπιστημιακά τμήματα ιστορίας στις ΗΠΑ εξακολουθούν να θύουν στον αποδομισμό, να καταγγέλλουν την επιστημονική αντικειμενικότητα και να υπερασπίζονται την ελευθεριακή Αριστερά.

Η νεοσυντηρητική πολεμική εναντίον του μεταμοντέρνου, αναστοχαστικού, πλουραλιστικού και πολυπολιτισμικού ρεύματος σκέψης, που προσλαμβάνει μάλιστα τη μορφή θεωρίας συνωμοσίας, φαίνεται ότι ενέχει τάσεις ηγεμονίας, δεδομένου ότι τείνει το τελευταίο χρονικό διάστημα να συσπειρώσει στον αστερισμό της διανοητής του ευρύτερου φιλελεύθερου, προοδευτικού ή και αριστερού ριζοσπαστικού χώρου. Οι τελευταίοι επικρίνουν τη μεταμοντερνιστική αμερικανική Αριστερά, επειδή, όντας εγκλωβισμένη αυτάρεσκα στο διανοητικό ελιτισμό της, παρέχει ιδεολογική κάλυψη αφενός στις διεργασίες κοινωνικού κατακερματισμού και έκλειψης ενός συνεκτικού, καθολικά έγκυρου και γι' αυτό δεσμευτικού νοήματος (Richard Rorty)⁵⁹. Και αφετέρου, επειδή νομιμοποιεί την εμπορευματοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου και των συλλογικών και υποκειμενικών ταυτοτήτων. Οι παθολογικές αυτές διαστάσεις της μεταμοντέρνας κατάστασης προβάλλονται στην αμερικανική κοινωνία με το πρόσχημα της πολιτισμικής δημοκρατίας και αυτονομίας, ενώ στην πραγματικότητα οδηγούν, σύμφωνα με τους επικριτές τους, στην αποσύνθεση του κοινωνικού ιστού και στη φενακιστική λειτουργία των ποικίλων ταυτοτήτων, η υιοθέτηση και εσωτερικεύση των οποίων, αντί να ενισχύει, αντίθετα εξουλώνει το απελευθερωτικό τους φορτίο, στον βαθμό που δεν αμφισβητεί, αλλά απεναντίας επικυρώνει -έστω και έμμεσα- την καθεστηκία τάξη πραγμάτων (Slavoj Zizek)⁶⁰.

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η στάση του γνωστού φιλελεύθερου αμερικανού ιστορικού Arthur M. Schlesinger, Jr, ο οποίος αν και θεωρεί δίκαιη τη διαμαρτυρία εναντίον της κυριαρχίας του «αγγλοκεντρικού μύθου», της ταύτισης δηλαδή του αμερικανικού πληθυσμού με τους αγγλοσάξωνες λευκούς προτεστάντες⁶¹, αντίληψης που είχε ως κύριο θύμα τους μαύρους αμερικανούς⁶², και μολοντί πιστεύει ότι ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί ιστορική αναγκαιότητα σε μια σύγχρονη πολυεθνική κοινωνία⁶³, παρ' όλα αυτά ασκεί κριτική στη λεγόμενη «επανορθωτική/απελευθερωτική» ιστορία. Η τελευταία επιδιώκοντας την αντιστροφή των

⁵⁹ Άλλωστε, ο Richard Rorty φέρεται ότι πιστεύει πως «η κριτική σκέψη δεν είναι δόκιμος στόχος πριν από το πανεπιστημιακό επίπεδο», κατά συνέπεια πως οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να έχουν πρόσβαση ούτε καν στη «νέα ιστορία», πόσο μάλλον στη μεταμοντέρνα ιστοριογραφία. Βλ. σχετικά Hare William (2003) «Η κριτική σκέψη ως σκοπός της Εκπαίδευσης», στο: Roger Marples (επιμ.), *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*, μετάφραση Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή, Αθήνα, Μεταίχμιο, 149. Πρόκειται για απόψεις που έχει διατυπώσει ο Rorty ήδη από το 1989.

⁶⁰ Για μια πρώτη πρόσβαση στη σχετική συζήτηση βλ. το άρθρο της Έφης Γαζή (1998) «Πολυπολιτισμικότητα: τα διλήμματα της Αριστεράς», *Κυριακάτικη Αυγή*, 15 Νοεμβρίου, 23.

⁶¹ Arthur M. Schlesinger (1998) *The Disuniting of America*, ό.π., 58.

⁶² Στο ίδιο, 65.

⁶³ Στο ίδιο, 80.



εδραιωμένων συλλογικών μύθων χάριν της αποκατάστασης της ιστορικής αλήθειας και της ανάδειξης των αποσιωπημένων φωνών του παρελθόντος δημιουργεί αντίπαλα ιστορικά αφηγήματα που απλοποιούν τη σύνθετη ιστορική πραγματικότητα και υπονομεύουν την επιστημονική εγκυρότητα της ιστορικής γνώσης, αλλά και τον κοινωνικό της ρόλο. Τα αφηγήματα αυτά αποβλέποντας στη «θεραπεία» της ιστορικά κληροδοτημένης μειονεξίας⁶⁴, στη συνειδητοποίηση της ταυτότητας και στην αυτοδικαίωση της ομάδας επιτελούν πρόδηλα ιδεολογικό ρόλο. Προστρέχοντας στην αξία του πολιτισμικού πλουραλισμού, καλλιεργώντας «ευγενή ψεύδη» και πλήττοντας την ιδέα του κοινού εθνικού παρελθόντος, συντείνουν στη διάρρηξη των δεσμών συνοχής και αλληλεγγύης και στον θρυμματισμό του κοινωνικού ιστού⁶⁵.

Όπως είναι σαφές, για τον Schlesinger το ζήτημα δεν είναι ούτε η σημασία του ιστορικού παρελθόντος των αμερικανικών –κάτι που θεωρείται από τον ίδιο τουλάχιστον δεδομένο– ούτε η πολιτική και κοινωνική αναγκαιότητα του σεβασμού των ιδιαιτεροτήτων, αλλά η ιδεολογική φαλκίδευση της επιστημονικής και της σχολικής ιστορίας. Υπό την ισχυρή επίδραση του γενικευμένου πολέμου εθνικών lobbies για την παρουσία των εθνών και των εθνοπολιτισμικών ομάδων στην αμερικανική εθνική, αλλά και στην παγκόσμια ιστορία⁶⁶, συγκροτούνται και διασπείρονται, σύμφωνα με τα γραφόμενά του, νέοι μύθοι με σκοπό την υπέρβαση του δυτικοκεντρισμού (ο οποίος όλως παραδόξως νοείται ως ομοιογενές και στεγανό πολιτισμικό μόρφωμα), και κατ' ακολουθία την αποκατάσταση των αδικιών σε βάρος του έγχρωμου πληθυσμού, την άρση των διακρίσεων και τη διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας⁶⁷. Πρόκειται, όπως υπογραμμίζει ο αμερικανός ιστορικός, για μια ακραία μορφή μυθοποίησης της ιστορίας, για τη μαζική διάχυση μιας επινοημένης παράδοσης που η μόνη της σκοπιμότητα εξαντλείται στην εγχάραξη μιας στάσης εθνικής ή φυλετικής υπερηφάνειας⁶⁸. Κατά τη γνώμη του Schlesinger, ένας τέτοιος μηχανισμός συλλογικής ταυτοποίησης, που σε τελική ανάλυση αντιστρατεύεται την ενότητα χάριν της διαφοράς –πραγματικής ή επινοημένης– δεν έχει θέση στη δημόσια σφαίρα και στο δημόσιο σχολείο, δεδομένου ότι δεν αναφέρεται σε ένα δημόσιο πολιτισμικό αγαθό αντίστοιχο της δημοκρατίας και της ελευθερίας, αλλά στη σφαίρα της ιδιωτικότητας, όπου δραστηριοποιούνται θεσμοί, όπως η οικογένεια, η Εκκλησία και η κοινότητα⁶⁹. Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε ότι ο Schlesinger τάσσεται υπέρ μιας τρίτης λύσης, καθώς αρνείται τόσο τη φανατική μονοπολιτισμικότητα της νεοσυντηρητικής Δεξιάς όσο και την πολιτικά ορθή σχετικιστική πολυπολιτισμικότητα της μεταμοντέρνας ριζοσπαστικής Αριστεράς⁷⁰. Ο ίδιος κάνει μάλιστα μια καίρια παρατήρηση σχετικά με την αμοιβαία εξαλλαγή των κομβικών αξιών και προταγμάτων των δύο αυτών θεμελιωδών ιδεολογικών παραδόσεων, στο βαθμό που η μεν κοσμοπολιτική και οικουμενική Αριστερά προτάσσει τη διαφορά και την ιδιαιτερότητα σε σχέση με την ενότητα και την καθολικότητα, ενώ η νεοσυντηρητική Δεξιά εγκαταλείπει την ιδεοληψία της ιδιομορφίας και την εμμονή στα καθέκαστα για να μιλήσει στο όνομα πραγματικών ή ψευδεπίγραφων οικουμενικών αξιών⁷¹.

Ειδικότερα, η νεοσυντηρητική πολεμική στο πεδίο της ιστοριογραφίας έχει ως αφετηρία τη διαπίστωση ότι οι εικόνες του παρελθόντος που συνθέτει ο μεταμοντέρνος ιστορικός λόγος

⁶⁴ Στο ίδιο, 98.

⁶⁵ Στο ίδιο, 61.

⁶⁶ Στο ίδιο, 102-103.

⁶⁷ Στο ίδιο, 81.

⁶⁸ Στο ίδιο, 90.

⁶⁹ Στο ίδιο, 96.

⁷⁰ Στο ίδιο, 164.

⁷¹ Στο ίδιο, 152-153.



είναι πολλαπλές, θραυσματικές και συχνά αλληλοαναιρούμενες ώστε καλλιεργούν υπέρμετρα τις κριτικές δεξιότητες και τον σκεπτικισμό, αμφισβητούν την πίστη στην αντικειμενική και αξιολογικά ουδέτερη λειτουργία της ιστορικής γνώσης, ενώ, ταυτόχρονα, εξασθενίζουν την αφοσίωση προς το έθνος, καθώς αποδεικνύουν ότι τα συμβατικά και μονολιθικά αφηγήματα για το παρελθόν, που αποσιωπούν τον συγκρουσιακό χαρακτήρα των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, υποκρύπτουν ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας και ασκούν ιδεολογικό ρόλο⁷².

Η σύζευξη αποδομισμού – μεταμοντερνισμού – σχετικισμού – Αριστεράς έχει εμβληματικό ιδεολογικό χαρακτήρα και αποσιωπά το γεγονός ότι οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις ανανέωσαν το συνολικό φάσμα της επιστημονικής ιστοριογραφίας και διεύρυναν το γεγονολογικό και αξιολογικό περιεχόμενο της αμερικανικής εθνικής συνείδησης και ταυτότητας. Οι παλαιοί σκλάβοι, οι ινδιάνοι ιθαγενείς και οι μετανάστες δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως θύματα ή παρίες, αλλά ως ενεργά και αλληλεπιδρώντα ιστορικά υποκείμενα με κοινές, αλλά και αποκλίνουσες ιστορικές εμπειρίες⁷³.

Η πολυπολιτισμική θεώρηση της αμερικανικής ιστορίας δεν οδήγησε μόνο στην υπέρβαση του κυρίαρχου εθνοκεντρικού, σωβινιστικού, ρατσιστικού και μονολογικού ερμηνευτικού σχήματος που συνέθεσε στις αρχές του 20ού αιώνα ο σημαντικός αμερικανός ιστορικός Frederic Jackson Turner, σύμφωνα με το οποίο η προέλαση του λευκού αγγλοσάξονα πέρα από το Δυτικό όριο σήμανε την κορύφωση της εκπολιτιστικής διαδικασίας. Σχήματος που υπερασπίστηκε ανέλπιστα ακόμη και ο Charles Beard θεωρώντας τη δουλεία είτε ως αυτονόητη κατάσταση είτε ως ιστορική παρέκκλιση είτε ως αποτέλεσμα της αδυναμίας αντίδρασης των μαύρων⁷⁴. Η πολυπολιτισμική θεώρηση συνέβαλε επίσης στην κριτική προσέλαση σύγχρονων «πολιτικά ορθών» ερμηνευτικών εγχειρημάτων, όπως αυτό της Patricia Limerick (*Legacy of Conquest: The Unbroken Past of the American West*, W. W. Norton and Co., New York 1987), η οποία κατασκεύασε ένα εναλλακτικό ερμηνευτικό σχήμα επιχειρώντας να ενσωματώσει στο ενιαίο εθνικό αφήγημα όλες τις πριν περιθωριακές ή αποσιωπημένες φωνές, τους «αόρατους» άλλους της αμερικανικής ιστορίας, επιμένοντας στη δυναμική της αμφίδρομης επικοινωνίας, των πολιτισμικών οσμώσεων και της πολιτισμικής, οικονομικής και πολιτικής ηγεμονίας. Στο εναλλακτικό σχήμα της Limerick η πανταχού παρουσία του παντογνώστη ιστορικού δεν επιτυγχάνεται με την ταύτιση επιλεγμένων ιστορικών πηγών με το ιστορικό παρελθόν, και κατά συνέπεια με την ταύτιση του λόγου του ιστορικού με τα ιστορικά γεγονότα, όπως συνέβαινε με τη θετικιστική ιστοριογραφία, αλλά με τη συγκριτική προσπέλαση και την τελική ομογενοποίηση των αλληλοσυγκρουόμενων συλλογικών ιστορικών υποκειμένων και των αλληλοαναιρούμενων οπτικών τους⁷⁵. Όμως και στην περίπτωση αυτή φαίνεται ότι δεν αλλάζει η φύση του εξ υπαρχής ιδεολογικά υπονομευμένου ιστορικού λόγου, αλλά μόνο διευρύνεται το γνω-

⁷² Appleby Joyce, Hunt Lynn, Jacob Margaret (1994) *Telling the Truth about History*, ό.π., 159. Γενικά για την εξέλιξη και την εσωτερική διαφοροποίηση της αμερικανικής ιστοριογραφίας από τα μέσα του 19ου αιώνα έως τις μέρες μας, τις επιστημολογικές και ιδεολογικές της συντεταγμένες, την κοινωνική λειτουργία της, τις σχολές σκέψης που τη συγκρότησαν [πατριωτική, προοδευτική (Charles Beard), ιδεαλιστική (Perry Miller), κοινωνική, πολυπολιτισμική, μεταμοντέρνα κλπ.] και κυρίως για τον διαφορετικό τρόπο δόμησης του εθνικού αφηγήματος βλ. Appleby Joyce (και άλλοι) (1994), ό.π., 129-159, αλλά και Novick Peter (1994) *That Noble Dream. The «Objectivity Question» and the American Historical Profession*, Cambridge University Press 1994. Είναι ενδεικτικό το παράδειγμα των λεγόμενων προοδευτικών ιστορικών, οι οποίοι στις αρχές του 20ού αιώνα επιχειρήσαν να αναρέσουν τους μύθους της αμερικανικής εθνικής ιστοριογραφίας προτάσσοντας ως ερμηνευτικό σχήμα τις οικονομικές και ταξικές αφετηρίες των πολιτικών φαινομένων και των συνταγματικών ρυθμίσεων, όπως και τον κανονιστικό ρόλο της κυρίαρχης πολιτικής κουλτούρας που εξαύλωνε και εξιδανίκευε τις πολιτικές, ιδεολογικές και εθνοπολιτισμικές συγκρούσεις που διαπερνούσαν την αμερικανική κοινωνία.

⁷³ Nash Gary (2000) (και άλλοι), ό.π., 80.

⁷⁴ Schlesinger Arthur M. (1995) Jr, *The Disuniting of America*, ό.π., 64.

⁷⁵ Για μια κριτική θεώρηση της προσέγγισης της Limerick βλ. Berkhofer Robert F. Jr. (1998) «A Point of View on Viewpoints in Historical Practise», ό.π., 180-191. Ο Berkhofer επικρίνει την Limerick διότι η τελευταία θεωρεί αυτονόητο ότι η συμπεριληψη στην ιστορική αφήγηση αντιθετικών οπτικών για το παρελθόν σηματοδοτεί σχεδόν αυτόματα την πλουραλιστική ανάγνωση του παρελθόντος.



στικό του περιεχόμενο και μεταβάλλεται η αξιακή του φόρτιση μέσα από την ανάδειξη της πολυφωνίας των ιστορικών πηγών, που σε τελική ανάλυση συνυφαινούνται εκλεκτικά για να συγκροτήσουν με όχημα το λόγο του ιστορικού μια ενιαία εικόνα για το διχαστικό παρελθόν. Για ορισμένους ιστορικούς, αντίθετα, η πολυπολιτισμική θέαση του παρελθόντος θα έπρεπε να οδηγήσει στην κατασκευή όχι ενός ενιαίου, αλλά πολλαπλών παρελθόντων, στόχος που θα επιτυγχανόταν με την ανάδειξη της πολυφωνίας του ίδιου του παρελθόντος, με τη σύνδεση της εξιστορούμενης περιόδου με την αλληλουχία των γεγονότων που επακολούθησαν, καθώς και με την αναφορά στις αλληλοσυγκρουόμενες θεάσεις του παρελθόντος στο παρόν⁷⁶.

Στη βάση της πολυπολιτισμικής θεώρησης της αμερικανικής ιστορίας εξακολουθεί να ανευρίσκεται η αξιωματική παραδοχή ότι η κουλτούρα ως συμβολικό σύστημα εννοιών, πρακτικών, αξιών και κανόνων είναι ο παράγοντας που νοηματοδοτεί τον ιστορικό χρόνο και προσδίδει συνοχή και αλληλεγγύη στις ανθρώπινες ομάδες. Παραδοχή που, εάν αδρανοποιηθούν οι κουλτουραλιστικές αγκυλώσεις, προσδιορίζει την εθνοπολιτισμική ταυτότητα ως μεταβαλλόμενη ιστορική σχέση, ως διαγενεακή κοινωνική κατασκευή. Έχει διαπιστωθεί η επίδραση της κοινωνικής ανθρωπολογίας στη σημαίνουσα αυτή εσωτερική μετατόπιση του ενδιαφέροντος της σύγχρονης αμερικανικής ιστοριογραφίας. Δεν πρέπει, ωστόσο, να θεωρηθεί εσφαλμένα ότι η προσέγγιση της πολυπολιτισμικής διάστασης σημαντικών γεγονότων, όπως η Αμερικανική Επανάσταση, υπαγορεύτηκε μονομερώς από εξωγενείς παράγοντες, όπως η σύγκλιση των επιστημονικών πεδίων, οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις για την άρση των κοινωνικών διακρίσεων και την επίτευξη της φυλετικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, που έγιναν πραγματικότητα στη διάρκεια της προεδρίας του Johnson (1963-1969)⁷⁷, διαδόχου του John F. Kennedy. Ή ότι αποτελεί συνέπεια των πιέσεων που ασκούν στον επιστημονικό ιστορικό λόγο εθνοπολιτισμικές ομάδες ή ομάδες πίεσης. Αντίθετα, σε σημαντικό βαθμό, είναι το αποτέλεσμα μιας ενδογενούς διαδικασίας, της συσσώρευσης νέων γνώσεων που προέκυψαν από τη διατύπωση νέων ερωτημάτων, στο επίκεντρο των οποίων βρίσκεται η βούληση της κατάδειξης της συμβολής των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων στην ίδια τη δημιουργία του αμερικανικού εθνικού κράτους⁷⁸. Θα ήταν μάλιστα δυνατό να υποστηριχθεί ότι η απομυθοποίηση του κυρίαρχου εθνικού αφηγήματος, ο εντοπισμός και η απόπειρα οργανικής ενσωμάτωσης στο εθνικό αφήγημα των βιωμάτων και της εθνοπολιτισμικής ιδιαιτερότητας των διαφορετικών και μη προνομιούχων ομάδων του αμερικανικού πληθυσμού, η ανάδειξη της πολυπολιτισμικής ποικιλομορφίας του αμερικανικού λαού, δεν συνετέλεσαν μονομερώς, όπως συνήθως υποστηρίζεται από προσήλυτους ή κήνσορες, με τη μεταμοντέρνα στροφή στην ιστοριογραφία, αλλά άρχισαν τουλάχιστον να γίνονται πραγματικότητα με τη γενιά των αμερικανών ιστορικών της δεκαετίας του 1960. Οι ιστορικοί αυτοί, που στην πλειονότητά τους προέρχονταν από περιβάλλοντα μεταναστών ή αφροαμερικανών, στράφηκαν προς την εμβριθή μελέτη των ποικίλων και διατεμνόμενων πτυχών της κοινωνικής ιστορίας, εκλαμβάνοντας την ιστοριογραφική αυτή πρακτική ως αποτελεσματικό μέσο για την επίτευξη της ιστορικής αυτογνωσίας της αμερικανικής κοινωνίας⁷⁹.

⁷⁶ Berkhofer Robert F. Jr. (1995), *ό.π.*, 174 και 189-190.

⁷⁷ Αξίζει να αναφερθεί ότι ο τιμημένος με το βραβείο Νόμπελ Ειρήνης (1964) μαύρος ηγέτης Martin Luther King δολοφονήθηκε στις 4 Απριλίου 1968 στην πόλη Μέμφις του Τενεσσί έχοντας διαδραματίσει κείμενο ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικο-πολιτικής δυναμικής που κατέληξε στην ψήφιση του ομοσπονδιακού «Νόμου για τα πολιτικά δικαιώματα» (1964).

⁷⁸ Nash (και άλλοι) (2000), *ό.π.*, 85.

⁷⁹ Appleby Joyce, Hunt Lynn, Jacob Margaret (1994), *ό.π.*, 146-151. Στη χορεία των σημαντικών ιστοριογραφικών έργων που επιχειρούν να δείξουν τη δομική πολυπολιτισμικότητα και διαφυλετικότητα του πληθυσμού των ΗΠΑ, αλλά και τον εγγενώς συγκρουσιακό χαρακτήρα της αμερικανικής κοινωνίας, ορίζοντας τη φυλή ως κοινωνική κατασκευή που προκύπτει από μεταβαλλόμενες ιστορικές σχέσεις, κατέχει σημαίνουσα θέση το βιβλίο του Takaki Ronald (1993) *A Different Mirror: A History of Multicultural America*, New York, Little, Brown and Co.



Η πολυπολιτισμική διάσταση, η ερμηνευτική πολλαπλότητα και ο εκδημοκρατισμός της ιστορικής κουλτούρας στο σχολείο, η προσπάθεια δηλαδή ανασυγκρότησης του ενιαίου εθνικού αφηγήματος στη βάση ενός νέου και ιστοριογραφικά έγκυρου «συγκλίνοντος παραδείγματος», στο πλαίσιο του οποίου συνυφαίνονται η ιστορία των διακριτών πληθυσμιακών ομάδων και οι πολιτισμικές τους παραδόσεις, ενώ αναδεικνύεται εξάλλου η κοινή συμβολή τους στη συγκρότηση του αμερικανικού έθνους, άρχισε να γίνεται πραγματικότητα μόλις στη δεκαετία του 1990 με τη θέσπιση νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή νέων εγχειριδίων ιστορίας, τα οποία, όπως είναι γνωστό, δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα, αλλά προαιρετικές την εθελοούσια επιλογή με κριτήρια που άπτονται της ιδιαιτερότητας κάθε εκπαιδευτικής κοινότητας ή της επιστημονικής συγκρότησης κάθε εκπαιδευτικού⁸⁰. Είναι χαρακτηριστική στην προκειμένη περίπτωση η αλλαγή των τίτλων των σχολικών εγχειριδίων: εγχειρίδια όπως *Η Μεγάλη Δημοκρατία, Ο θρίαμβος του Αμερικανικού Έθνους* και *Η ένδοξη Δημοκρατία των ΗΠΑ* έδωσαν τη θέση τους σε εγχειρίδια με τίτλους *Μια τελειότερη Ένωση* και *Ένας λαός και ένα έθνος, Ο αμερικανικός λαός: Δημιουργώντας μια κοινωνία και ένα έθνος*, τα οποία εμφανίστηκαν στην ελεύθερη αγορά του σχολικού βιβλίου στη διάρκεια της εικοσαετίας 1980-2000⁸¹. Παρ' όλα αυτά, αν και σπανίζουν πλέον, δεν λείπουν βέβαια ολωσδιόλου οι περιπτώσεις συμβατικών εγχειριδίων, που αγνοώντας την πλούσια συγκομιδή της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, αλλά και τις πιέσεις ομάδων συμφερόντων ή και γενικότερα της κοινωνίας των πολιτών, εξακολουθούν να καλλιεργούν στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις εναντίον μειονεκτούσων⁸² κοινωνικών ομάδων ή των εθνοπολιτισμικών κοινοτήτων

⁸⁰ Βλέπε ενδεικτικά Nash Gary B. (2000) «The “Convergence” Paradigm in Studying Early American History in the Schools», Peter N. Stearns – Peter Seixas – Sam Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, ό.π., 111. Βλ επίσης National standards for History: <http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/thinking5-12.html>. Ο Nash, ό.π., 103, 105, 106 και 107 κάνει λόγο για «αλληλοδιδεσδύοντες κόσμους» αναφερόμενος στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας με πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική ιστοριογραφική λογική, που έκαναν την εμφάνισή τους τις τελευταίες δεκαετίες. Όμως η σχετική ιστοριογραφική έρευνα είχε αρχίσει μετά τη λήξη του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ενώ και οι ρίζες του συναφούς παιδαγωγικού προβληματισμού ανάγονται στο προπολεμικό κίνημα της «προοδευτικής εκπαίδευσης». Η ένταξη των ιθαγενών Ινδιάνων και των Αφροαμερικανών στο εθνικό αφήγημα και γενικότερα στην ιστοριογραφική προβληματική ερχόταν σε ρήξη με τους ίδιους τους ιδρυτικούς μύθους της Αμερικανικής Δημοκρατίας. Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, ήδη από τα χρόνια της Ανεξαρτησίας και της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων, η αυξανόμενη θνησιμότητα του γηγενούς ινδιάνικου στοιχείου αποδιδόταν στη δράση της Θείας Πρόνοιας. Ακόμα και στις αρχές του 20ού αιώνα οι αμερικανοί μαθητές διαβάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας μάθαιναν ότι οι Ινδιάνοι και οι Αφροαμερικανοί «υπέφεραν από διαταραχές συμπεριφοράς που τα αίτια τους βρίσκονταν σε γενετικούς παράγοντες» και ότι η κατώτερη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία ήταν συνέπεια της φυσικής τους μειονεξίας. Αν και ήδη από το 1882 είχε ιδρυθεί η «Indian Rights Association», η δράση της οργάνωσης αυτής δεν επέφερε καμία αλλαγή, δεδομένης της κυριαρχίας των συμβατικών ιστοριογραφικών αντιλήψεων, όπως αυτές που διατυπώθηκαν από τον Theodore Roosevelt στο πολύτομο και πολυδιαβασμένο έργο του *Winning of the West*. Σύμφωνα με αυτές, ο πόλεμος των φυλών και η ήττα, η περιθωριοποίηση και η σταδιακή εξαφάνιση των ηττημένων πληθυσμιακών ομάδων ήταν τελεολογικά αναπόφευκτη, αποτελούσε αδήριτη ιστορική νομοτέλεια που εξημερευόσε ιστορικά την κυριαρχία του ευρωπαϊκού στοιχείου και τον εκπολιτισμό της Αμερικής. Η πρώτη σοβαρή απόπειρα αναθεώρησης των αρνητικών στερεοτύπων σε βάρος των Ινδιάνων έγινε από τον Harold Rugg, ηγετική μορφή του κινήματος της «προοδευτικής εκπαίδευσης». Συνδυάστηκε μάλιστα με τη διαμόρφωση δεξιοτήτων ενεργητικής και κριτικά προσανατολισμένης μάθησης.

⁸¹ Nash Gary (και άλλοι), ό.π., 101, αλλά και Nash Gary B. (2000) «The “Convergence” Paradigm...», ό.π., 110-111.

⁸² Παρά τη θέσπιση ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τη συνεχή αναθεώρηση στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 ενός αντίστοιχου πλαισίου για το μάθημα της Ιστορίας της Βρετανίας (Αγγλία, Ουαλία) δεν έχει ακόμη καταστεί δυνατή η λειτουργική και ισότιμη ενσωμάτωση της ιστορίας των εθνοπολιτισμικών ομάδων στο ενιαίο εθνικό αφήγημα. Παρά τις σημαντικές αλλαγές, που έχουν επέλθει, μεταξύ των οποίων μία από τις σημαντικότερες είναι ότι η διδασκαλία της βρετανικής ιστορίας καλύπτει μόνο το 50% της διδασκόμενης ύλης, εντούτοις, όπως επισημαίνει ο Martin Booth, «η σχολική ιστορία παραμένει ακόμα προσηλωμένη στην ιστορική παρουσία του λευκού εγχώριου πληθυσμού και στη φιλελεύθερη εκδοχή της συνεχούς πολιτικής και οικονομικής ανάπτυξης του σπουδαίου βρετανικού λαού», ενώ και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη επαγγελματική κουλτούρα για να διεξέλθουν με επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια θέματα πολιτισμικής διαφοράς και πολυμορφίας. Και αυτό παρά το γεγονός ότι στην ευρύτερη περιοχή του Λονδίνου το ένα πέμπτο του πληθυσμού προέρχεται από εθνοπολιτισμικές μειονότητες, ενώ επίσης θεωρείται εξαιρετικά πιθανό ότι σε μια εικοσαετία τα μέλη των εθνοπολιτισμικών μειονοτήτων θα αντιπροσωπεύουν περίπου το ένα δέκατο του συνολικού πληθυσμού της Αγγλίας. Είναι προφανές ότι η Αγγλία είναι



που δεν υπάγονται στην κυρίαρχη λευκή, αγγλοσαξωνική, ανδρική και προτεσταντική elite⁸³.

Πρέπει όμως να παραδεχθούμε ότι η διαφαινόμενη ριζική σχεδόν ανασυγκρότηση του πλαισίου που διέπει τη διδασκαλία της Ιστορίας στις ΗΠΑ οφείλεται επίσης σε μεγάλο ποσοστό στην θέσπιση και εφαρμογή του *National Assessment of Education Progress U. S. History Consensus Project* (NAEP). Πρόκειται για μια μορφή συναινετικού πλαισίου που αποσκοπεί στον ιστορικό αλφαριθμητισμό του μαθητικού πληθυσμού, στην βαθμιαία εξοικείωσή του με την ιστορική επιστήμη, στην σφαιρική, πολύπλευρη και μη επιλεκτική θεώρηση των ιστορικών φαινομένων, στην άρση των ιστορικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καθώς και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και της μαθητικής επίδοσης στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων, γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι αρχές που διέπουν το νέο αυτό πλαίσιο θεσπίστηκαν μετά από ένα πλούσιο και ανοιχτό διάλογο επιστημονικών φορέων, εκπαιδευτικών και ενδιαφερομένων κοινωνικών ομάδων, στον οποίο διαδραμάτισαν πρωταγωνιστικό ρόλο εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερα επιστημονικά εφόδια⁸⁴.

Οι ιδεολογικο-πολιτικές θέσεις όσων συμμετείχαν στο διάλογο για την θέσπιση του NAEP δεν απηχούσαν, όπως καταγγελλόταν από τους νεοσυντηρητικούς κύκλους, τον αριστερόστροφο εικονοκλαστικό χώρο του αποδομισμού και του ριζοσπαστισμού, αλλά εντάσσονταν στο ευρύ φιλελεύθερο ρεύμα. Γεγονός που αποδεικνύει ότι η στρατεύση τους στο εγχείρημα της δομικής ανανέωσης της σχολικής ιστορικής γνώσης είχε επιστημονικό και όχι ιδεολογικό χαρακτήρα⁸⁵. Η κριτική των νεοσυντηρητικών στο νέο αυτό αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώθηκε σε τρία σημεία: πρώτον, στην συμπερίληψη σε αυτό επίμαχων ιστορικών ζητημάτων, όπως η δράση της Ku Klux Klan και ο μακαρθισμός, η εξέταση των οποίων θα μπορούσε να υπονομεύσει, κατά τη γνώμη τους, την εθνική υπερηφάνεια. Δεύτερον, στη μελέτη αντινομικών φαινομένων και συγκρούσεων που σχετικοποιούν την εμπεδωμένη γραμμική θεώρηση της ιστορίας του αμερικανικού έθνους ως μιας συνεχούς πορείας προς την κατάκτηση της ελευθερίας, της ευημερίας και της προόδου. Τρίτον, στην υποβάθμιση του δυτικοκεντρισμού ή και στην περιθωριοποίηση της γενέθλιας ευρωπαϊκής παράδοσης, καθώς και της ευρωπαϊκής συνεισφοράς στον οικουμενικό πολιτισμό, που θέτουν σε κίνδυνο την «θριαμβεύουσα εκδοχή» της υπεροχής του υποστασιοποιημένου και εξιδανικευμένου δυτικού ανθρώπου⁸⁶.

Δυστυχώς, μέχρι στιγμής, και αντίθετα με τη λογική της μεταρρυθμιστικής στρατηγικής, η αισιόδοξη πίστη ορισμένων εκπαιδευτικών και διανοητών, όπως η Diane Ravitch, ότι με εργαλείο την πολυπολιτισμικότητα και τον ανανεωτικό ιστορικό λόγο είναι εφικτή η συγκρότηση ενός ενιαίου, αλλά και πολυπολιτισμικού συγχρόνου, αμερικανικού εθνικού αφηγήματος, δεν ευοδώθηκε, παρά τις σχετικές πρωτοβουλίες που αναλήφθηκαν κατά κύριο λόγο στις πολιτείες της Νέας Υόρκης και της Καλιφόρνιας ήδη από το 1987 με την κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων που μετατοπίζουν το κέντρο βάρους στην έννοια της διαφοράς και στην παγκόσμια ιστορία⁸⁷. Η αποτυχία οφείλεται τόσο στην ιδεολογική φαλκίδευση του επιστημονικού λόγου όσο και στην εγγενή δυσκολία της υπέρβασης του συγκρουσιακού χαρακτήρα των παράλληλων και ουσιαστικά μονολογικών ιστορικών αφη-

μια πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυθρησκευτική κοινωνία. Όμως, την αντίφαση μεταξύ καλών προθέσεων στη λήψη θεσμικών μέτρων και πραγματικότητας υπογραμμίζει το γεγονός της δραματικής αύξησης των κρουσμάτων ρατσιστικής βίας. Για τα ζητήματα αυτά βλ. Ian Grosvenor (2000) "History for the Nation". *Multiculturalism and the Teaching of History*, ό.π., 148-158, ειδικότερα 150-151, 155.

⁸³ Nash Gary B. (2000) «The "Convergence" Paradigm», ό.π., 114-115.

⁸⁴ Nash Gary B. (και άλλοι) (2000), ό.π., 198.

⁸⁵ Στο ίδιο, 199.

⁸⁶ Στο ίδιο, 204-205 και 210-213.

⁸⁷ Schlesinger Arthur M., Jr. (1998) *The Disuniting of America*, ό.π., 71.



γημάτων των εθνοπολιτισμικών κοινοτήτων, η οποία ενισχύεται από τη θεσμοθετημένη δυνατότητα μη αποδοχής του ενιαίου αναλυτικού προγράμματος για το μάθημα της Ιστορίας δεδομένης της ομοσπονδιακής συγκρότησης του αμερικανικού κράτους. Λόγου χάρη η απόπειρα δημιουργίας από την Πολιτεία της California ενός σύνθετου και πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος Ιστορίας πολεμήθηκε όχι μόνο από τους νεοσυντηρητικούς, όπως ήταν άλλωστε αναμενόμενο, αλλά και από τις ίδιες τις εθνοπολιτισμικές κοινότητες, τις οργανώσεις των φεμινιστριών και των ομοφυλοφίλων, με την αιτιολογία ότι αφομοίωνε τη διαφορά και την ιδιαιτερότητα μέσα στην επινοημένη ενότητα ενός φανταστικού αμερικανικού έθνους. Το κουλτουραλιστικό υπόβαθρο μιας τέτοιας πολεμικής είναι προφανές. Οι καλές προθέσεις της λογικής του χωνευτηρίου, αλλά και της διάδοχης λογικής της ισότητας μέσα στη διαφορά υποχωρούν μπροστά στην απαισιόδοξη προοπτική της συνεχώς εντεινόμενης αναδίπλωσης σε περικόλεις και ανταγωνιστικές ταυτότητες, της γενικευμένης υπαρξιακής σύγκρουσης συμπαγών μονολιθικών ομάδων.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι από τις ΗΠΑ των αρχών του 21ου αιώνα, τη μονοκρατορική πλέον δύναμη της πλανητικής εποχής, εξακολουθεί να λείπει ο ενοποιητικός μύθος, το επινοημένο και εσωτερικευμένο αφηγηματικό συνεχές που, έχοντας ενσωματώσει τη διαφορετικότητα, νοσηματοδοτεί τη συλλογική και ατομική δράση. Είναι προφανές ότι η αποκαθήςωση του συμβατικού ιστορικού αφηγήματος δεν μπορεί να αντισταθμιστεί από το μεταμοντέρνο αυτοδικαιωτικό μύθο της δήθεν ειρηνικής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, στο βαθμό που αυτός δεν οδηγεί εκ των πραγμάτων σε συγκλίσεις, στην αμφίδρομη και ισότιμη επικοινωνία των κοινωνικών ομάδων, όπως και στη λυτρωτική αυτεπίγνωση του συγκρουσιακού χαρακτήρα τόσο του ιστορικού βιώματος όσο και της ιστορικής ερμηνείας. Η έλλειψη του ενοποιητικού αυτού μύθου, αλλά, συγχρόνως, και η ανυπαρξία δημοκρατικού κοινωνικού ήθους⁸⁸, το οποίο θα μπορούσε να γεφυρώσει τις ιστορικές και εθνοπολιτισμικές διαφορές, αποκαθαίροντας το παρελθόν και χαράζοντας στρατηγικές για ένα κοινό μέλλον, συνιστούν εκ των πραγμάτων δομική κρίση ταυτότητας. Οι ιδεοληπτικές, σπασμωδικές, παρορμητικές και παροξυσμικές κινήσεις της υπερδύναμης, της μοναδικής σύγχρονης πλανητικής αυτοκρατορίας, στη διεθνή σκακιέρα, τι άλλο προδίδουν, άλλωστε, εκτός από φόβο για το παρελθόν, αβεβαιότητα για το παρόν και αδυναμία προσανατολισμού στο μέλλον; Οι πολιτικές της ταυτότητας και η γενικευμένη κοινωνικο-πολιτική σύγκρουση για την ορθή ή την επιβαλλόμενη ερμηνεία του παρελθόντος αποτελούν το ιστορικό υπόβαθρο για την προβολή των εγγενών αντιθέσεων και των εσχατολογικών φόβων της αμερικανικής κοινωνίας σε δαίμονοποιημένους και οιονεί υπαρξιακούς –για να θυμηθούμε τον Carl Schmitt- εξωτερικούς και εσωτερικούς εχθρούς⁸⁹.

⁸⁸ Ο γερμανός πολιτικός φιλόσοφος Albrecht Wellmer παρατηρεί σχετικά: «[...] προκειμένου να υπάρξει κάτι σαν δημόσια αυτονομία ή δημόσια ελευθερία θα πρέπει να υπάρχει ατομική ελευθερία, γιατί η εναλλακτική λύση απέναντι σ' αυτό θα ήταν μια παραδοσοκρατική κοινωνία, στην οποία διάφορα πράγματα δεν θα μπορούσαν να τεθούν υπό αμφισβήτηση. Η ατομική ελευθερία συνδέεται φυσικά και με το ότι στις νεωτερικές δημοκρατίες δεν υπάρχουν ταμπού. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι πεποιθήσεις μπορούν να τεθούν υπό αμφισβήτηση, μπορούν να τεθούν υπό σύζηση και –πράγμα που είναι ίσως ακόμα πιο σημαντικό- η ατομική ελευθερία συνδέεται με το γεγονός ότι δεν υπάρχει μορφή του ευ ζην δεσμευτική για όλους, εκτός από αυτό το, τρόπον τινά, θεμελιώδες στοιχείο που ονόμασα δημοκρατικό κοινωνικό ήθος, το οποίο όμως είναι σχετικά τυπικά καθορισμένο» και δεν βιώνεται ως «δεύτερη φύση των ανθρώπων που ζουν σε μια δημοκρατία». Βλ. σχετικά «Ο νεωτερικός δημοκρατικός πολιτισμός και το μέλλον του. Ο Albrecht Wellmer συζητά με τον Κωνσταντίνο Καβουλάκο», *Σύγχρονα Θέματα*, 81 (Δεκέμβριος 2002), 36.

⁸⁹ Για μια κριτική προσέγγιση της σύγχρονης Αμερικής και ειδικότερα για την κρίση ταυτότητας που αντιμετωπίζουν οι ΗΠΑ, η οποία άρχισε να γίνεται ευρύτατα αντιληπτή μετά το γεγονός της 11ης Σεπτεμβρίου και τον πόλεμο στο Ιράκ, βλ. Μέιλερ Νόρμαν (2003) *Γιατί κάνουμε αυτόν τον πόλεμο;*, μετάφραση Θεοδωρόπουλος, Αθήνα, Ωκεανίδα. Αξίζει να επισημάνουμε επίσης ότι η περιγραφή των εσωτερικών αντινομιών και της μεταβατικής κατάστασης της σύγχρονης αμερικανικής κοινωνίας εκφράζεται με ιδιαίτερα ανάγλυφο τρόπο στο μυθιστόρημα του σημαντικού αμερικανού συγγραφέα Ροθ Φίλιπ (2002) *Το ανθρώπινο στίγμα*, μετάφραση Τρισεύγενη Παπαϊωάννου, Αθήνα, Πόλις.



Διαπολιτισμική Διδακτική της Ιστορίας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές. Το ιταλικό παράδειγμα

Πέτρος Τραντάς

Εισαγωγή

Μόλις τις τελευταίες δύο δεκαετίες, λόγω της αυξανόμενης μετανάστευσης οικονομικών προσφύγων, η εκπαιδευτική κοινότητα όλης της Ευρώπης άρχισε να ασχολείται με το πρόβλημα της ομαλής ένταξης και αποδοχής των παιδιών των μεταναστών που προέρχονται από διαφορετικές, ευρωπαϊκές και μη, χώρες και φέρουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Στη γειτονική μας Ιταλία που στη δεκαετία του 1980 από χώρα αποστολής μεταναστών γίνεται χώρα υποδοχής, το Υπουργείο Παιδείας θεσπίζει διατάξεις (νόμος Martelli-1990) σχετικές με την υποδοχή και την ένταξη στο σχολικό σύστημα μαθητών από άλλες χώρες, κυρίως μη ευρωπαϊκές. Σε όλες τις σχετικές αποφάσεις το μάθημα της Ιστορίας θα έπρεπε να εγκαταλείψει τον αφηγηματικό του χαρακτήρα και να γίνεται αντικείμενο εποικοδομιστικών και ερευνητικών δραστηριοτήτων. Αρχίζει έτσι στο πλαίσιο της ιταλικής πανεπιστημιακής κοινότητας – αρχικά από παιδαγωγούς, ανθρωπολόγους και κοινωνιολόγους και αργότερα από ιστορικούς- ο προβληματισμός για την έννοια και τις πρακτικές εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία θα συντελούσε στη άμβλυση των ρατσιστικών διακρίσεων ύστερα και από την, επικρατούσα τότε, κοινή αίσθηση ότι τα ιταλικά σχολεία πολιορκούνται από τα παιδιά των δύο εκατομμυρίων μεταναστών που προέρχονταν από 114 εθνότητες, μεταξύ των οποίων και από την Ελλάδα. Θα συντελούσε όμως επίσης και στη συνειδητοποίηση ότι ζούμε σ' ένα κόσμο διαφορετικό από τους προηγούμενους, στον οποίο ολόκληρη η ανθρωπότητα βιώνει και αντιμετωπίζει κοινά προβλήματα που της προσδίδουν και μια ταυτότητα οικουμενικότητας.

1. Η διαπολιτισμική διδακτική της Ιστορίας

Έρευνες από το Εθνικό Εργαστήριο Διδακτικής της Ιστορίας, ευρωπαϊκά προγράμματα χρηματοδότησης ανταλλαγών και μελέτης ειδικών θεμάτων, όπως το πρόβλημα των Τσιγγάνων και των Αλβανών, ενώσεις εθελοντών και οργανώσεις της Εκκλησίας, σχολεία όλων των βαθμίδων, Περιφερειακά Ινστιτούτα εκπαιδευτικής έρευνας και Πανεπιστημιακά ιδρύματα προώθησαν, και συνεχίζουν ακόμα και σήμερα να προωθούν, πρωτοβουλίες διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθεί η μελέτη θεμάτων όπως η έννοια του «βαρβάρου» στην αρχαιότητα, το «Ολοκαύτωμα», η «παγκόσμια συνεργασία». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ξεκινά ένα νέο είδος εκπαίδευσης που ονομάστηκε «αποδομητική» επειδή αποσκοπεί στην αποδόμηση των αντιλήψεων και των στάσεων απέναντι στους «άλλους», στους διαφορετικούς, στους ξένους.

Ένας από τους πρωτεργάτες της προσπάθειας στοιχειοθέτησης και επιστημολογικής



προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο Ιταλός ιστορικός Antonio Brusa¹, ο οποίος θεωρεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τρόπο «αλλαγής της συμπεριφοράς, ανοίγματος των μαθητών στην αποδοχή του άλλου, υποβοήθησης φιλικών συναντήσεων και πολιτισμένης συμβίωσης και υποστήριξης των αρχών της αλληλεγγύης»².

Ο πρωταρχικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι, κατά τη γνώμη του, τόσο παιδαγωγικός όσο και κοινωνικός.

Το μάθημα της ιστορίας, λόγω του περιεχομένου του, αλλά και των στερεοτύπων που δομεί μέσω της μελέτης του παρελθόντος, μπορεί να προωθήσει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η εσωτερίκευση της διδασκόμενης σήμερα ιστορίας ως καθολικής-οικουμενικής ιστορίας αποτελεί, κατά τον Brusa, το πρώτο στερεότυπο που πρέπει να αμβλυνθεί ή και να ανατραπεί θεμελιώνοντας έτσι το διαπολιτισμικό της προσανατολισμό.

Εάν η διδασκόμενη Ιστορία στα σχολεία (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, διαδικασίες διδασκαλίας, εκπαίδευση των εκπαιδευτικών) εξακολουθήσει να ταυτίζεται με την αντίληψη του «εμείς» που διαφέρει από τον «άλλο», τότε ο «βάρβαρος», ο «βεδουίνος», ο «μουσουλμάνος», ο «μαύρος», ο «εβραίος», ο «τσιγγάνος» της Ιστορίας θα συνεχίσουν να υπάρχουν ως διαφορετικοί, ως κατώτεροι, αλλά και ως εχθροί χωρίς ποτέ να μας πουν κάτι που θα μπορούσε να μας κάνει ικανούς να κατανοήσουμε την ιδιομορφία και την ιδιαιτερότητα ως ισότιμες πολιτισμικές μορφές στο ευρύτατο φάσμα της οικουμενικής ολότητας.

Ο Α. Brusa επισημαίνει ακόμα ότι:

«μια νέα γενική παγκόσμια ιστορία δεν χρειάζεται να είναι κοινά αποδεκτή από όλους σε όλα της τα σημεία για να μπορεί να χαρακτηριστεί διαπολιτισμική. Είναι όμως σημαντικό να παρέχει τη δυνατότητα σε όλους να εκφράζουν την άποψή τους και να διευκολύνει τον διάλογο. Διαπολιτισμικότητα σημαίνει συνδιαλλαγή και όχι ομοιομορφία»³.

Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζει τέσσερα μοντέλα διαπολιτισμικής διδακτικής της Ιστορίας βασισμένα στην ιδέα της συνάφειας των εθνικών Ιστοριών:

1) *Μοντέλο της «συνάθροισης» (convento)*: το μοντέλο αυτό φαντάζει σαν ένα τραπέζι όπου παρακάθονται όλα τα σύγχρονα κράτη καθένα από τα οποία επιχειρεί να συστηθεί παρουσιάζοντας τον καλύτερο εαυτό του (την ιστορία και τις παραδόσεις του). Το μοντέλο αυτό το συναντάμε κατά κύριο λόγο στα εγχειρίδια των λεγομένων υπανάπτυκτων χωρών.

2) *Μοντέλο επανακαθορισμού (revisionista)*: στην περίπτωση αυτή απαλείφονται από το παρελθόν τα γεγονότα και οι ιστορικές περίοδοι που ήταν συνυφασμένες με τη δημιουργία στερεοτυπικών εικόνων του «άλλου». Πολεμικά γεγονότα και ηρωικά πρόσωπα παρουσιάζονται λιγότερο έντονα στα νέα σχολικά εγχειρίδια απ' ό,τι σε αυτά του παρελθόντος.

3) *Μοντέλο συσσωρευτικό (accumulativo)*: σε κάθε διδασκόμενη περίοδο της εθνικής ή της ευρωπαϊκής ιστορίας προστίθενται άλλοι παράπλευροι πολιτισμοί, οι οποίοι ανθούσαν σε ένα άλλο σημείο του πλανήτη (Ινδία, Κίνα, Ινδονησία, Αίγυπτος, Μεσοποταμία, Λατινική Αμερική κ.ά.) και

4) *Μοντέλο «ταυτότητας»*: βασίζεται στην αρχή «για να γνωρίσεις τον άλλο είναι αναγκαίο να γνωρίσεις πρώτα τον εαυτό σου». Η δόμηση της προσωπικής μας ταυτότητας –οι ρίζες μας, η πολιτιστική και εθνική μας ταυτότητα, η ιστορική μας μνήμη- είναι αναγκαία προϋπόθεση στις σχέσεις μας με τους άλλους και ξεκινά περισσότερο από την ανάγκη μας να ξεχωρίσουμε παρά από την ανάγκη να απομονωθούμε ή να διαχωρίσουμε τη θέση μας. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζει κυρίως νέα κράτη και εθνότητες και είναι πολύ διαδεδομένο στις Ηνω-

¹ Ο Antonio Brusa είναι ιστορικός και καθηγητής της Διδακτικής της Ιστορίας του Φιλολογικού Τμήματος του Πανεπιστημίου του Bari και της Σχολής ειδικεύσεως της Pavia.

² Brusa A., Brusa A., Cecalupo M. (2000) *La terra abitata dagli uomini*, IRRSAE Puglia Ed., Bari 2000, 6.

³ Στο ίδιο, 32.



μένες Πολιτείες της Αμερικής. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο μοντέλο αυτό η προσέγγιση της ετερότητας γίνεται μέσα από τον σχετικά περικλειστο κόσμο της ταυτότητας.

2. Η διδακτική μεθοδολογία της «κλίμακας-σκάλας»

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική διδακτική μεθοδολογία ο Brusa υιοθετεί τη θέση του Bernard Lepetit⁴ αναφορικά με τη χρήση της γεωγραφικής έννοιας «κλίμακα-σκάλα» με βάση την οποία κινούμαστε ανάμεσα στο ειδικό και το γενικό χωρίς να εγκλωβιζόμαστε στο δογματικό–υποκειμενικό. Η διαπολιτισμικότητα μετασχηματίζεται σε πεδίο σύγκρισης που υπογραμμίζει την ανάγκη «ανοχής» και αποδοχής του «διαφορετικού» και την αναζήτηση διαλόγου με τους «άλλους». Αυτός ο διάλογος είναι η προϋπόθεση για μια αυθεντική και νέα διαπολιτισμική πρόταση.

Σκοπός της «κλιμακωτής λογικής» είναι η απόκτηση της ικανότητας τοποθέτησης του διδασκόμενου θέματος–προβλήματος στην τοπική ή στη καθολική του διάσταση.

Η στοιχειοθέτηση της κλιμακωτής διδακτικής μεθόδου εντοπίζει και αναλύει προβλήματα σε διαφορετικά κάθε φορά επίπεδα, τα οποία κατά σειρά είναι:

1) *το παγκόσμιο* (είναι το κατάλληλο επίπεδο για τη μελέτη περιβαλλοντικών προβλημάτων και θεμάτων, όπως η διαχείριση των φυσικών αποθεμάτων, η επιβίωση και οι σχέσεις μεταξύ ομάδων),

2) *το ηπειρωτικό* (υποκείμενο ιστορικής μελέτης γίνεται η ήπειρος στην οποία ανήκει η κάθε χώρα. Θεωρείται ως το κατάλληλο επίπεδο για τη μελέτη θεμάτων όπως οι μετακινήσεις των λαών και τα διάφορα πολιτισμικά κινήματα),

3) *το εθνικό* (εξετάζονται οι σύγχρονες παραδόσεις, η εθνική ταυτότητα, τα ατομικά δικαιώματα, τη μετάβαση από τον υπήκοο στον πολίτη, κ.ά.),

4) *το περιφερειακό* (ασχολείται με θέματα όπως ο σχηματισμός αστικών κέντρων, το σύστημα κέντρο-περιφέρεια, οι σχέσεις μεταξύ των περιφερειών) και

5) *το τοπικό* (στο οποίο αναλύονται τα ειδικά τοπικά προβλήματα).

Στη λογική αυτή και για το βασικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας επιλέγουμε κάθε φορά το επίπεδο της κλίμακας που θεωρούμε ως πιο σημαντικό. Καλούνται μάλιστα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν παραδειγματικά συναφή προβλήματα των άλλων διαστάσεων.

Το πώς θα μπορούσαν να αναπτυχθούν τα επιλεγόμενα θέματα μελέτης σε όλα τα επίπεδα της κλίμακας αφορά τη διδακτική στρατηγική που ακολουθεί η κάθε χώρα στη σύνταξη των αναλυτικών της προγραμμάτων. Η προώθηση των διαπολιτισμικών αρχών μέσα από το μάθημα της Ιστορίας θα μπορούσε να εξυπηρετηθεί καλύτερα από μια αρχική ανάλυση του επιλεγόμενου θέματος στο παγκόσμιο επίπεδο και να ακολουθήσουν οι αναλύσεις των υπολοίπων επιπέδων της κλίμακας-σκάλας προσαρμοσμένες στην αρχική προσέγγιση.

Διαπολιτισμικά Εργαστήρια Ιστορίας

Έχοντας κατά νου ότι είναι σημαντικό οι στρατηγικές, οι τεχνικές και το εκπαιδευτικό υλικό να χαρακτηρίζονται από την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και γνωρίζοντας ότι απευθύνονται σε διαφορετικής νοστορίας και κουλτούρας ακροατές, γίνεται φανερό ότι η εφαρμογή *διαπολιτισμικών πρακτικών στο μάθημα της Ιστορίας* μπορεί να καταστεί εφικτή ιδιαίτερα μέσω της οργάνωσης και λειτουργίας διαπολιτισμικών εργαστηρίων Ιστορίας στα σχολεία όλων των βαθμίδων. Η ανάπτυξη των εργαστηρίων Ιστορίας αποτελεί σήμερα

⁴ Bernard Lepetit, ιστορικός. Εντάσσεται από κοινού με τους Jacques Revel και André Burguière στην τέταρτη γενιά της σχολής των Annales. Η γενιά αυτή, σύμφωνα με τον Georg Iggers (1999) (*Η ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, μετάφραση Παρασκευάς Ματάλας, Αθήνα, Νεφέλη, 87), αντιπροσωπεύει τη διάλυση ενός ιδιαίτερου Annales προσανατολισμού εντός μιας ιστοριογραφίας που περιέχει μια ποικιλία κατευθύνσεων.



τη νέα μεθοδολογική πρακτική εφαρμογή της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στα ιταλικά σχολεία και έχει ως σκοπό τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων.

Εδώ και εικοσιπέντε χρόνια έχει αρχίσει η διαδικασία εφαρμογής της εργαστηριακής διδακτικής της Ιστορίας που εναντιώνεται στην αφηγηματική, δασκαλοκεντρική και εγχειριδιακή διδασκαλία υποστηρίζοντας τη μάθηση ως έρευνα. Τη δεκαετία του 1980 οι εργαστηριακές εμπειρίες αποτελούσαν την αιχμή του δόρατος της καινοτομίας των αναλυτικών προγραμμάτων της Ιστορίας στο ιταλικό Δημοτικό σχολείο.

Απέχουμε όμως πολύ από το να ξεκαθαριστεί τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «Εργαστήριο Ιστορίας» και προπαντός ποιες είναι οι διδακτικές και επιστημολογικές προϋποθέσεις οι οποίες θεμελιώνουν τη χρήση και το ρόλο του εργαστηρίου. Μέχρι σήμερα παραμένουμε προσηλωμένοι στην ιδέα ότι το εργαστήριο δημιουργεί εμπειρίες ιστορικο-διδακτικής έρευνας δια μέσου της χρήσης ιστορικών πηγών και ασκήσεων θεμελίωσης ικανοτήτων.

Ο Riccardo Pagano⁵ (1996), στο βιβλίο του Διδάσκοντας την Ιστορία. Ανάμεσα στην εμπειρία και τη θεωρία, θεωρεί ότι βασικός σκοπός του εργαστηρίου Ιστορίας είναι: «να ξεπεράσει τα σημερινά όρια της διδασκαλίας, να ενθαρρύνει ανώτερες νοητικές λειτουργίες (ερμηνευτικές, ερευνητικές και λογικοεπισημονικές) και να προωθήσει τη δημιουργικότητα και την επιστημονική περιέργεια» .

Η διδακτική διαδικασία του εργαστηρίου δεν αντικαθιστά το παραδοσιακό μάθημα, αλλά προτείνεται ως μία νέα μορφωτική δυνατότητα στο πλαίσιο της οποίας και πέρα από την καθαρή γνώση ο εκπαιδευόμενος θα μαθαίνει και το «πώς» να μαθαίνει (μεταγνωστικό επίπεδο).

Για την εφαρμογή της εργαστηριακής διδακτικής ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσανατολισθεί και να υποστηριχθεί ώστε να αποκτήσει τη νοοτροπία και την ικανότητα του ερευνητή και ο μαθητής να γίνει ο πρωταγωνιστής της ιστορικής έρευνας αξιολογώντας ο ίδιος τα ιστορικά εγχειρίδια και τις ιστορικές πληροφορίες μέσω των διαδικασιών αναζήτησης, επιλογής, συλλογής, ανάλυσης, ερμηνείας και φύλαξης, των ιστορικών πηγών. Παράλληλα, το σχολείο για να στηρίξει την καινοτόμο μεθοδολογία του εργαστηρίου θα πρέπει να δημιουργήσει αίθουσες δραστηριοτήτων και βιβλιοθήκες επανακαθορίζοντας και το σχολικό ωράριο. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η σχέση της σχολικής με την εξωσχολική εκπαίδευση μέσω της συνεργασίας της σχολικής τάξης με αρχεία, βιβλιοθήκες, μουσεία, ιδρύματα, και άλλες οργανώσεις.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων μέσα σ' αυτή τη διδακτική διαδικασία θα μπορούσε να εφαρμόζεται στη βάση επτά κεντρικών αξόνων-ικανοτήτων:

- του σχηματισμού υποθέσεων σχετικών με το εκάστοτε ιστορικό θέμα,
- της ανεύρεσης και συλλογής των βιβλιογραφικών πηγών,
- της επιλογής των πηγών,
- του διαχωρισμού των πηγών,
- του επανακαθορισμού της αρχικής υπόθεσης,
- της επαναδόμησης της ιστορικής αφήγησης, βάσει των νέων πηγών και
- της σύγκρισης των ερευνητικών αποτελεσμάτων με τις ιστοριογραφικές απόψεις που

εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια.

Όσον αφορά τη διαπολιτισμική διάσταση των εργαστηρίων Ιστορίας μια πλήρης παρουσίαση των σκοπών, της μεθοδολογίας και των ειδών τους γίνεται στο βιβλίο των Antonio Brusa, Anna Brusa και Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini – Γη, κατοικημένη από ανθρώπους*. Οι εργαστηριακές «ενότητες» (εκπαιδευτικά παιχνίδια, ερευνητικές δραστηριότητες ή ειδικές ασκήσεις), που παρουσιάζονται στο βιβλίο, έχουν συνταχθεί και μελετηθεί από μία πληθώρα ιστορικών και εκπαιδευτικών της διοικητικής περιφέρειας της

⁵ Riccardo Pagano, ιστορικός, καθηγητής Ιστορίας του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων στη σχολή Επισημών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Bari.



Απουλίας (Puglia) και επιπλέον έχουν γίνει αντικείμενο διδακτικής έρευνας και πειραματισμού σε σχολεία με συντονιστικό όργανο το IRRSAE PUGLIA (Περιφερειακό Ινστιτούτο Πειραματικής Έρευνας και Εκπαιδευτικής Ενημέρωσης της Απουλίας).

Το εργαστήριο διαπολιτισμικής διδακτικής της ιστορίας, κατά τους συγγραφείς:

«οδηγεί τους μαθητές, με τρόπο ενεργό, να ανακαλύψουν όψεις και μοντέλα της ιστορικής γνώσης, να αποκτήσουν μία υπεύθυνη συμπεριφορά απέναντι στους άλλους, να αντιμετωπίσουν και επιλύσουν ιστορικά προβλήματα με κριτικό πνεύμα και να θεωρήσουν το σφάλμα ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης και γνωστικής-συναισθηματικής ανάπτυξης»⁶.

Η εργαστηριακή διαδικασία προβλέπει πέντε φάσεις:

- 1) την παρατήρηση, συζήτηση και παρουσίαση του ιστορικού υλικού,
- 2) τον προβληματισμό και μετασχηματισμό του παρατηρήσιμου φαινομένου σε κριτική ερώτηση,
- 3) την έρευνα όψεων που θα μπορούσαν να προσφέρουν δεδομένα για τις απαντήσεις,
- 4) τον σχηματισμό εννοιών και γενικών αρχών και
- 5) τη γνωστική και συναισθηματική ανασυγκρότηση, βάσει της οποίας θα γίνει η αξιολόγηση της βιωμένης εμπειρίας.

Τυπολογικά θα μπορούσαμε να διακρίνουμε εσωτερικά το διαπολιτισμικό εργαστήριο Ιστορίας με κριτήριο το φάσμα των δραστηριοτήτων του ως εξής:

α) *εργαστήριο περιβάλλοντος*: το περιβάλλον χρησιμοποιείται ως εγκυκλοπαίδεια μέσα στην οποία υπάρχουν πληροφορίες. Η διαφύλαξη της ισορροπίας του οικοσυστήματος αποτελεί θέμα που αφορά όλους μας και που κανείς μόνος του δεν μπορεί να την εξασφαλίσει αντιμετωπίζοντας τα μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας. Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για κοινή δράση προωθεί την αντίληψη της κοινής πορείας της ανθρωπότητας.

β) *εργαστήριο επιστημονικών εμπειριών*: εμπεριέχει την επαφή με πρώτες ύλες και υλικά και τη μελέτη των ειδικών χαρακτηριστικών τους. Παράγει φυσικά και χημικά φαινόμενα. Παράδειγμα αποτελεί η ανάλυση και μελέτη των φυσικών χαρακτηριστικών και των τρόπων διαφύλαξης ενός εγγράφου το οποίο αποτελεί ιστορική πηγή.

γ) *εργαστήριο συναισθημάτων και σχέσεων*: αφορά τη μελέτη των μοντέλων συμπεριφοράς, τους νόμους, τους κανόνες, τους τρόπους σκέψης και επικοινωνίας, καθώς επίσης και το σεβασμό που πρέπει να αποδίδεται στους άλλους.

δ) *εργαστήριο εικονικής αρχαιολογίας*: ο μαθητής, εργαζόμενος ατομικά ή συλλογικά, σκέφτεται, σχεδιάζει και κατασκευάζει ομοιώματα οχυρών, εργαλείων, οικιακών ειδών, πήλινων αγγείων ή ακόμα και τροφών (όπως το ψωμί), σύμφωνα με τις συνθήκες ζωής και τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά της ιστορικής περιόδου που διδάσκεται.

ε) *εργαστήριο ιστορικών πηγών*: για το τελευταίο αυτό είδος εργαστηρίου θα παρουσιάσουμε ως παράδειγμα το γενικό πλαίσιο μιας εργαστηριακής δραστηριότητας που παρουσιάζεται στο βιβλίο των Antonio Brusa, Anna Brusa και Marco Cecalupo, *La terra abitata dagli uomini*, όπου είναι εμφανής η ταυτόχρονη επεξεργασία και ανάλυση μιας ιστορικής πηγής με την πρόωθηση των διαπολιτισμικών διδακτικών στόχων μέσω του μαθήματος της Ιστορίας.

Η εργαστηριακή αυτή δραστηριότητα έχει το τίτλο: *Ονομάζομαι Ali*⁷.

Βασίζεται σε μια κειμενική πηγή. Πρόκειται για ένα βιβλίο – ημερολόγιο ενός μαροκινού μετανάστη που ζει στο Μιλάνο της Ιταλίας, του Mohamed. Δημοσιεύτηκε το 1990 και αποτελεί ένα από τα πρώτα δείγματα της λεγόμενης «μεταναστευτικής λογοτεχνίας».

⁶ Brusa A., Brusa A., Cecalupo M. (2000), ό. π., 125.

⁷ Η επεξεργασία του εργαστηρίου έγινε από τους Franz Impellizzeri και Marco Cecalupo βάσει της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στο βιβλίο του Gusso Maurizio (1995) (επιμέλεια), *Culture e identità in gioco. Percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale*, Emi Bologna, 139-144. Τα κείμενα του ημερολογίου – αφήγησης προέρχονται από το βιβλίο του Bouchane Mohamed (1990), *Chiamatemi Ali*, Milano, Leonardo.



Σκοπός του εργαστηρίου είναι η ανεύρεση πληροφοριών που θα μας βοηθήσουν να στοιχειοθετήσουμε το πλαίσιο της οικονομικής μετανάστευσης, της αποδοχής των μεταναστών καθώς και την οπτική γωνία της χώρας που φιλοξενεί τους μετανάστες χωρίς όμως γενικεύσεις και καθολικές αλήθειες αλλά μόνο ως μια εκδοχή της πραγματικότητας.

Από το βιβλίο επιλέγονται και συλλέγονται συγκεκριμένες ενότητες-ημέρες. Κάθε ημέρα αποτυπώνεται σε ξεχωριστό φύλλο χαρτί.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες οι οποίες θα παίξουν το ρόλο του ιστορικού που συζητά με άλλους ιστορικούς (τις άλλες ομάδες).

Ο εκπαιδευτικός – συντονιστής δίνει τον απαραίτητο χρόνο ώστε κάθε ομάδα να μπορέσει να κατανοήσει το περιεχόμενο της συγκεκριμένης πηγής.

Κατόπιν ξεκινά η συζήτηση η οποία και θα κινηθεί σε τέσσερις κεντρικούς άξονες-διδακτικούς στόχους:

1) Επιλογή

Αφού έχουν μελετηθεί οι παράγραφοι ζητάμε από τις ομάδες να αναζητήσουν όλες τις χρήσιμες πληροφορίες ώστε να κατανοηθεί η άποψη του Mohamed σχετικά με την ισλαμική θρησκεία, τη τροφή των μουσουλμάνων, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μουσουλμάνοι στην Ιταλία, τους κανόνες που αφορούν τις γυναίκες μουσουλμάνες, το μουσουλμανικό εορτολόγιο, την εργασία των μεταναστών στην Ιταλία, τις σχέσεις μεταξύ των μουσουλμάνων με τον πληθυσμό της περιοχής, και άλλα θέματα που προτείνουν οι μαθητές.

Κάθε ομάδα μαθητών επιλέγει ένα από τα παραπάνω θέματα και δημιουργεί μια λίστα από σχετικές πληροφορίες σημειώνοντας και τη σελίδα-ημέρα του ημερολογίου από όπου εξήχθη η πληροφορία.

2) Εξέταση

Ο δεύτερος άξονας-στόχος αφορά την ανακάλυψη των κρυφών παράπλευρων πληροφοριών. Η κάθε ομάδα προσπαθεί να κατασκευάσει ταμπέλες όπου οι πληροφορίες θα κατηγοριοποιηθούν.

Για να συλλεγούν αυτές οι πληροφορίες ο εκπαιδευτικός-συντονιστής ενθαρρύνει και προσανατολίζει τη συζήτηση διατυπώνοντας ο ίδιος συγκεκριμένες ερωτήσεις-νέους προβληματισμούς όπως: ποιες είναι οι κύριες διαφορές ανάμεσα στις διατροφικές συνήθειες της Ιταλίας και αυτές του Ισλάμ; Υπάρχουν σύνδεσμοι ανάμεσα στις κύριες γιορτές και στις διατροφικές συνήθειες των μουσουλμάνων; Ποια διαφορά εντοπίζει ο Mohamed ανάμεσα στις ιταλικές και τις μουσουλμανικές γιορτές; Ποιες δυσκολίες εντοπίζει ο Mohamed όσον αφορά την αποδοχή του από την ιταλική κοινωνία;

3) Ερμηνεία

Αποτελεί την πιο σημαντική φάση της εργαστηριακής δραστηριότητας.

Αφορά την κατανόηση της αξίας της πηγής διαμέσου της αναζήτησης του συντάκτη της και της σκοπιμότητας που αυτή καλύπτει.

Η συζήτηση μετατοπίζεται στο θέμα της πολιτισμικής-θρησκευτικής ταυτότητας και στον τρόπο με τον οποίο αυτή μπορεί να ενσωματωθεί σε διαφορετικές κοινωνίες.

Για να ερμηνεύσουμε λοιπόν το ημερολόγιο, η συζήτηση θα πρέπει να προσανατολισθεί σε θέματα όπως: Προσωπικά στοιχεία του συγγραφέα (οικογενειακή κατάσταση, μορφωτικό επίπεδο, κ.ά.), πόσο επηρεάστηκε η τελική σύνταξη του κειμένου από τους εμπορικούς σκοπούς της έκδοσης του βιβλίου, η αξία που δίνουμε στη συγκεκριμένη πηγή και ποιες άλλες πηγές θα μας βοηθούσαν στην εμβάθυνση του θέματος.

4) Συγγραφή

Όταν ένας ιστορικός τελειώνει την ανάλυση των πηγών, αφηγείται στους άλλους την ιστορία του.

Οι μαθητές που έχουν συμμετάσχει στην εργαστηριακή προσέγγιση του θέματος που μόλις περιγράψαμε και έχουν διαμορφώσει μια σαφή εικόνα του Mohamed ως ανθρώπου που βρισκείται ανάμεσά μας και παρουσιάζει τις δικές του πολιτισμικές, θρησκευτικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες, προσπαθούν στη συνέχεια ή να συγγράψουν μόνοι τους την



ιστορία του ή να τεκμηριώσουν με αναφορές στις πηγές ένα κείμενο προετοιμασμένο από τον εκπαιδευτικό-συντονιστή του εργαστηρίου.

Συνοψίζοντας διαπιστώνουμε ότι η προσπάθεια θεωρητικής στοιχειοθέτησης των μοντέλων της διαπολιτισμικής διδακτικής, η επιλογή συγκεκριμένης μεθοδολογίας με την υιοθέτηση της γεωγραφικής έννοιας της κλίμακας-σκάλας και η εφαρμογή εργαστηριακών πρακτικών με την ίδρυση και λειτουργία εργαστηρίων Ιστορίας, αποτελούν σήμερα, μεταξύ άλλων, την ιταλική απάντηση στο αυξανόμενο φαινόμενο της πολυπολιτισμικής διάρθρωσης του μαθητικού πληθυσμού και κατά συνέπεια της προσαρμογής του ιταλικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ιταλικής κοινωνίας γενικότερα στα νέα δεδομένα που επιβάλλει η διαπολιτισμική συμβίωση και η ανάγκη ειρηνικής συνύπαρξης και κοινής πορείας της ανθρωπότητας στη νέα χιλιετία.



Το θέατρο του ελληνισμού της διασποράς, 19ος-20ός αιώνας: Συμβολή ενός πανεπιστημιακού μαθήματος στη διδασκαλία της ιστορίας του ελληνισμού της διασποράς

Χρυσόθεμις Σταματοπούλου – Βασιλάκου

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η παρουσίαση ενός πανεπιστημιακού μαθήματος έμμεσης διδασκαλίας της ιστορίας του ελληνισμού της διασποράς, όχι σε ένα Τμήμα Ιστορικών Σπουδών, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, του οποίου έχω την τιμή να είμαι μέλος Δ.Ε.Π. Η έμμεση αυτή διδασκαλία τού υπό συζήτηση αντικειμένου πραγματοποιείται στα πλαίσια του μαθήματος με θέμα «Το θέατρο του ελληνισμού της διασποράς 19ος-20ός αιώνας», που έχει σχεδιαστεί και έχει μέχρι στιγμής διδαχτεί από την ομιλούσα τρεις φορές ως μάθημα επιλογής, μια φορά στο προπτυχιακό (1997-1998) και δύο φορές στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος μας (1999, 2003), με ικανοποιητικά αποτελέσματα θέλω να πιστεύω.

Παραβιάζω ανοικτές θύρες επισημαίνοντας την ιδιαίτερα σημαντική θέση που κατέχει στη γενικότερη ιστορική πορεία του ελληνισμού η νεοελληνική διασπορά¹. Μοιραία λοιπόν οι ασχολούμενοι με την ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου θα μελετήσουν την ιστορία της νεοελληνικής διασποράς, πρώτα της ιστορικής και μεταγενέστερα της μεταναστευτικής, στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν την εμφάνιση του θεατρικού φαινομένου στις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού, είτε ως μορφή πνευματικής δημιουργίας (μεταφραστικό πρώτα εγχείρημα και αργότερα συγγραφή πρωτότυπων θεατρικών έργων), είτε ως καλλιτεχνική δημιουργία με κοινωνική διάσταση, όπως είναι η θεατρική παράσταση. Ιδιαίτερα για τους μελετητές του νεοελληνικού θεάτρου του 19ου αιώνα, το κέντρο ενδιαφέροντος μετακινείται από την Αθήνα, στα κέντρα του μείζονος ελληνισμού. Άλλωστε η αθηνοκεντρική άποψη που είχε συστηματικά καλλιεργήσει ο Γιάννης Σιδέρης μέσα από την «Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου»² έχει καταρριφθεί από τα πορίσματα νεότερων μελετών³. Η «καρδιά» του νεοελληνικού θεάτρου τον αιώνα αυτό έχει πλέον αποδειχτεί ότι κτυπούσε στις εκτός ελλαδικού χώρου ελληνικές παροικίες⁴

¹ Χασιώτης Ι. Κ. (1993) *Επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής Διασποράς* Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 11.

² Σιδέρης Γιάννης (1951). *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου: 1794-1944*. Τόμ. Α' 1794-1908. Αθήνα, Ίκαρος. Β' έκδοση Αθήνα: Μουσείο και Κέντρο Μελέτης του Ελληνικού Θεάτρου, Καστανιώτης, 1990.

³ Πούχνερ Βάλτερ (2002) Η νέα εικόνα της ιστορίας του νεοελληνικού θεάτρου, όπως διαμορφώθηκε από τις θεατρολογικές έρευνες των τελευταίων 25 χρόνων στο: Βιβιλάκης Ι. (επιμ.) *Πρακτικά Α' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου «Το ελληνικό θέατρο από τον 17ο στον 20ο αιώνα»*. Αθήνα, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ergo, 26.

⁴ Πούχνερ Βάλτερ (1992). *Το θέατρο στην Ελλάδα: Μορφολογικές επισημάνσεις*. Αθήνα, Παίριδης, 333.



(Βουκουρέστι⁵, Ιάσιο⁶, Οδησσό⁷, Κωνσταντινούπολη⁸, Σμύρνη⁹, Αλεξάνδρεια¹⁰ κ.λπ.) για να μνημονεύσουμε τις σημαντικότερες.

Ας μη ξεχνάμε ότι οι πρώτες χειρόγραφες μεταφράσεις¹¹ στα ελληνικά έργων του Μολιέρου¹², του Μεταστάσιου¹³ και του Γκολντόνι¹⁴ πραγματοποιούνται στο γόνιμο πνευ-

⁵ Λάσκαρης Νικ. (1939) *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου*. Τόμ. Α' Αθήνα, Μ. Βασιλείου, 179-254. Camaritano Ariadne (1943) *Le théâtre grec à Bucarest au début du XIXème siècle*. *Balkanica* 6, 381-416. Οικονομίδης Δημ. (1949) *Ιστορία του εν Βουκουρεστίω ελληνικού θεάτρου*. *Ελληνική Δημιουργία*, τόμ. 3, 1949, 893-898, 984-989 και τόμ. 4, 51-55. Του ίδιου (1950) Ο Κ. Κυριακός Αριστίας μέχρι της αφίξεως του εις Αθήνας. *Ελληνική Δημιουργία* 4, 43 κεξ. Του ίδιου (1952) Από την ιστορίαν του νεοελληνικού και ρουμανικού θεάτρου: Συμβολή εις τα περί του βίου και δράσεως του κωνσταντινουπολίτου Κωνσταντίνου Κυριακού-Αριστίας. *Αρχαίον του Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού*, 12, 147-196. Του ίδιου (1954) Το εν Βουκουρεστίω ελληνικόν θέατρον και οι μαθηταί του Κωνσταντίνου Κυριακού Αριστίας. *Αρχαίον Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού* 19, 161-192. Ζωίδης Γ. (1964) *Το θέατρο της Φιλικής Εταιρείας: Μελέτη*. Αθήνα, Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις. Του ίδιου (1964) *Κωνσταντίνος Κυριακός Αριστίας* Αθήνα, Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις. Ζώρας Γ. (1967) Το εν Βουκουρεστίω ελληνικόν θέατρον και η συμβολή του Στεφάνου Κομμητά. *Παρνασσός*, 9, 503-510. Σιδέρης Γιάννης (1970) Το Εικοσιένα και το θέατρο ήτοι πως γεννήθηκε η νέα ελληνική σκηνή. *Νέα Εστία*, Χριστούγεννα 1970, σσ.151-191. Βαλέτας Γ. (1971) *Θεόδωρος Αλκαίος, ο βάρδος και ο καπετάνιος του εικοσιένα: Τα πρώτα θεατρικά*. Αθήνα, 9-20. Puchner Walter (1975) *Hof-Schul-und Nationaltheater der Griechischen Aufklärung im Europäischen Südosten. Maske und Kothurn* 21, 235-262. Σιατόπουλος Δημ. (1984) *Το θέατρο της Ρωμοσύνης*. Αθήνα, Φιλιππούτης, 100-107. Πούχγερ Βάλτερ (1985) Τρεις Έλληνες θεατράνθρωποι στα Βαλκάνια του 19ου αιώνα: Ρορονίς, Δημητρίου, Κυριακός Αριστίας. *Δρώμενα*, 10-11, Ιούλ. – Δεκ. 1985, 78-96. Σπάθης Δημ. (1986) *Ο Διαφωτισμός και το νεοελληνικό θέατρο: Επτά μελέτες*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 47-49 και 61-68. Πούχγερ Βάλτερ. (1993) *Η ιδέα του εθνικού θεάτρου στα Βαλκάνια του 19ου αιώνα*. Αθήνα, Πλέθρον, 66-78. Βάλας Μίμης (1994,) *Το νεοελληνικό θέατρο από το 1453 έως το 1909*. Αθήνα, Ειρμός, 265-275.

⁶ Λάσκαρης Νικ. (1939) *ο.π.* τόμ. Α', σ. 112-120. Ζωίδης Γ. (1964) *Το θέατρο της Φιλικής Εταιρείας* *ο.π.*, Βαλέτας Γ. (1971) *Θεόδωρος Αλκαίος, ο βάρδος και ο καπετάνιος του Εικοσιένα* *ο.π.* Σιδέρης Γ. (1951) Το Εικοσιένα και το θέατρο, ήτοι πως γεννήθηκε η νέα ελληνική σκηνή *ο.π.* Σιατόπουλος Δημ. (1984), *ο.π.*, 115-117. Πούχγερ Β. (1993) *Η ιδέα του εθνικού θεάτρου στα Βαλκάνια του 19ου αιώνα*, *ο.π.*, 67-69, 77-79, 180-181.

⁷ Λάσκαρης Νικ. (1949) Τα εν Οδησσώ 1814-1824. *Ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου* *ο.π.*, τόμ. Α' 150-178. Puchner W. (1975) *Hof-Schul-und Nationaltheater der Griechischen Aufklärung im Europäischen Südosten* *ο.π.*, 235-262. Ταμπάκη Άννα (1980). Το ελληνικό θέατρο στην Οδησσό: 1814-1818: Αθησαύριστα στοιχεία. *Ο Ερασιστής* 16, 1980, 229-238. Σιατόπουλος Δημ. (1984) *ο.π.* 190-193. Σπάθης Δημ. (1986) *ο.π.*, 49-61. Βάλας Μίμης (1994) *ο.π.*, 276-282.

⁸ Αντ. Μετίν (1977) Η δράση του ελληνικού θεάτρου στην παλαιά Κωνσταντινούπολη: Μία ιστορική αναδρομή από το 1818 ως το 1914. *Θέατρο*, 10, αρ. 59-60, Σεπτ. – Δεκ. 1977, 39-59. Σταματοπούλου-Βασιλάκου Χρυσόθεμις (1994-96) *Το ελληνικό θέατρο στην Κωνσταντινούπολη το 19ο αιώνα*. Αθήνα, Νέος Κύκλος Κωνσταντινουπολιτών, 2 τόμ.

⁹ Σολομωνίδης Χρήστος (1954) *Το θέατρο στη Σμύρνη: 1657-1922*. Αθήνα.

¹⁰ Λαχανοκάρδης Η. (1927) *Το θέατρον εις την Αλεξάνδρειαν παλαιά και νέα*. Αλεξάνδρεια. Πολίτης Αθην. (1928) *Συμβολή του Ελληνισμού εις την ανάπτυξιν της νεωτέρας Αιγύπτου*. Τόμ. Β'. Ο Ελληνισμός και η νεώτερη Αίγυπτος. Αλεξάνδρεια – Αθήνα. Γιαλουράκης Μανώλης (1967) *Η Αίγυπτος των Ελλήνων: Συνοπτική ιστορία του Ελληνισμού της Αιγύπτου*. Αθήνα: Μητρόπολις, 505-533. Καρματζός Παναγιώτης (1974) *Αλεξάνδρεια: Θεατρικά και φιλολογικά*. Αθήνα, Κριτικά Φύλλα. Σουλογιάννης Ευθύμιος (2003) Η αφύπνιση του παροικιακού θεάτρου της Αιγύπτου. Στο αφιέρωμα: «Το θέατρο της Διασποράς». *Καθημερινή – Επτά Ημέρες*, 7 Σεπτ. 2003, 22-23.

¹¹ Ταμπάκη Άννα (2001) Χειρόγραφες μεταφράσεις του Διαφωτισμού: Η πρόσληψη των δυτικοευρωπαϊκών λογοτεχνικών ειδών. *Σύγκριση = Comparaison*, 12, 7-28.

¹² Droulía Loukia (1974) Molière traduit en grec 1741: Présentation de deux manuscrits. *Symposium «L' époque phanariote»*. Thessalonique, Institute for Balkan Studies, 413-418. Ταμπάκη Άννα (1988) *Ο Μολιέρος στην φαναριώτικη παιδεία: Τρεις χειρόγραφες μεταφράσεις*. Αθήνα, ΕΙΕ/ΚΝΕ, (Τετράδια Εργασίας, 14). Ζώρας Γεράσιμος (1990) Μία άγνωστη μετάφραση κωμωδίας του Μολιέρου στα ελληνικά. Παρουσία, 7, 61-88. Tabaki Anna (1994) Traduzioni greche manoscritte da Molière: L' uso dell' italiano come lingua veicolare. Testi letterari italiani tradotti in greco (dal' 500 ad oggi). A cura di Mario Vitti. Messina, Rubbetino, 153-161. Της ίδιας (1997) Φαναριώτικες μεταφράσεις έργων του Μολιέρου: Το χ.φ. III 284 της Βιβλιοθήκης Μ. Eminescu του Ιασίου. *Ο Ερασιστής*, 21, 379-382.

¹³ Ο Ιωάννης Καρατζάς, γιος του ηγεμόνα της Βλαχίας Νικολάου μεταφράζει έμμετρα τα έργα «Δημοφών», «Υπερμήστρα» και «Νήσος η έρημος» του Μεταστάσιου. Βλ. Σπάθης Δημ. (1986) Άγνωστες μεταφράσεις του Μεταστάσιου. Στον τόμο: *Ο Διαφωτισμός και το νεοελληνικό θέατρο: Επτά μελέτες* *ο.π.*, 101-144.

¹⁴ Σπάθης Δημ. (1986) Η παρουσία του Γκολντόνι *ο.π.*, 199-201. Βλ. επίσης. *Dieci commedie di Goldoni tradotte in neogreco*. Edizione a cura di Anna Gentilini, Lidia Martini, Cristina Stevanoni. Padova, Università di Padova, 1988 και Gentilini Anna (1991) *Il Goldoni di Karatzás. III Convegno Nazionale di Studi Neogreci « Italia e Grecia: Due culture a confronto»* (Palermo, 19-20 Ottobre 1989, Catania 21 Ottobre, 1989): Atti. Palermo, Università di Palermo, 81-91.



ματικό περιβάλλον των φαναριώτικων κύκλων στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες στα μέσα του 18ου αιώνα και στην πρώτη δεκαετία του 19ου αιώνα. Το ίδιο ισχύει και για τα πρώτα πρωτότυπα θεατρικά έργα¹⁵. Ας αναφέρουμε τα έργα: το «Αχούρι»¹⁶ (1692) του Νεόφυτου, ιερομονάχου στο μοναστήρι του Αγίου Σάββα στη Ρουμανία, «Κωμωδία των αληθών συμβάντων»¹⁷, «Αυξεντιανός ο μεταννημένος»¹⁸, «Αλεξανδροβόδας ο ασυνειδητος»¹⁹ (1785) του Γεωργίου Σούτσου, «Το σαγανάκι της τρέλλας»²⁰ (ante 1786), «Ο χαρακτήρ της Βλαχίας»²¹ (1785-1820), «Η νέα κωμωδία της Βλαχίας»²² (1820) και «Επάνοδος ή το Φανάρι του Διογένους, (1803) του Αγάπιου Χαπίπη²³, ενώ οι πρώτες ελληνικές εκδόσεις θεατρικών έργων θα τυπωθούν στα τυπογραφεία των ελληνικών παροικιών της Βενετίας²⁴ (Νικ. Γλυκύς), της Βιέννης²⁵ (εκδότες Πολυζώης Λαμπανιζιώτης και Μαρκίδης Πούλιος), του Βουκουρεστίου, επίσης στη Μόσχα, την Οδησό, το Λιβόρνο²⁶ κ.ά.

Θα πρέπει εδώ παρενθετικά να τονίσουμε την ιδιαίτερη συμβολή της υπάρχουσας και συνεχώς αυξανόμενης βιβλιογραφίας²⁷ για τη νεοελληνική Διασπορά (ιστορική και μετα-

¹⁵ Πρόκειται βασικά για σατιρικά κείμενα προερχόμενα από φαναριώτικους κύκλους και το περιβάλλον του Πατριαρχείου. Βλ. Paracostea-Danielopolu (1977) *La satire sociale-politique dans la littérature dramatique en langue grecque des Principautés (1774-1830)*. *Revue des Etudes Sud-Est Européennes*, 15, 1977, 75-92.

¹⁶ Legrand Emile. (1881) *Bibliothèque Grecque Vulgaire*. Vol. 2 Paris, LXXIII – LXXXVI, 148-165.

¹⁷ Σκουβαράς Ευάγγελος (1970) Στηλιτευτικά κείμενα του ΙΗ' αιώνας. *Byzantinisch-Neugriechische Jahrbücher* 20, 181-194.

¹⁸ Βιβιλιάκης Ιωσήφ (2002) *Αυξεντιανός ο μεταννημένος: Μία πολιτική κωμωδία του 18ου αιώνα. Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου «Το ελληνικό θέατρο από τον 17ο στον 20ό αιώνα»*. Αθήνα, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ergo, 69-80.

¹⁹ Σούτσος Γεώργιος Ν. (1995) *Αλεξανδροβόδας ο ασυνειδητος: Κωμωδία συντεθείσα εν έτει 1785*. Σχολιασμένη έκδοση και συνοδευτική μελέτη: Φαναριώτικη κοινωνία και σάτιρα του Δημ. Σπάθη. Αθήνα, Κέδρος.

²⁰ Rigas. *Scieri inedite*. Έκδοση μετάφραση, επίλογος Lia Brad Chisacorf (1998). Bucharest, Academia Romana Institutul Studii Sud Est Europeene. Έχει αποδοθεί στον Ρήγα, αλλά με μη ικανοποιητική τεκμηρίωση. Βλ. Σπάθη Δημ. (1999) Στο εργασιόηρι της φαναριώτικης σάτιρας. *Τα Ιστορικά* 31, 486-496. Επίσης Ευαγγελάτος Σπύρος (2000) Βιβλιοκρισία. *Παράβασις*, 3, 289-292 και Πούχνερ Βάλτερ (2002) Βιβλιοκρισία. *Παράβασις*, 4, 295-309.

²¹ Paracostea, Danielopolu (1977), ό.π.

²² Ό.π. Βλ. επίσης Ταμπάκη Άννα (2003). *Το νεοελληνικό θέατρο 18ος-19ος αι.: Ιστορία – Δραματουργία: Εισαγωγική μελέτη*. Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, 51-62.

²³ Δημαράς Κ.Θ. (1992) Βιογραφικά του Αγαπίου Χαπίπη. *Ιστορικά Φροντισματα*. Τόμ. Α'. Αθήνα, Πορεία, 103-112.

²⁴ Αναφέρονται ενδεικτικά οι εκδόσεις: «Αμύντας» του Τορκοάτο Τάσσο (Βενετία, 1745), «Ζηνοβία» του Μεταστάσιου (Βενετία, 1755), Έξι τραγωδίες του Μεταστάσιου (Βενετία, 1779) κ.ά.

²⁵ Αναφέρονται ενδεικτικά οι εκδόσεις: Τρεις κωμωδίες του Goldoni (Βιέννη, 1791), «Ο Δημοφόντης» και «Αχιλλεύς εν Σκύρω» του Μεταστάσιου (Βιέννη, 1794), «Φλότας» του Lessing (Βιέννη, 1796) «Θεμιστοκλής» το Μεταστάσιου (Βιέννη, 1796) κ.ά.

²⁶ Βλ. αναλυτικά βιβλιογραφίες Emile Legrand, Γκίνη – Μέξη, Λαδογιάννη – Τζούφρη.

²⁷ Εξαιρετικά χρήσιμη η βιβλιογραφία στο τέλος του βιβλίου *Επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής Διασποράς*, του Ι. Κ. Χασιώτη (1995), ό.π., 199-214. Ενδεικτική μεταγενέστερη βιβλιογραφία: *Ο απόδημος ελληνοισμός*. Αθήνα, 1995, Αιγίδης Β. (επιμ.) (2001). *Ατλας της ελληνικής Διασποράς*. Αθήνα, Αλέξανδρος. Βεντούρα Λίνα (1994) *Μετανάστευση και έθνος: Μετασηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις*, Αθήνα. *Ο Ελληνοισμός στην Ενωμένη Ευρώπη* (1992) Βρυξέλλες, Διεθνές Κέντρο Απόδημου Ελληνοισμού. (1998) *Ο Ελληνοισμός της Διασποράς: Προβλήματα και προοπτικές: Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο*. Αθήνα: Λιβάνης. *Ο Ελληνοισμός της Διασποράς και η ελληνική παιδεία του: Στ' Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο* (Φλώρινα, 29-31 Οκτ. 1993). Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα 1995. Καζάκος Πάνος (1999) *Ο απόδημος Ελληνοισμός στις Σκανδιναβικές χώρες*. Αθήνα ΓΓΑΕ. Του ίδιου (1995) *Ο Ελληνοισμός στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα ΓΓΑΕ. Παπαδοπούλου – Συμεωνίδου (1998) *Δίκτυα και πολιτική οργάνωση του οικουμενικού ελληνοισμού*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. Παπασωτηρίου, Χαράλαμπος (2000) *Διασπορά και εθνική στρατηγική* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα. Clogg, Richard (1999) *The Greek diaspora in the twentieth century*. London, Macmillan, Ioannides Christos (1997) *Greek in english speaking countries: culture, identity, politics*. New York, Aristid Caratzas κ.ά.



ναστευτική), που αποτελεί προϋπόθεση και εκ των παραγόντων *όντων ουκ άνευ* για την έρευνα της ιστορίας του ελληνικού θεάτρου της Διασποράς. Οι μελετητές του τεράστιου αυτού και ανεξάντλητου επιστημονικού αντικειμένου, Έλληνες και ξένοι, προσφέρουν έμμεσα τεράστιες υπηρεσίες στους θεατρολόγους που ασχολούνται με το αντικείμενο αυτό, και οι οποίοι δυστυχώς είναι ελάχιστοι, επισημαίνοντας σχετικά αρχεία και φέροντας στην επιφάνεια όγκο άγνωστων πληροφοριών που μπορούν να αξιοποιηθούν και στην έρευνα για το θέατρο της Διασποράς.

Τα δεδομένα και τα πορίσματα των νεότερων θεατρολογικών ερευνών, μετά το θάνατο του Γιάννη Σιδέρη το 1975, και ιδιαίτερα μετά το 1990 με την ίδρυση των τριών πανεπιστημιακών τμημάτων Θεατρικών Σπουδών στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα), μαζί με τον προϋπάρχοντα από το 1978 Τομέα Θεάτρου και Κινηματογράφου της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης, που έδωσαν μεγάλη ώθηση σε νέες έρευνες για άγνωστες περιοχές του νεοελληνικού θεάτρου, έχουν διαφοροποιήσει τη συνολική εικόνα της ιστορίας του νεοελληνικού θεάτρου, έτσι όπως μας τον παρέδωσαν οι παλαιοί ιστορικοί του αντικειμένου Νικόλαος Λάσκαρης, Γιάννης Σιδέρης, και Μίμης Βάλσας, «*η νέα αντίληψη της ιστορίας αυτής του νεοελληνικού θεάτρου δεν διατάζει να επισημάνει, εκτός από τις υπαρκτές συνέχειες, τις ρήξεις και τις τομές του, που συνδέονται με την τύχη του ελληνισμού της διασποράς από την περίοδο της φραγκοκρατίας ως τον 20ό αιώνα*»²⁸.

Έτσι πέρα από την ανάγκη ανασύνταξης της ιστορίας του νεοελληνικού θεάτρου στον ελλαδικό χώρο, έχει γίνει συνείδηση στους θεατρολόγους και ειδικά έχει απασχολήσει ιδιαίτερα την ομιλούσα, η ανάγκη σύνταξης μιας παράλληλης ιστορίας θεάτρου για τον ελληνισμό της διασποράς, που θα περιλαμβάνει και τον 20ό αιώνα, terra ακόμη incognita για τη θεατρολογική έρευνα. Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση για τη συγγραφή μιας τέτοιας ιστορίας είναι η διερεύνηση της θεατρικής δραστηριότητας των ελληνικών κοινοτήτων του εξωτερικού που αποτελούν ακόμα άγνωστα ή λιγότερο γνωστά κεφάλαια για την ιστορία του νεοελληνικού θεάτρου.

Θα αναφέρω ενδεικτικά: την έλλειψη εκτενούς μελέτη για το ελληνικό θέατρο στη Βουλγαρία το 19ο αιώνα (τα νεώτερα μικρά μελετήματα της Ξανθίππης Κοτζαγεώργη²⁹ για τη Βάρνα και τον Πύργο και της Ελένης Γουλή³⁰ για τη Φιλιπούπολη μαζί με το παλαιό άρθρο του Γ. Σιδέρη³¹ για την ίδια περιοχή, φανερώνουν ότι το θέμα χρήζει έρευνα σε βάθος), για το ελληνικό θέατρο στην Οδησσό³² μετά το 1821 αλλά και γενικότερα στη Ρωσία. Εξαίρεση αποτελεί το πολυμελετημένο ποντιακό θέατρο³³, χωρίς βέβαια να είναι γνωστό εάν έχουν

²⁸ Πούχνερ Βάλτερ (2002) Η νέα εικόνα της ιστορίας του νεοελληνικού θεάτρου, όπως διαμορφώθηκε από τις θεατρολογικές έρευνες των τελευταίων 25 χρόνων *ό.π.*

²⁹ Κοτζαγεώργη Ξανθίππη (1996) Μουσική και θέατρο στις ελληνικές κοινότητες της Βουλγαρίας (τέλη του 19ου – 20ού αιώνα). *Βαλκανικά Σύμμεικτα*, 8, 1996, 89-126. Της ίδιας (1991) Educational and cultural activities of Greeks in Varna (mid 19th - 1906). *Balkan Studies*, 32, 2, 1991, 217-233. Της ίδιας (1994) The Greek community of Burgas: Education and culture. *Études Balkaniques* 1, 1994, 73-85.

³⁰ Γουλή Ελένη (2003) Το θέατρο στη Φιλιπούπολη στο τέλος του 19ου αιώνα: Το οδοιπορικό των ελληνικών επαγγελματιών θιάσων. Στο αφιέρωμα: «Το θέατρο της Διασποράς». *Καθημερινή-Επτά Ημέρες*, 7 Σεπτ. 2003, 15-17.

³¹ Σιδέρης Γιάννης (1965) Το νέο ελληνικό θέατρο στη Φιλιπούπολη. *Νέα Εστία*, 39, 917, 15 Σεπτ. 1965, 1229-1237.

³² Το μελέτημα της Άνας Ταμπάκη καλύπτει την περίοδο 1814-1818. Για τη δράση των Ελλήνων το 19ο και 20ο αιώνα στην Οδησσό βλ. Καραβία Μαρία (1998) *Οδησσός, η λησμονημένη πατρίδα*. Αθήνα: Άγρα, και της ίδιας (2003) Έλληνες ηθοποιοί και καλλιτέχνες στην Οδησσό. Στο αφιέρωμα. «Το θέατρο της Διασποράς» *ό.π.*, 11-14.

³³ Πλούσια η μέχρι σήμερα βιβλιογραφία του θέματος. Αναφέρω ενδεικτικά: Μουζενίδης, Τάκης (1959) Το ποντιακό θέατρο. Αθήνα, Παμπονιακή Ένωσις. Λαμπρίδης, Οδυσσέας (1970) Γύρω απ' το ποντιακό θέατρο: Υπόσταση και ιστορία του 1922-1972. *Αρχαίον Πόντου*, 10. Σαμουηλίδης Χρήστος (1980) *Το λαϊκό παραδοσιακό θέατρο του Πόντου*. Αθήνα. β' έκδ. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1991. Μουρατίδης Ερμής (1991) *Το ποντιακό θέατρο: Μικρασιατικός Πόντος 1850-1922*.



εξαντληθεί οι υπάρχουσες πηγές για το θέμα. Για το ελληνικό θέατρο στη Ρουμανία μετά το 1821 υπάρχουν τα μελετήματα της Cornelia Paracostea – Danielopolu³⁴, ενώ για τις υπόλοιπες χώρες της Βαλκανικής³⁵ δεν έχουν γίνει σχετικές έρευνες.

Αλλά και για την Αίγυπτο³⁶ (Αλεξάνδρεια – Κάιρο) δεν υπάρχει μια μελέτη συνολικής παρουσίασης της εκεί θεατρικής δραστηριότητας των Ελλήνων, αλλά μικρά μελετήματα. Νέες πληροφορίες στην έρευνα για το νεοελληνικό θέατρο της Διασποράς το 19ο αιώνα καταθέτει τώρα η έκδοση της τελευταίας δίτομης μελέτης του καθηγητή Θόδωρου Χατζηπανταζή³⁷, η οποία παρακολουθεί το δρομολόγιο των ελληνικών επαγγελματικών θιάσων στο ευρύτερο πλαίσιο της Ανατολικής Μεσογείου από το 1828-1875, ενώ αναμένεται η συνέχειά της μέχρι το 1922.

Όσον αφορά το μελετητικό ενδιαφέρον για το θέατρο του αποδήμου ελληνισμού στον 20ό αιώνα (α' και β' μισό), η υπάρχουσα βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι αυτό παραμένει περιορισμένο. Με εξαίρεση το θέατρο των Ελλήνων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής³⁸ και στην Αυστραλία³⁹, για το οποίο υπάρχει σχετική βιβλιογραφία, όχι πάντα με την

Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης. Του ίδιου (1995) *Το ποντιακό θέατρο: Νότια Ρωσία – Γεωργία – Ουκρανία – Αζερμπαϊτζάν – Τσετσενία: 1810-1917*. Θεσσαλονίκη. Του ίδιου (2000) *Το ποντιακό θέατρο: Νότια Ρωσία – Γεωργία – Ουκρανία – Αζερμπαϊτζάν – Τσετσενία: 1917-1985*. Θεσσαλονίκη. Πούχνερ Βάλτερ (1994). Το παραδοσιακό λαϊκό θέατρο του Πόντου στον εθνολογικό του, συσχετισμό. Στον τόμο: *Βαλκανική θεατρολογία*. Αθήνα: Καρδαμίτσας, 201-213. Βλ. επίσης σειρά άρθρων στα περιοδικά *Ποντιακό Θέατρο*, *Ποντιακά Φύλλα*, *Ποντιακή Εστία*, καθώς και παλαιότερη βιβλιογραφία από τον Τ. Ι. Παμπούκη (1950) Βιβλιογραφία και άλλα σημειώματα για το ποντιακό θέατρο. *Ποντιακό Θέατρο*, 2.

³⁴ Paracostea-Danielopolu Cornelia (1969) La vie culturelle de la communauté grecque de Bucarest dans la seconde moitié du XIXème siècle. *Revue des Études Sud-Est Européennes*, 7, 2, 311-333 και 3, 475-493. Της ίδιας (1996) *Comunitatile Grecesti din România în secolul al XIX-lea*. Bucharest, Omonia. Της ίδιας (1998) *Convergences culturelles Gréco-Roumaines: 1774-1859*. Thessaloniki, Institute for Balkan Studies. Ευχαριστώ τη συνάδελφο κ. Άννα Ταμπάκη για την επισήμανση των μελετημάτων αυτών.

³⁵ Για το ελληνικό θέατρο στη Σερβία ελάχιστες είναι οι πληροφορίες. Βλ. Ανδρεάδης Χρήστος (1979) Το ελληνικό θέατρο στο Μοναστήρι της Σερβίας και ο θιάσος της Ανθήπης Κόκκου. *Νέα Εστία*, 85, 397-403. Επίσης Χατζηπανταζής, Θόδωρος (2002) *Από του Νείλου μέχρι του Δουνάβεως*. Τόμ. Α2. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις, 488-489.

³⁶ Τελευταία χρονολογικά συμβολή στην εξέταση του αντικειμένου η ανακοίνωση της Ελένης Γουλή «Αιγυπτιώτες Έλληνες δραματοποιοί» στο συνέδριο «Η λογοτεχνία του Απόδημου Ελληνισμού» (Σύμφ., 4-5 Οκτ. 2003), αδημοσίευτο ακόμη μελέτημα όπου συγκεντρώνεται και όλη η προγενέστερη βιβλιογραφία.

³⁷ Χατζηπανταζής Θόδωρος (2002). *Από του Νείλου μέχρι του Δουνάβεως*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. 2 τόμ. Πέραν της ήδη γνωστής από την προγενέστερη βιβλιογραφία, ελληνικής θεατρικής ζωής στην Σμύρνη, στην Κωνσταντινούπολη και εν μέρει στην Αίγυπτο, η μελέτη καταθέτει πληροφορίες για παραστάσεις ελληνικών θιάσων στη Ρουμανία (βλ. τόμ. 2, σ. 502, 639-641, 734-735, 961-967, 1051-1055), στη Ρωσία (Οδησσό, Αζοφική και Κίεβο) (ό.π., 666, 689-693, 905), στη Βουλγαρία (ό.π., 736-737, 769-771, 867-869, 902-903) στη Τεργέστη και στη Βιέννη (ό.π., 738-739).

³⁸ Βονασέρας Ευτύχιος. *Σαράντα χρόνια θέατρο*. Νέα Υόρκη, Σταματάκης, Ταβουλάρης, Διονύσιος (1930) *Απομνημονεύματα*. Αθήνα, Πυρός. Σιδέρης Γιάννης (1930) Το θέατρο (Η Κοτοπούλη στην Αμερική). *Μουσικά Χρονικά*, 8-9, 1930, 203-204. Μαλαφούρης Μπάμπης (1948) *Έλληνες της Αμερικής: 1528-1948*. Νέα Υόρκη. Το Εθνικό Θέατρο για το ταξίδι της ελληνικής τραγωδίας στην Αμερική. *Νέα Εστία*, 52, 1952, 1578-1581. Μόνιμο ελληνικό θέατρο Αμερικής. *Χρονικό*, 1971, 208. Λεμός Αδαμάντιος (1989) *Η ουτοπία του Θέσπη: Θεατρικό οδοιπορικό*. Αθήνα, Φιλιππότης. Δημητριάδης Αντρέας (1997) *Ο Νικόλαος Λεκατσός και η συμβολή του στην ανάπτυξη της υποκριτικής τέχνης στην Ελλάδα*. Διδακτορική διατριβή στη Φιλοσοφική Σχολή του Παν. Κρήτης, Ρέθυμνο, Λεμός Αδαμάντιος (2003) *Στην Αμερική του 20ού αιώνα. Μόνιμο ελληνικό θέατρο στη Νέα Υόρκη*. Στο αφιέρωμα, «Το θέατρο της Διασποράς». *Καθημερινή – Επτά Ημέρες*, 7 Σεπτ. 2003, 24-27. Χρήσιμες επίσης οι μελέτες του καθηγητή Γιώργου Γιάνναρη (1985) *Οι Έλληνες μετανάστες και το ελληνοαμερικάνικο μυθιστόρημα*, Αθήνα, και (2000) Πολιτισμικοί ανταγωνισμοί και ο Ελληνισμός. Αθήνα, Σάκκουλας.

³⁹ Δημητρακόπουλος Νικόλαος (1953). *Δύο ελληνικές παραστάσεις σε πανεπιστήμια της Αυστραλίας*. Αθήνα. Καναράκης Γεώργιος (1985). *Η λογοτεχνική παρουσία των Ελλήνων στην Αυστραλία*. Αθήνα, Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών. Του ίδιου (1993). *Μία Οδύσσεια στο ελληνικό θέατρο της Αυστραλίας: Το φαινόμενο του Χρυσόστομου Μαντουριδη*. Σύνδνευ. Πιερρή-Γεωργίου Δέσποινα (1994). Από την ιστορία του ελληνικού θεάτρου στην Αυστραλία (άρθρο) Μελβούρνη. *Δέκα χρόνια ελληνικό θέατρο Αυστραλίας: Λεύκωμα του Ελληνικού Θεάτρου Αυστραλίας (Ε.Θ.Α.)*. Βασιλακάκος Γιάννης (1997). *Η νεοελληνική λογοτεχνία της Διασποράς-Αυστραλία*. Αθήνα Gutenberg. Κεφ.: Ο ρόλος του Έλληνα θεατρικού συγγραφέα στην Αυστραλία, 29-35. Papademetre Leo (1999) Hellenic drama dorn and under: A tradition for a dispraced world in search of its myth. *Etudes Helleniques*, 7, 2, 199-212. Αφιέρωμα Greeks in Australia=Les Grecs d' Australie.



απαραίτητη επιστημονική τεκμηρίωση, ούτε στην έκταση και στο βάθος που το αντικείμενο επιβάλλει, προκειμένου για τις δύο αυτές ευάριθμες και οικονομικά εύρωστες παροικιακές κοινότητες, οι βιβλιογραφικές αναφορές για το αντίστοιχο θέμα στη Γερμανία⁴⁰, στη Γαλλία και στη Μεγάλη Βρετανία⁴¹ είναι ανύπαρκτες, για να αναφερθούμε μόνο στις μεγάλες χώρες της δυτικής Ευρώπης.

Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, κανείς ότι για τη συγγραφή μιας τέτοιας παγκόσμιας ιστορίας θεάτρου που να περιλαμβάνει τις θεατρικές δραστηριότητες των Ελλήνων σε παγκόσμιο επίπεδο, πρέπει να προηγηθούν μικρές και μεγάλες μελέτες για κάθε χώρα ξεχωριστά ή ακόμα για κάθε περιοχή ή πολιτεία όπως π.χ. για κάθε πολιτεία των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, όπου υπάρχει ελληνικό στοιχείο.

Πρόκειται για ένα μεγαλόπνοο και μακροπρόθεσμο ερευνητικό σχέδιο που θα απαιτήσει μεγάλο αριθμό ερευνητών, η υλοποίηση του οποίου ξεπερνά πιστεύω τα όρια της προσδόκιμης βιολογικής μας ζωής.

Με όλες αυτές τις σκέψεις, και έχοντας συνειδητοποιήσει τα μεγάλα αυτά κενά που αποτελούν ζητούμενα για την ιστορική έρευνα του θεάτρου, η ομιλούσα, λόγω της μακρόχρονης προσωπικής της ενασχόληση με το αντικείμενο σε δύο σημαντικά κέντρα του ελληνισμού εκείθεν του Αιγαίου, στην Κωνσταντινούπολη⁴² και τη Σμύρνη⁴³, συνέταξε πρόταση διδασκαλίας επιλεγόμενου μαθήματος στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα «Το θέατρο του Ελληνισμού της Διασποράς: 19ος-20ός αιώνας».

Etudes Hellenique 7, 2, autumn 1999. Ιωσηφίδου Πιπίνα (2001). *Η Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα του Σύνδευ και της Νέας Νότιας Ουαλίας και το παροικιακό θέατρο*. Σύνδευ, Herodotou Maria (2000) Ο συλλογικός χαρακτήρας της ελληνοαυστραλιανής λογοτεχνίας. Στον τόμο: *Ο Ελληνισμός στον 21ο αιώνα*. Επιμ. Στ. Κωνσταντινίδης, Θ. Πελαγίδης. Αθήνα, Παπαζήσης, 418-438. Καναράκης Γιώργος (2003) Το ομογενειακό θέατρο της Αυστραλίας. Στο αφιέρωμα: «Το θέατρο της Διασποράς». *Καθημερινή – Επτά Ημέρες*, 7 Σεπτ. 2003, 28-30. Ελευθεριάδης Γιώργος (2003) *Η εξέλιξη του ελληνικού παροικιακού θεάτρου στη Μελβούρνη από τις αρχές του αιώνα έως σήμερα*. Διδακτορική Διατριβή, Μελβούρνη, La Trabe University. Χρήσιμες επίσης οι διατριβές: Tsounis Michael (1971) *Greek communities in Australia*. Ph.D Thesis. Adelaide, University of Adelaide, και Allimonos Con. K. (2002) *Australia's greek regional brotherhoods: 1901-1945*. Ph.D Thesis. Melbourne, La Trobe University, School of Historical and European Studies, Faculty of Humanities and Social Sciences. Επίσης οι μελέτες του Αναστάσιου Τάμη (1997) *Ιστορία των Ελλήνων της Αυστραλίας*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας. Tamis Anastasios and Gavakis Effie (2002) *Australia and Canada: The Greek migrants' experience*. Με την ευκαιρία ευχαριστώ θερμά τον καθηγητή κ. Αναστάσιο Τάμη για τη επισήμανση βιβλιογραφικών αναγραφών σχετικών με το θέμα, τις οποίες είχε την καλωσύνη να θέσει στη διάθεσή μου. Το Αρχείο Ελληνικής Διασποράς στο Τμήμα Ελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου La Trobe της Μελβούρνης, το οποίο ο ίδιος έχει οργανώσει, πιστεύω ότι έχει πολλά να προσφέρει στην έρευνα του αντικείμενου.

⁴⁰ Δεν υπάρχει σχετική βιβλιογραφία. Κάποιες πληροφορίες στο άρθρο του Γιώργου Χατζηδάκη (2003) «Των Ελλήνων οι κοινότητες». Στο αφιέρωμα: «Το θέατρο της Διασποράς». *Καθημερινή – Επτά Ημέρες*, 7 Σεπτ., σ. 31.

⁴¹ Εξαίρεση αποτελεί το κυπριακό θέατρο στη Μεγάλη Βρετανία στο οποίο αναφέρεται το άρθρο του Anastasios Petsalas (1992) *The Cypriot Theatre in Greek Britain*. *Το Γιοφύρι: Journal of Modern Greek Studies*, 19, 50-61.

⁴² Σταματοπούλου-Βασιλάκου Χρυσόθεμις (1994-1996) *Το ελληνικό θέατρο στην Κωνσταντινούπολη το 19ο αιώνα*. Αθήνα, Νέος Κύκλος Κωνσταντινουπολιτών 2 τόμ. Της ίδιας (1999) *Κωνσταντινουπολίτικα θεατρικά προγράμματα: 1876-1900: Συμβολή στη βιβλιογράφηση θεατρικών μονόφυλλων του 19ού αιώνα*. Αθήνα, ΕΛΙΑ. Της ίδιας (2000) Το αρχαίο ελληνικό δράμα στις ελληνικές παροικίες: Το παράδειγμα της Κωνσταντινούπολης στο 19ο αιώνα. *Παράβασις*, 3, 191-219. Της ίδιας (2000) Το θέατρο και οι ελληνικές συσσωματώσεις στην Κωνσταντινούπολη: Η περίπτωση του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου: 1861-1922. *Επιστημονικό Συμπόσιο «Ο έξω Ελληνισμός Κωνσταντινούπολη και Σμύρνη 1800-1922: Πνευματικός και κοινωνικός βίος*. (Αθήνα, 30-31 Οκτ. 1998). Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας 137-175. Της ίδιας (2002) Το ελληνικό θέατρο στην Κωνσταντινούπολη το 19ο αιώνα. Στον τόμο: *Κωνσταντινούπολη, η Πόλη των πόλεων = Constantinople, the City of cities*. Επιμ. Γιώργος Γιαννακόπουλος, Αθήνα, Έφesus, 2002, 115-134. Της ίδιας (2003) Το πολύμορφο θέατρο της Κωνσταντινούπολης. Στο αφιέρωμα: «Το θέατρο της Διασποράς». *Καθημερινή – Επτά Ημέρες*, 7 Σεπτ. 2003, 5-7.

⁴³ Σταματοπούλου-Βασιλάκου Χρυσόθεμις (1998) Το θέατρο στη Σμύρνη. Στο αφιέρωμα: «Σμύρνη, το καύχημα της Ιωνίας». *Καθημερινή – Επτά Ημέρες*, 3 Μαΐου, 21-23. Της ίδιας (1998) Το θέατρο στα κέντρα του μείζονος Ελληνισμού. *Επίλογος*, 183-189. Της ίδιας, Συμναϊκές θεατρικές εκδόσεις: Η συμβολή τους στην ελληνική δραματουργία του 19ου αιώνα: Εισήγηση στο Συνέδριο «Χίος – Ιωνία: θέατρο» (Χίος, 16-17 Νοεμ. 2002) (πρακτικά υπό έκδοση).



Οι σκοποί του μαθήματος:

Για μεν τους προπτυχιακούς φοιτητές: α) η μετάδοση της γνώσης που έχει αποκτηθεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και γενικότερα ο εμπλουτισμός της ιστορικής γνώσης και ειδικότερα αυτής για την ελληνική διασπορά, εφόδιο απαραίτητο για όσους μελλοντικά επιθυμούν να μελετήσουν το θέατρο του απόδημου ελληνισμού, β) η όξυνση της ιστορικής σκέψης και η ενδυνάμωση της ιστορικής συνείδησης στους νέους ανθρώπους ως συνέχεια της διαμόρφωσή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης η καλλιέργεια αισθήματος εθνικής συνοχής και αλληλεγγύης των Ελλήνων του μητροπολιτικού κέντρου προς τον απόδημο ελληνισμό, που αν και θεωρείται αυτονόητο, δεν σημαίνει ότι είναι και πάντοτε δεδομένο και γ) η ενημέρωση των μελλοντικών θεατρολόγων στον ανωτέρω επιστημονικό προβληματισμό και η υπογράμμιση της αναγκαιότητας προώθησης της έρευνας προς την κατεύθυνση αυτή, με τελικό στόχο την ευαισθητοποίηση της μερίδας εκείνης των φοιτητών που επιθυμούν να ασχοληθούν με την έρευνα, ώστε να στρέψουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον και προς τον τομέα αυτό. Η διδασκαλία του μαθήματος στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Τ.Θ.Σ. έχει τους ίδιους σκοπούς και ίδιο τελικό στόχο, με την επιπλέον ποιοτική προσθήκη, τη μύηση στην έρευνα των μεταπτυχιακών φοιτητών με την ανάθεση ερευνητικών εργασιών⁴⁴, που αντικαθιστούν τη γραπτή εξέταση, και οι οποίες στοχεύουν στη διερεύνηση άγνωστων τομέων του θέματος.

Οργάνωση του μαθήματος:

Για την προετοιμασία του μαθήματος, η διδάσκουσα συγκέντρωσε και κατέγραψε όση βιβλιογραφία της ήταν προσιτή (εδώ πρέπει να τονιστεί η αναγκαιότητα άμεσης οργάνωσης μιας βάσης δεδομένων για την ελληνική διασπορά που θα έλυνε πολλά προβλήματα ενημέρωσης των ενδιαφερομένων και σε εθνικό και σε διεθνές επίπεδο) και συνέταξε ένα τομίδιο 87 σελίδων με τα εξής περιεχόμενα:

α) Διευθύνσεις και τηλέφωνα βιβλιοθηκών και κέντρων πληροφόρησης στην Ελλάδα σε σχέση με τον απόδημο ελληνισμό.

β) Γενική βιβλιογραφία για το ίδιο θέμα και βιβλιογραφία για τον ομογενειακό τύπο και γ) Βιβλιογραφία χωρισμένη ανά χώρα με αλφαβητική σειρά.

Η βιβλιογραφία αυτή περιλαμβάνει δύο σκέλη:

Γενική βιβλιογραφία για τον ελληνισμό σε κάθε χώρα και ειδικότερα, αυτοτελή και μη μελέτηματα, όπου υπάρχουν, για το θέατρο των Ελλήνων, στη συγκεκριμένη κάθε φορά χώρα.

Ακολουθεί καταγραφή τίτλων του ομογενειακού τύπου (εφημερίδες και περιοδικά) πάλι ανά χώρα, με τις χρονολογίες έκδοσής τους, πρωτογενές υλικό χρησιμότητα για τη θεατρολογική έρευνα.

Όλη αυτή η προετοιμασία κρίθηκε απαραίτητη για τη βιβλιογραφική υποστήριξη του μαθήματος. Η γενική βιβλιογραφία για την ελληνική διασπορά, απαραίτητη για το εισαγωγικό μέρος του μαθήματος, καθώς και η αντίστοιχη για κάθε χώρα, προτείνονται στους φοιτητές για περαιτέρω μελέτη, η ειδική βιβλιογραφία για το θέατρο για ενημέρωση των φοιτητών πάνω στα στοιχεία των δημοσιευμένων ερευνών και ο ομογενειακός τύπος ως πηγή μελλοντικών ερευνών.

⁴⁴ Μέσα από τις μεταπτυχιακές αυτές εργασίες που βρίσκονται κατατεθειμένες στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, ξεχωρίζω τις εργασίες της Πολυξένης Μπενάκη για το «Ποντιακό Θέατρο», της Ανθούλας Χοτζάκογλου με τίτλο «Το ποντιακό θέατρο μέσα από το περιοδικό *Ποντιακή Εστία*: 1975-2001» και της Ευρυδίκης Κουκούτση με τίτλο «Γεώργιος Βράκας: 1896-1964. Ένας Έλληνας ηθοποιός στη Ρουμανία». Η τελευταία ανακάλυψε το προσωπικό αρχείο ενός άγνωστου στην Ελλάδα Έλληνα ηθοποιού που διακρίθηκε στην τέχνη του στη Ρουμανία και μέσα από αυτό παρουσίασε τη ζωή και το έργο του.



Δομή του μαθήματος:

Το εισαγωγικό μάθημα αφιερώνεται στην επισκόπηση της ιστορίας της νεοελληνικής Διασποράς, όπως παρουσιάζεται μέσα από το ομότιτλο εγχειρίδιο του Ι. Κ. Χασιώτη⁴⁵ που προτείνεται και ως κύριο βοήθημα.

Σύμφωνα με την ιστορικογενετική-δομική μέθοδο διδακτικής της ιστορίας⁴⁶ η οποία δέχεται ότι η εκάστοτε ιστορική πραγματικότητα διαρθρώνεται δομικά από τρία βασικά στοιχεία, το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτιστικό, έχει καταστεί σαφές σε διδάσκοντες και διδασκόμενους, ότι το θέατρο, εξεταζόμενο ιστορικά, τόσο ως λογοτεχνικό είδος, όσο και ως σκηνική πράξη, εντάσσεται στην πολιτιστική δημιουργία μιας κοινωνίας, και προϋποθέτει την πολιτική, οικονομική και κοινωνική οργάνωσή της. Έτσι, πριν εξεταστεί το θέατρο των Ελλήνων σε κάθε χώρα, παρουσιάζονται οι ιστορικές συνθήκες οικειοθελούς ή υποχρεωτικής αποδημίας τμημάτων του ελληνικού πληθυσμού, οι πολιτικοκοινωνικές και οικονομικές συνθήκες στις χώρες υποδοχής τους, καθώς και οι αντίστοιχες των ελληνικών κοινοτήτων την εποχή που εμφανίζουν ενασχόληση με το θέατρο (εκδόσεις, μεταφράσεις, συγγραφή θεατρικών έργων, θεατρικές παραστάσεις, διαλέξεις), συνθήκες που επιτρέπουν ή επηρεάζουν θετικά την καλλιτεχνική δημιουργία.

Τα υπόλοιπα μαθήματα χωρίζονται σε δύο ενότητες:

α) Η πρώτη ενότητα αναφέρεται στο ελληνικό θέατρο της ιστορικής διασποράς αρχίζοντας από τα μέσα του 18ου αιώνα με τις πρώτες εκδόσεις θεατρικών έργων στα ελληνικά από τα τυπογραφεία της Βενετίας (από το 1745), και της Βιέννης (από το 1791), και συνεχίζοντας στην προεπαναστατική περίοδο με την εμφάνιση του θεάτρου στις παραδουνάβιες ηγεμονίες στο Βουκουρέστι, στο Ιάσιο, επίσης στην Οδησό, στην Τεργέστη, στις Κυδωνιές, στη Σμύρνη και στην Κ/πολη. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η έντονη ανάπτυξη της θεατρικής δραστηριότητας στα μεγάλα κέντρα του ελληνισμού στην Οθωμανική αυτοκρατορία, αλλά και σε μικρότερα, μετά την ψήφιση του Χάτι – Χουμαγιούν (1856) (Κ/πολη, Σμύρνη, παράλια Μικράς Ασίας, παράλια Ευξείνου Πόντου), επίσης στη Βουλγαρία, τη Νότια Ρωσία και την Αίγυπτο (Αλεξάνδρεια, Κάιρο, Πόρτ-Σάϊτ),

β) Η δεύτερη ενότητα αφορά στην προσπάθεια σύνθεσης μιας εικόνας για το ελληνικό θέατρο της μεταναστευτικής διασποράς στον 20ό αιώνα, ιδιαίτερα μετά τη μικρασιατική καταστροφή, αλλά και μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο, με τις λιγοστές ψηφίδες, που, όπως ανέφερα, βρίσκονται στη διάθεσή μας. Η γενική εικόνα, που τα δεδομένα μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το ελληνικό θέατρο ακολούθησε την ιστορική μοίρα, ανοδική και πτωτική, των ελληνικών παροικιών, μέχρι την οριστική εξαφάνισή του μαζί με αυτές, για να μεταφερθεί σε νέες εστίες, στη Δυτική Ευρώπη, την Αυστραλία, την Αμερική και την Αφρική, όπου χιλιάδες μεταναστών ρίζωσαν τον 20ό αιώνα, και ιδιαίτερα μετά την καταστροφή των πλούσιων ελληνικών κέντρων της Ανατολικής Μεσογείου. Σε μακρινές πλέον πατρίδες ο απανταχού ελληνισμός συνεχίζει να εκφράζει τις ψυχικές και πνευματικές αναζητήσεις του μέσω του θεάτρου. Μόνο που αυτό αλλάζει πλέον χαρακτήρα. Από κοσμοπολίτικο και ψυχαγωγικό, γίνεται το θέατρο των μεταναστών, που εκφράζει τον πόνο της αποδημίας, το θρήνο για τις χαμένες πατρίδες και τη νοσταλγία για την επιστροφή.

Στα τέλη του 20ού αιώνα και στο γύρισμα του 21ου, το θέατρο των Ελλήνων, που είναι πλέον δημιούργημα της δεύτερης και της τρίτης γενιάς μεταναστών, πρέπει να εξεταστεί σε σχέση με το φαινόμενο της αφομοίωσης τους και της επιρροής τους από την κυριαρχούσα κουλτούρα κάθε τόπου (γλώσσα και πολιτισμό), όπου μέσα από την αγγλική κυρίως

⁴⁵ Χασιώτης Ι. Κ. (1993) ό.π.

⁴⁶ Θουκυδίδης Ιωάννης (2002) *Διδάσκοντας ιστορία: Από τις θεωρίες μάθησης στη στοχοθετική στρατηγική*. Αθήνα, Ατραπός, 217-219.



γλώσσα⁴⁷ εκφράζονται αισθήματα και καταστάσεις που απευθύνονται σε μια παγκοσμιοποιημένη πλέον κοινότητα. Όμως είναι πολύ νωρίς για να βγάλει κανείς συμπεράσματα, τη στιγμή που λείπουν οι επιμέρους μελέτες. Η μελέτη του θεάτρου του ελληνισμού της διασποράς στον 20ό αιώνα, αποτελεί, όπως ήδη ελέχθη, ένα ζητούμενο για τον επιστημονικό χώρο της ελληνικής θεατρολογίας, που θα μας δώσει μελλοντικά μια τεκμηριωμένη εικόνα της πνευματικής αυτής δημιουργίας του εξωελλαδικού ελληνισμού.

Πρέπει κλείνοντας να επισημάνουμε ότι για να υπάρξουν μελλοντικά θετικά αποτελέσματα από τη σχετική έρευνα, πρέπει να υπάρξει μέριμνα εντοπισμού, διάσωσης και οργάνωσης των αρχείων των αποδήμων, όπου αυτά ευρίσκονται, είτε στην Ελλάδα, είτε στο εξωτερικό, με πρωτοβουλία της Γενικής Γραμματείας Απόδημου Ελληνισμού, ή με την ίδρυση ενός Διεπιστημονικού Ερευνητικού Ινστιτούτου Μετανάστευσης, όπως πολύ ορθά είχε προτείνει από παλαιά η κ. Λίνα Βεντούρα⁴⁸. Έτσι θα αμβλυνθούν κάπως προβλήματα που ανακύπτουν στην πράξη, όπως είναι οι συνεχείς μετακινήσεις στο εξωτερικό, η έρευνα σε αρχεία μη προσιτών γλωσσών όπως π.χ. σε αρχεία βαλκανικών γλωσσών, προβλήματα στα οποία αν προστεθούν και οι δυσκολίες εντοπισμού και πρόσβασης σε πηγές ερευνητικού υλικού, αποθαρρύνουν τους νέους ερευνητές να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες.

⁴⁷ Βλ. περίπτωση Ελληνοαμερικανών και Ελληνοαυστραλών συγγραφέων.

⁴⁸ Βεντούρα Λίνα (1995) Η διάσωση των αρχείων των αποδήμων Ελλήνων και η μελέτη της ιστορίας της μετανάστευσης. *Τα Ιστορικά*, 12, 23, Δεκ. 1995, 458-460.



Ελληνική υπερατλαντική μετανάστευση: Στοχοθεσία, μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας της

Περσεφόνη Αγραφιώτου, Χρήστος Ζαχόπουλος

Εισαγωγή

Κωνσταντίνος Χατζόπουλος, «Αννιώ»: «Συνηθίζουμε στα χωριά μας... να μας ξενιτεύουνε μικρούς. Στη Βλαχιά και στη Ρουσία και τώρα ύστερα στην Αμερική. Ο τόπος μας είναι στενός. Βουνά τσουκάρια, γκρεμοί και σάρες. Δε βγάζει τίποτες η γης, δε μας φτάνει να ζήσουμε. Και 'γω, σαν έμαθα δυο τρία γράμματα, έπρεπε να φύγω...»

Έτσι κάπως αρχίζει η ιστορία... Και ύστερα,

Τηλέμαχος Αλαβέρας, «Μπαρμπαβρασίδης»: «Μόνον, την τελευταία στιγμή, καθώς το Μπόιγκ εφτά σαράντα εφτά έπαιρνε τη στροφή πάνω από τον Αργοσαρωνικό, πέρασε σαν αστραπή από το μάτι του η ιδέα τι θα γινόταν με τα κόκαλα των γονιών. Μπορούσε να τα ταξίδευε μαζί του;»

Όταν πρόκειται ο εκπαιδευτικός να διδάξει Ιστορία, και μάλιστα της υπερατλαντικής μετανάστευσης, οι πηγές, στις οποίες θα ανατρέξει, μπορεί να είναι οι τυπικές. Όμως η αλήθεια και ο πλούτος βρίσκονται επίσης στη λογοτεχνία, στις εικόνες του κοινωνικού περιγυρου, στις αφηγήσεις των παππούδων, στις φωτογραφίες, στα δώρα και στα γράμματα από την Αμερική, στους στίχους των τραγουδιών, στα κινηματογραφικά κλισέ και στερεότυπα.

Επιδίωξη: η ανάπτυξη της κινητικότητας των μαθητών στα ιστορικά πεδία, η δυνατότητα πρόσβασης και αξιοποίησης αρχειακού υλικού, η ικανότητα άντλησης πληροφοριών, επεξεργασίας τους και παραγωγής ιστορικού υλικού, η χρήση των νέων τεχνολογιών και εν τέλει η πιστοποίηση ότι η Ιστορία είναι μια ζωντανή, διαρκής διαδικασία και η διδασκαλία της πρόκληση διαχρονικά.

1. Στοχοθεσία

α. Γενικότεροι στόχοι

1. Η κατάρκτηση της αυτοσυνειδησίας.
2. Η εξοικείωση στη χρήση του Διαδικτύου.
3. Η εξοικείωση των μαθητών στην έρευνα.
4. Η αναζήτηση και αξιοποίηση στοιχείων από το κοινωνικό περιβάλλον.
5. Η αξιοποίηση κεκτημένων ιστορικών και όχι μόνο γνώσεών τους.
6. Η συνειδητοποίηση ότι και η Τέχνη μιας εποχής λειτουργεί σαν πηγή.
7. Συνεργασία και με άλλα μαθήματα.

β. Ειδικότεροι στόχοι

1. Ένταξη του φαινομένου της μετανάστευσης στο ευρύτερο φαινόμενο των ελληνικών μεταναστεύσεων και της ευρωπαϊκής μετανάστευσης στην Αμερική, Αυστραλία.
2. Κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών των μεταναστεύσεων γενικά και της ελλη-



- νικής υπερατλαντικής - και όχι μόνο - μετανάστευσης ειδικότερα.
3. Κατανόηση των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στη χώρα υποδοχής και τη χώρα προέλευσης (πολιτιστικές, οικονομικές, πολιτικές-μηχανισμοί ένταξης-νομοθεσία).
 4. Ο εντοπισμός-αποκάλυψη των κωδίκων, της ιδεολογίας, των στερεοτύπων και των μύθων, που συνόδεψαν και εξακολουθούν να συνοδεύουν και σήμερα, ως ένα βαθμό, το συγκεκριμένο ιστορικό φαινόμενο. Ερμηνεία και συνολική αντιμετώπισή του μέσω της συναισθηματικής αποφόρτισης και της απομυθοποίησής του.
 5. Ανάπτυξη κριτικού πνεύματος στη σύλληψη της διαχρονικότητας ιστορικών φαινομένων, των οποίων την παρουσία θα παρακολουθήσουν.

2. Μεθοδολογία

ι) Βιωματική μέθοδος:

α) Η λειτουργία και η χρησιμότητα της συλλογικής μνήμης:

- Οικογενειακές φωτογραφίες – διάφορα έγγραφα - κειμήλια – αντικείμενα, που έφτασαν «απ' έξω» ως δώρα ή με την επιστροφή των μεταναστών στην πατρίδα.
- Η αλληλογραφία, οι ταχυδρομικές σφραγίδες, τα γραμματόσημα.
- Τα τραπεζικά εμβάσματα.
- Συζητήσεις και συνεντεύξεις με μετανάστες.

Παρουσιάστηκαν, ενδεικτικά, από τα αρχεία των οικογενειών Αγραφιώτου και Ζαχόπουλου, οι οποίες είχαν προγόνους μετανάστες σε Αμερική και Αυστραλία:

- **Το χειρόγραφο προικόω συμφωνητικό**, υπ. αρ. 250, (στο πίσω μέρος φύλλου της Τραπεζικής Αθηνών / 205 West 33rd Street New York), της Αγγελικής Αγραφιώτη, το οποίο υπογράφει με σταυρό, ως αγράμματη, η ίδια και ομοίως ο πατέρας της Κωνσταντίνος Αγραφιώτης από τα Κούτσουνα (νυν Στουρναρείικα Τρικάλων), και στο οποίο φαίνεται η μηδαμινή αξία των περιουσιακών στοιχείων, που της κληροδοτούνται.
- **Το υπ. αρ. 9 «Πιστοποιητικόν Γάμου»** του Γεωργίου Αγραφιώτη και της Περσεφόνης Ράτσκα, των οποίων ο γάμος ετελέσθη στις 29 Απριλίου 1915 από τον ιερέα Κωνσταντίνο Καρμαντά και με παράθυμο τον Σωτήριο Ντόκο, εκδοθέν υπό «**της εν Μάντσεστερ Ελληνικής Κοινότητος, Ο Άγιος Γεώργιος**» της Ελληνικής Ορθοδόξου Ανατολικής Εκκλησίας το 1918.
- **Η γαμήλια φωτογραφία του ζεύγους**, στην οποία χαρακτηριστική είναι η στάση, τα ενδύματα και τα κοσμήματα της νύφης, δώρα του γαμπρού.
- **Η αναμνηστική φωτογραφία** του καλοντυμένου μετανάστη Γεωργίου Καραντού, εκ μητρός παππού του Χρ. Ζαχόπουλου, από το «Fios Studio, No 80 Gratiot Ave. Detroit Mich».
- **Το εφοδιαστικό ταξιδιωτικό έγγραφο της 15ης Μαΐου 1924**, που θα διευκόλυνε την επιστροφή του Γ. Καραντόπουλου (Καραντού), ο οποίος ζητά άδεια προσωρινής εξόδου από τις Η.Π.Α., «για να επισκεφθεί την οικογένειά του». Θα αποπλεύσει από το λιμάνι της Ν. Υόρκης για Πειραιά με το πλοίο «Byron» των ελληνικών γραμμών, με το υπ. αρ. 120590 εισπήριο.
- **Το υπ. αρ. 12144/ 28-5-1947 Πιστοποιητικό Θανάτου**, που εξέδωσαν οι αρχές της Μελβούρνης της Αυστραλίας, σύμφωνα με το οποίο ο Γεώργιος Καραντός πέθανε στις 13 ή 14 Οκτωβρίου 1944 από έμφραγμα και ετάφη στο Fawkner Cemetery. Στην Αυστραλία είχε φτάσει ως μετανάστης, αφού δημιούργησε οικογένεια στο χωριό του, το Δρυόβουνο (Ντράνοβο) Βοΐου Κοζάνης μετά την επιστροφή του από την Αμερική.
- **Οι δύο απαντητικές επιστολές του πρεσβευτή της Ελλάδας στην Αυστραλία** υπογραφόμενες από τον **Eugene Gorman** (20ής Ιουνίου 1951 και 11ης Αυγούστου 1952), όπως επίσης
- **Οι δύο επιστολές του «Office of the Public Trust» της Μελβούρνης**, σχετικά με τις οικονομικές διεκδικήσεις της χήρας του μετανάστη, Αλεξάνδρα Καραντού, υπέρ της ίδιας και των δύο παιδιών της, αμέσως μετά τον εμφύλιο πόλεμο, και ενώ η ίδια έχει αναγκα-



σθεί να εγκαταλείψει το χωριό της, που το έκαψαν οι Ιταλοί κατακτητές και να μετοικήσει στη Θεσσαλονίκη.

Η αξιοποίηση οικογενειακού αρχείου ως υλικού παραγωγής ιστορίας στη σχολική αίθουσα, ως τρόπου ενεργοποίησης του μαθητικού δυναμικού και ως αφετηρία-πρόκληση για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης μικροϊστορικής περιόδου αποδεικνύεται πολύτιμη. Παράλληλα **προκύπτει η ανάγκη συγκέντρωσης παρόμοιου υλικού με οργανωμένες προσπάθειες του ελληνικού κράτους και του ελληνισμού της διασποράς, ώστε να εξασφαλισθεί η διάσωσή του και η επιστημονική αξιοποίησή του.**

β) Η είσοδος σε σχετικές σελίδες του Διαδικτύου θα επιτρέψει την αναζήτηση του μετανάστη της οικογένειας και θα λειτουργήσει ως άκρη του μίτου της Αριάδνης για την οικογενειακή μικροϊστορία. Έτσι η είσοδος στην ιστοσελίδα του Ellis Island (www.ellislandrecords.org) έδωσε τις εξής πληροφορίες – στοιχεία:

Όνομα ταξιδιώτη	Καταγωγή	Άφιξη	Ηλικία	Λιμάνι απόπλου	Όνομα πλοίου
Γεώργιος Κάραντος	Νιτράνοβον Τουρκία*	1912	22	Πειραιεύς	«Μακεδονία»
Σωτήριος Αγραφιώτης	Κούτσενα Ελλάς	1911	19	Πάτρα	«Λάουρα»

* (η Μακεδονία έως το 1912 είναι Οθωμανική)

γ) Διασύνδεση σύγχρονων γεγονότων και προσώπων, συγκεκριμενοποίηση και **αποθεωρητικοποίηση της μετανάστευσης μέσω της αξιοποίησης της περιρρέουσας ατμόσφαιρας** και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς οικονομικούς μετανάστες δέχεται τώρα και η Ελλάδα. Μια παράλληλη λοιπόν **έρευνα-εργασία ομάδων μαθητών με θέματα** όπως:

- λαθρομετανάστες, οικονομικοί μετανάστες, πολιτικοί πρόσφυγες: χώρες προέλευσης, εργασίες που ασκούν, μόρφωση των παιδιών τους, πού συγκεντρώνονται, συνθήθειές τους
- άλλοι μετανάστες (Έλληνες της αλλοδαπής, ξένοι)
- αίτια έλευσης
- τρόποι έλευσης
- προβλήματα που αντιμετωπίζουν-προκαλούν
- τα όνειρά τους για παλιννόστηση στις πατρίδες τους-τι ενδέχεται ν' αλλάξει τα σχέδιά τους
- τρόποι διατήρησης επαφής με την πατρίδα τους
- η οργάνωσή τους
- κοινωνικά στερεότυπα γι' αυτούς-στάση του ντόπιου πληθυσμού απέναντί τους, στάση δική τους απέναντι στους ντόπιους
- μηχανισμοί ένταξης-αφομοίωσης
- επιδράσεις που οι ίδιοι υφίστανται και ασκούν κ.λπ.,

θα έδιναν αποκαλυπτικές απαντήσεις – μαρτυρίες και για τους Έλληνες μετανάστες στις χώρες υποδοχής τους.

ii) Διαθεματική μέθοδος:

- 1) (α) Έρευνα σε βιβλιογραφικές-ιστοριογραφικές αναφορές
- (β) Αξιοποίηση των γνώσεων των μαθητών και από άλλες ιστορικές περιόδους
- (γ) Χρονολογική αποτύπωση σε παγκόσμιο χάρτη της εξακτίωσης του ελληνικού στοιχείου, μέσω αποικισμού και μετανάστευσης
- (δ) Ένταξη του φαινομένου της υπερατλαντικής μετανάστευσης των Ελλήνων:
 - στο διαχρονικό φαινόμενο των μεταναστεύσεων
 - στο ευρύτερο φαινόμενο της ευρωπαϊκής υπερατλαντικής μετανάστευσης



2) Ανίχνευση και έρευνα σε πηγές όπως τα έντυπα μέσα πληροφόρησης (εφημερίδες-περιοδικά) της χρονικής περιόδου, κατά την οποία σημειώνεται ένταση του φαινομένου-μελέτη δημοσιογραφικών ερευνών και ρεπορτάζ σχετικών με το Νέο Κόσμο, διαφημίσεις Πρακτορείων μετανάστευσης, Ναυτιλιακών Εταιρειών (ονόματα ελληνικών και ξένων υπερωκεανίων, ημερομηνίες απόπλου, λιμάνια με τα οποία συνδέονταν). Ενδιαφέρουσα και η παράλληλη έρευνα στον ελληνικό τύπο της Αμερικής: [Νέος Κόσμος της Βοστώνης (1892), Ατλαντίς (1894), Θερμοπύλαι (1900), Σημαία (1905), Εθνικός Κήρυκας (1915) της Ν. Υόρκης, Ελλάς (1902 – 1912), Ελληνικός Αστήρ (1904), Πανελλήνιος (1908) του Σικάγου, το Βήμα (1920) και Αθήναι (1937) του Ντιτρόιτ αλλά και Έθνος (1955) της Χιλής, Πατρίς (1924), Ελπίς (1941), Ακρόπολις (1942), και Νότιος Αμερική (1963), στο Μπουένος Άϊρες της Αργεντινής, Αυστραλία (1912) και Σάλπιγξ (1917) και Φως (1936) της Μελβούρνης, Ωκεανίς (1914) του Σύδνεϊ], αλλά και εκδόσεις βιβλίων των αρχών του 20ού αι. στις Η.Π.Α.

3) Αναζήτηση των σχετικών ιστορικών πληροφοριών μέσω των μηχανών αναζήτησης του διαδικτύου:

Πληροφορίες σημαντικές για τα αίτια, τις συνέπειες, τις συνθήκες ταξιδιού και εργασίας στη χώρα προορισμού, όπως επίσης θαυμάσιο φωτογραφικό υλικό θα μας δώσουν ιστοσελίδες, όπως

www.greekvoice.us/firstgreek.htm (Greek News Agency Florida USA),

www.kued.org/productions/greeks/history/ (History and Heritage, Utah's Greek-Americans),

www.yorktownhistory.org/photoarchive,

www.ellislandrecords.org,

www.ccf.auth.gr/virtualschool/1.3/Praxis/BoravouEmigration.html, των Βασιλικής Μποράβου, Σοφίας Ταβελλάρη, Ευαγγελίας Τρώντσιου (1998), αλλά και η σελίδα www.benaki.gr/archives/photografic/nellys/en/thumbs.htm, του Μουσείου Μπενάκη με τα θαυμάσια φωτογραφικά αρχεία της Nelly's και της Βούλας Παπαϊωάννου.

4) Άκρως ενδιαφέρουσες είναι οι διαδρομές στη σχετική με τη μετανάστευση **λογοτεχνική παραγωγή** σε συνδυασμό με αρχειακό φωτογραφικό υλικό, διαφημίσεις εποχής κ.λπ.

5) Πολύ ενδιαφέρων θα ήταν επίσης ο εντοπισμός, αποκωδικοποίηση και αξιοποίηση των μηνυμάτων, των μύθων και των στερεοτύπων, έτσι όπως καταγράφονται σε πολιτιστικά προϊόντα, όπως ο **κινηματογράφος, το θέατρο, το τραγούδι και μάλιστα το ρεμπέτικο και το λαϊκό**. Θα ήταν ενδιαφέρον να ερευνηθεί ποιοι θίασοι και ποιοι τραγουδιστές επισκέπτονταν την Αμερική με επιτυχία.

Σε ό,τι αφορά το ρεμπέτικο και τη μετανάστευση έχει γίνει έρευνα και υπάρχουν πληροφορίες και ηχογραφήσεις, αλλά και σχετικές ιστοσελίδες:

www.forthnet.gr/rebetiko/rebetika.htm ,

www.edu.physics.uch.gr/songs/frames/first.gr.html,

www.edu.physics.uch.gr/songs/frames/index.gr.html,

www.diodinos.com.

Θα άξιζε να γίνει μια αντίστοιχη έρευνα και για το λαϊκό τραγούδι πέρα από προκαταλήψεις, και ιδεοληψίες, αφού φαίνεται ότι **το δημοτικό της Ξενιτιάς βρήκε τη συνέχειά του, πλην του ρεμπέτικου, και στα λαϊκά της δεκαετίας του '60 κυρίως**, οπότε είναι σε έξαρση νέο κύμα μετανάστευσης προς την ανασυγκροτούμενη Γερμανία, αλλά και προς άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Γεγονός αποτελεί πάντως ότι ο καημός της Ξενιτιάς βρήκε ανταπόκριση και έκφραση κυρίως σε «λαϊκές» δημιουργίες, όπως το λαϊκό τραγούδι και οι λαϊκές κινηματογραφικές ταινίες της δεκαετίας του '60. Όταν το ελληνικό σινεμά ξύπνησε και άρχισε να ασχολείται σοβαρά με το θέμα, ήταν η εποχή που είχε αρχίσει να αργοπεθαίνει, μόνο που δεν το ήξερε ακόμα...



3. Η ελληνική λογοτεχνία και η μετανάστευση

Η περιήγηση στο χώρο της νεοελληνικής λογοτεχνίας και ιδιαίτερα της ποίησης αποκαλύπτει ότι το ιστορικό και κοινωνικό γεγονός της μετανάστευσης είναι σχεδόν απόν από το κυρίως σώμα της. Είναι εντυπωσιακό ότι η λεγόμενη «μεγάλη» λογοτεχνία μας προσπέρασε και περιστασιακά ασχολήθηκε με τη μετανάστευση, χωρίς να δώσει το μεγάλο, το μνημειώδες πιθανώς έργο, που θα αντιπροσώπευε το μεγάλο ιστορικό φαινόμενο και γεγονός. Ο ελληνισμός πέρα από τον Ατλαντικό –και όχι μόνο– αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού της χώρας μας. Ένας στους τέσσερις Έλληνες ήταν μετανάστης στο πρώτο μισό του 20ού αι. Η Ελλάδα μέσα σε μια εικοσιπενταετία (1900 – 1925) είχε χάσει το 8% του ενεργού και νεανικού πληθυσμού της. Οι Έλληνες μετανάστες, κυρίως άνδρες, σε αντίθεση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, φεύγουν για να επιστρέψουν πλούσιοι, αφήνοντας πίσω χήρα μητέρα, γυναίκα και παιδιά. Οι ταλαιπωρίες και οι περιπέτειές τους στην Αμερική ή την Αυστραλία αντικρίζονται στο οικογενειακό δράμα και τη φτώχεια που αφήνουν πίσω τους. Αυτό το δράμα, αυτή η εγκατάλειψη δεν απασχόλησαν παρά πολύ λίγο την ποίηση και κάπως περισσότερο την πεζογραφία μας, με λίγες φωτεινές εξαιρέσεις.

Πιθανόν γιατί όσοι επέστρεψαν με λίγες οικονομίες, αφού εκτέλεσαν το χρέος τους και πάντρεψαν τις αδερφές ή βοήθησαν οικονομικά τα αδέρφια, αγόρασαν φτηνά οικόπεδα σε λαϊκές συνοικίες του Πειραιά, της Αθήνας ή άλλων αστικών κέντρων και ύστερα χάθηκαν, εξαφανίστηκαν, απορροφήθηκαν αστικοποιηθέντες βιαστικά, επιδιώκοντας και οι ίδιοι να αποδιώξουν τα φαντάσματα του παρελθόντος.

Ίσως γιατί αυτοί που έφυγαν, φτωχοί και απαίδευτοι, παρίες της ελληνικής κοινωνίας, ήταν πολύ μακριά, ώστε να ασχοληθεί ιδιαίτερα μαζί τους η λογοτεχνία μας, ακόμα και εκείνη που επικαλείται κοινωνικές και πολιτικές ευαισθησίες. Προσπέρασε και σχεδόν αγνόησε στη συντριπτική της πλειοψηφία και τους μετανάστες και ό,τι άφησαν πίσω τους. Έμεινε προσκολλημένη με εμμονή στα εδώ προβλήματα, το θεσσαλικό κάμπο, τη μεταξική δικτατορία, την Κατοχή, τον εμφύλιο...

Και είναι αξιοσημείωτο ότι μετά τα θαυμάσια δημοτικά τραγούδια «της ξενιτιάς»

*«Βουνά να μη χιονίσετε, κάμποι μη σπλαχνιστείτε,
ώσου να πάγω και να 'ρθώ και πίσω να γυρίσω.
Η ξενητιά με πλάνεψε, τα έρημα τα ξένα
Και κάνω χρόνους δεκοχτώ και μήνες δεκαπέντε ...»*

*«Ο ξένος εις την ξενητιά πρέπει να βάνει μαύρα
για να ταιριάζει η φορεσιά με της καρδιάς τη λάβρα»,*

θα συναντήσουμε τον πόνο και τις αιτίες του ξενιτεμού σποραδικά σε ποιήματα, όπως ο «**Χωρισμός**» του **Αλ. Πάλλη** (1851-1935)

*Στην πόρτα στέκει η μάννα μου και τ' άσπρο της τ' αχείλι
σα φύλλο τρεμοσεινεται, σαν ψάρι που σπαράζει.
Η αδελφούλα μου έχε γεια μου λέει με το μαντήλι,
μια το σαλεύει κι έπειτα στα μάτια της το βάζει.*

*Κι ο αδελφός μου στη γωνιά του δρόμου με παγαίνει
με πρόσωπο σαν χαρωπό, μ' αθόλωτα τα μάτια.
Μα νιώθω, όταν μ' αγκάλιασε, πως βράζει κι ανασαίνει,
πως μέσα σπουν τα σπλάχνα του και γίνονται κομμάτια.*

Κάποιες αναφορές στην «**Αννιώ**», διήγημα του **Κ. Χατζόπουλου** (1868-1920)

«... Συνηθίζουνε στα χωριά μας –έτσι κάπως άρχισε– να μας ξενητεύουνε μικρούς. Στη Βλαχιά και στη Ρουσία και τώρα ύστερα στην Αμερική. Ο τόπος μας είναι στενός βουνά, τσουκάρια, γκρεμοί και σάρες. Δε βγάζει τίποτες η γης, δε μας φτάνει να ζήσουμε. Και γω, σαν έμαθα δυο τρία γράμματα, έπρεπε να φύγω.»



‘Η σε **τρία ποιήματα του 1926 με τίτλο «Ξενητεία» του Παύλου Νιρβάνα.**

Ξεχωρίζουν βέβαια τα εξαιρετικά διηγήματα του **Αλ. Παπαδιαμάντη, «Η Σταχομαζώχτρα»** (1889) με το περίφημο «**τσεκ**», που δίνει χαρά στη χήρα μάνα και τα ορφανά εγγονάκια της και ανίψια του μετανάστη, και θα αποτελέσει έκτοτε μοτίβο και σημείο αναφοράς. Και πώς όχι αφού, σύμφωνα με την επίσημη έκθεση του πρέσβη των Η.Π.Α. στην Ελλάδα (1909-1912) G.H. Moses, η οποία δημοσιεύθηκε στο National Geographic Magazine το Μάρτιο του 1913, η αποστολή των «τσεκ» από την Αμερική «εξηγεί τη δύναμη που απέκτησε σταδιακά το ελληνικό νόμισμα. Παρ’ όλο που είχε υποτιμηθεί στο παρελθόν κατά περίπου 40%, εδώ και μερικά χρόνια είναι σταθερό ή πιο ισχυρό».

«... Ο τρίτος γιος της, ο σουρτούκης, το χαμένο κορμί, εξεντεύθη και ευρίσκετο, έλεγαν, εις την Αμερικίν. Πέτρα έρριξε πίσω του. Μήπως τον είδε; Μήπως τον ήκουσεν; Άλλοι πάλιν πατριώτες είπαν, ότι ενυμφεύθη εις εκείνα τα χώματα, κι επήρε, λέει, μια φράγκα, μια ‘γγλεζοπούλα, ένα ξωθικό, που δεν ήξευρε να μιλήσει ρωμέικα. Μη χειρότερα! Τι να πει κανείς! [...] Το πρωί, μετά την λειτουργίαν (ήτο παραμονή Χριστουγέννων) ο παπά – Δημήτρης, ο ενορίτης της, επαρουσιάσθη αίφνης εις την θύραν του πενιχρού οικίσκου [...]. – Είδεν ο Θεός τον πόνον σου και σου στέλνει μικράν βοήθειαν, είπεν ο αγαθός ιερεύς. Ο γιος σου σου γράφει από την Αμερικίν. – Απ’ την Αμέρικα, ο Γιάννης! Ο Γιάννης με θυμήθηκαν; Ανέκραξε περιχαρής, ποιούσα το σημείον του σταυρού η γραία [...]. «Παπά – Δημήτρη, το χέρι σου φιλώ...Εγώ λείπω αρκετά χρόνια ... είμαι εις μακρινόν μέρος, πολύ βαθιά, εις τον Παναμάν, και δεν έχω καμίαν συγγενώνίαν με άλλους πατριώτες, που ευρίσκονται εις την Αμερικίν. Προ τριών ετών αντάμωσα τον δεινά και τον δεινά, αλλά και αυτοί έλειπαν χρόνους πολλούς... Εγώ αρρώστησα δυο φορές από κακές ασθένειες του τόπου εδώ και έκαμα πολύν καιρόν εις τα σπιτάλια... και άλλον καλύτερον δε ζητώ παρά να πιάσω λίγα χρήματα να έλθω εις την πατρίδα, αν προφτάσω τους γονείς μου να μ’ ευλογήσουν...Σου στέλνω εδώ εσωκλείστως ένα συνάλλαγμα επ’ ονόματί σου, [...] να το εξαργυρώσουν ο πατέρας ή η μητέρα, αν ζουν...» [...] Και ιδού διατί η πτωχή γραία εφόρει την ημέραν των Χριστουγέννων καινουργή «άδολην» μανδήλαν, τα δε ορφανά είχαν καθαρά υποκαμισάκια δια τα ισχνά μέλη των και θερμήν υπόδησιν διά τους παγωμένους πόδας των».

και «**Ο Αμερικάνος**» (1891) με τα **μοτίβα** α) της επιστροφής του μετανάστη, β) που μοιάζει πια με ξένο, καθώς έχει ξυρίσει το μουστάκι, έχει μούσι και μιλάει σπασμένα ελληνικά-εικόνα που θα εξελιχθεί σε στερεότυπο λογοτεχνικό και κινηματογραφικό δημιουργώντας καρικατούρες και γ) παντρεύεται Ελληνίδα κατά την παλιά παράδοση των μεταναστών.

«...Είναι άνθρωπος που έχει ξουραφισμένο το μουστάκι και τα γένια, κι έχει αφημένες μόνον τρίχες αποκάτ’ από το σαγόνι και στο λαιμό. Μου φάνηκε Εγγλέζος, σαν Αμερικάνος, μα όχι πάλιν σωστός Εγγλέζος, ούτε Αμερικάνος. Τα ολίγα λόγια, που μου είπε ρωμέικα, τα είπε μ’ έναν τρόπο δύσκολο και συλλογισμένο, όχι πολύ ξενικό, σαν να ήξερε μια φορά ρωμέικα και τα ξέχασε. Τις πλειότερες φορές συνεννοηθήκαμε με κάτι λίγα ιταλικά που ξέρω κι εγώ [...]. Στα χαρτιά τον πέρασα ως Τζον Στόθισον, με αμερικάνικο πασαπόρτι [...] ‘Ημουν δεκαοχτώ χρονών όταν ξενιτεύθηκε ο γιος του Μοθωνιού, κ’ εκείνος τότε θα ήταν ως εικοσιπέντε [...] Απέθαναν με τον καημό του Γιάννη τους, κι ο καημένος ο μπάρμπα-Στάθης κ’ η γυναίκα του. Θεός σχωρέσ’ τους. Και το σπιτάκι τους απόμεινε ρείπιο και χάλασμα, με δυο μισούς τοίχους εδώ παραπάνω, στης εκκλησιάς το μαχαλά, και μ’ ένα μαύρο βαθούλωμα στη γωνιά που ήταν έναν καιρό η παρασιά τους. Και ο γιος τους έρριξε μαύρη πέτρα πίσω του. Μα ως πόσος κόσμος χάνεται ως τόσο και στην Αμέρικα! [...] Μετά τρεις ημέρας, την Κυριακή μετά την του Χριστού γέννησιν, ετελούντο εν πάση χαρά και σεμνότητι οι γάμοι του Ιωάννου Ευσταθίου Μοθωνιού μετά της Μελαχροινής Μιχαήλ Κουμουρτζή [...].».

Το **μύθο του αμερικανικού παραδείσου** θα πρωτοσυναντήσουμε με τρόπο δηκτικό στις «**Εντυπώσεις εξ Αμερικής Έλληνος μη μεταβάντος εις Αμερικίν**» του **Ιωάννη Κονδυλάκη**, που δημοσιεύθηκε στο «Εμπρός» στις 18 Απριλίου 1898:

«[...] ευρέθηκα επί της προκυμαίας της Νέας Υόρκης [...] και οι διαβάται, στρατιωτικοί και μη, με προσηγόρευον «**συνταγματάρχη**» - **Μόρριγγ κόρνελ!** [...] Τότε ενθυμήθηκα ότι τα 9/10 των Αμερικανών είναι **συνταγματάρχαι**, τινές μάλιστα δις και τρις και δεκάκις **συνταγ-**



ματάρχαι, λαμβάνοντας υπό διάφορα ονόματα δύο και τρεις και δέκα συντάξεις.

[...] Και εις τον ιλιγγιώδη εκείνον δρόμον διακρίνω συγκεχυμένα, ως εν ονειρώ, ανθρώπους λευκούς, μαύρους, κιτρίνους, ερυθροδέρμους, Κινέζους με κοσιίδα σειομένην εις τον αέρα, αραπάδες με κουδούνια εις τ' αυτιά και την μύτην, των οποίων το κάτω χείλος σαρώνει το έδαφος, Ινδούς επί αγρίων ίππων, επί κεφαλής των οποίων τρέχει ο Μπούφαλο Μπίλ έφιππος, [...] πέντε ή εξ σιδηροδρόμους, οι οποίοι σφυρίζουν με όλην την δύναμιν του ατμού των [...] Ούρα Αμέρικα! Πανικός εις την Νέαν Υόρκην!»

Ίχνη της μνήμης των μεταναστών και ψαύσεις του γεγονότος της μετανάστευσης θα βρούμε ακόμα στο «Μπουρίνι» του **Μ. Καραγάτση** (1908-1960) από τη συλλογή «Τα συναξάρια των αμαρτωλών», στο **Ν. Καζαντζάκη**, τον **Κ. Ουράνη** και τον **Ν. Καββαδία**, στις «Σάτιρες» του **Κ. Καρυωτάκη**, όπου το ποίημα «**Στο άγαλμα της Ελευθερίας που φωτίζει τον κόσμο**», ενώ η επιστροφή του μετανάστη-Οδυσσέα απαντάται και στον «**Άρτο των αγγέλων**» (1966) του **Παντελή Πρεβελάκη**:

«... Ο νοτιάς πρέπει να έδερνε τη «Φαιακία» όλη τη νύχτα. Αλλά εγώ κοιμόμουν στην καμπίνα μου. Και μπορεί να με απόθεταν κοιμισμένο στη στεριά [...] αν δε με είχε ξυπνήσει ο βρόντος από την καδένα της άγκυρας, όταν το βαπόρι φουντάρισε άροδο στην Ιθάκη μου.

Ο χωρισμός μας είχε κρατήσει είκοσι χρόνια. Από τη μακρινή εκείνη που αποφάσισα να γυρίσω στην πατρίδα κι αναφώνησα «Ένας καινούριος κύκλος ανοίγει» [...] Όμως μπορεί κι ο ίδιος ο καημός μου για την πατρίδα να με κράτησε μακριά της, γιατί στη μυθική εικόνα της είχα βρει την αφορμή της δημιουργίας μου.

[...] Τι ερχόμουν να κάμω στην Ιθάκη μου, δεν το ήξερα [...] Ήμουνα έτοιμος να κατέβω στα θεμέλια της συνειδήσής μου, κοιτάζοντας την πατρίδα μου κατάματα.»

Κι ακόμα, στους στίχους του **Ν. Γκάτσου**, που έγιναν αγαπημένα τραγούδια χάρις στο Μάνο Χατζιδάκι («Καλυμνιώτικο», «Τ' αστέρι του βοριά», «Φιλντισένιο караβάκι», «Βράδιασε», «Πήρες το μεγάλο δρόμο», «Σπίτι μου σπιτάκι μου»), σε στίχους του Γ. Σεφέρη, όπως στο «Μυθιστόρημα, Δ' Αργοναύτες, Η', Θ'» ή στο «Τετράδιο Γυμνασμάτων, Γράμμα του Μαθιού Πασκάλη), και βέβαια στο οδοιπορικό προς τον παράδεισο του Νέου Κόσμου, το «Χαμόγελο της Ανατολής», του Κωνσταντινοπολίτη **Ελία Καζάν (Ηλία Καζαντζόγλου)**, που θα δώσει το 1963 το σενάριο της διάσημης ταινίας «**Αμέρικα-Αμέρικα**». Και δεν είναι τυχαίο ότι, μετά την παγκόσμια επιτυχία της ταινίας, το θέμα της υπερατλαντικής μετανάστευσης του ελληνικού στοιχείου θα επανέλθει το 1964 με το περίφημο «**Συναξάρι Αντρέα Κορδοπάτη**» του **Θανάση Βαλτινού**, δημοσιευμένο αρχικά σε συνέχειες στο -μεγάλης κυκλοφορίας τότε- περιοδικό «Ταχυδρόμος», για να γνωρίσει έκτοτε και έως το 1990 τέσσερις πετυχημένες εκδόσεις:

«[...] Το '903 αποφάσισα να ξενιτευτώ.

Σηκώθηκα μιαν αυγή, στις δεκαπέντε Μαρτίου ημέρα Παρασκευή, πήρα οχτακόσιες δραχμές, και αξιμέρωτα πέρναγα το Νούδιμο του Ορχομενού [...] Είχα σύσταση για ένα πατριώτη μου στον Πειραιά [...] Το πρωί ήρθε να πάμε στο γιατρό της εταιρείας να επιθεωρηθώ. Η εταιρεία άνοιγε αργά και χρειάστηκε να περιμένουμε. Σε μια ώρα φάνηκε ο γιατρός, πήγκαμε μέσα, με εξέτασε, μ' έβγαλε σκάρτο από τραχώματα.

Μου 'δωσε συνταγή να παίρνω φάρμακα, να ρίχνω στα μάτια μου να καθαρίσουν. Και με το νυστέρι άρχισε να κόβει τα σπυράκια από τα ματόκλαδα [...] -σελ. 21-22

Μπήκα στο τρένο, μέσα στο βαγόνι είδα έναν που έμοιαζε ξενοφερμένος. Έκατσα κοντά και πιάσαμε κουβέντα. Τον ρώτησα πού ήταν. - Στην Αμερική. - Τώρα έρχεσαι; Από ποιο μέρος; - Από το Σικάγο [...] - Πώς περνάγατε στην Αμερική; - Πολύ καλά, ό, τι θέλαμε τρώγαμε. Φτηνά πράματα, ρούχα, παπούτσια. - Το μεροκάματο; - Άλλος δυο δολάρια, άλλος ένα κι εβδομήντα πέντε, άλλος ενάμισι. - Δουλειές πολλές; - Πολλές. Γραμμές, μίνες για το χρυσό, για κάρβουνο και άλλες [...]

Εδώ μεγάλη φτώχεια. Ο κόσμος κιντνυεύει, σήκωσε φτερά για έξω. Κάργα τα καράβια με τρεις χιλιάδες το καθένα, όλο παιδαρέλια. Δω και κανένας σαραντάρης [...] -σελ. 23-24.

Όταν νόμισα ότι έγιναν καλά τα μάτια μου, αποφάσισα δεύτερο ταξίδι. Σηκώθηκα τον Οκτώβριο μήνα, το '904 [...] Ήταν μια εταιρεία, Ουάιτ Σταρ Λάιν. Την είχε ένας Κωστής ονομαζόμε-



νος και την αντιπροσώπευε ένας Καράμπελας [...] Πλήρωσα πεντακόσιες πενήντα δραχμές για Ποκατέλι Άνταχο και δέκα δραχμές για ασφάλεια συμβολαίου, αν γύριζα πίσω να παίρνω τα χρήματά μου [...] Το βράδυ μάς κλείδωσαν μέσα για να μη βγαίνουμε στα καταστρώματα [...] Στη Νεάπολη μάς πήραν, μας κατέβασαν, μας πήγαν στο τελωνείο, κράτησαν τα πράγματά μας, μπόγους και ό,τι άλλο είχαμε, να τα περάσουν στους κλιβάνους για ασθένειες.

Ύστερα τέσσαρους τέσσαρους μάς κουβάλησαν στην πόλη. Μας έβαλαν στα ξενοδοχεία, κανόνισαν και πού θα τρώμε, είχε ορίσει η εταιρεία. Για μεσημέρι μάς έδιναν κρέας αλλά δεν το τρώγαμε. Είχαμε πάει στα σφαγεία κι είχαμε δει που κόβαν τα άλογα. Τρώγαμε μπακαλάο, μακαρόνια, τυρί γελαδινό [...]

(Στο καράβι της Αυστροαμερικάνα το 1907 – τρίτη απόπειρα για Αμερική) [...] Για φαγητό έσφαζαν και μας έδιναν κάτι παλιάλογα. Τα βλέπαμε, τα είχαν στα αμπάρια, και τα σιχαινόμασταν [...] Κιντυνεύαμε από αστία [...] Καμιά βδομάδα τη βγάλαμε μ' αυτά που είχαμε ψωνίσει στην Πάτρα. Αλλά σωθήκανε [...] Μας έδιναν κάτι ρέγγες με σκουλίκια, χαλασμένες, τις πετάγαμε. Μόλις τις πετάγαμε εμείς, βούταγαν Αλβανοί και άλλες φυλές, τις άρπαζαν.

Ζούσαμε σ' αυτή τη φρική [...] Έπειτα άρχισε να κοχλάζει η ψείρα. Κάθονταν όρθιες στα πανωφόρια των επιβατών, άσπρες με ουρά. Και όλοι μαρτύραγαν από φαγούρα ατέλειωτη.

Εμείς είχαμε αλειφτεί με τον υδράργυρο, και δεν είδαμε τέτοιο πράγμα στα κορμιά μας. Σε λίγες μέρες, με την αργοπορία του πλοίου το νερό λιγότεψε. Τρεις χιλιάδες κόσμος που ήμασταν μέσα διαψάσαμε.

Μαζευσόμασταν μυρμήγκια με τις βίκες μπροστά στα τεπόζιτα και εκεί γινόταν χαλασμός [...] Το καράβι οκνό και η δίψα μας μεγάλωνε περισσότερο ...» σελ.48-50.

Το παραπάνω κείμενο αξίζει να παρουσιασθεί σε αντιπαραβολή με φωτογραφίες από το Έλλης Άιλαντ, όπου γιατροί εξετάζουν υποψήφιους μετανάστες, πριν τους επιτραπεί η είσοδος στις Η.Π.Α., φωτογραφίες της Νέλλυς και της Βούλας Παπαϊωάννου από το αρχείο του Μουσείου Μπενάκη -αποκαλυπτικές για τις συνθήκες ζωής στην ελληνική ύπαιθρο στις αρχές του 20ού αιώνα - αλλά και διαφημίσεις, όπως εκείνη της Αυστροαμερικάνα στην εφημερίδα «Νέα Αλήθεια» της Θεσσαλονίκης του 1915, όπου η εταιρεία διαφημίζει τα «ταχύτατα, πολυτελέστατα, ηλεκτροφώτιστα θαλαμηγά ατμόπλοια, εν οίς ο επιβάτης ευρίσκει τροφήν πλουσίαν και καθαράν και πάσαν άνεσιν»!

Η μετανάστευση ως αντικείμενο **απομυθοποίησης και ανατροπής** απασχολεί την ίδια εποχή και τον **Βασίλη Βασιλικό** σε έργα του όπως «**Η μυθολογία της Αμερικής**» (1964), το «**Γράμμα στον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη**» (1960), που θα δημοσιευθεί αργότερα στη συλλογή διηγημάτων «**Αναμνήσεις από τον Χείρωνα**» (1974) και «**Ο θάνατος του Αμερικάνου**» (1977).

« [...] Το γκαρσόνι του εστιατορίου ακούγοντάς μας να μιλάμε με την Πόπη ελληνικά, μας είπε ότι ο «μπόσης» ήταν Έλληνας από τη Σκιάθο. Καθόταν στο γκισέ, ένας κοτσονάτος γέρος αγέπας και μου μιλούσε χωρίς να σταματήσει να χτυπά στο μηχάνημα νούμερα φανταστικά. Τον ρώτησα πώς λεγότανε και μου είπε Χριστοδουλής Παπαδόπουλος, αλλά για λόγους συντομίας το έκανε Κρις Πάπας [...] Από ναυτικός ξεκίνησε, αλλά μια μέρα βερέθηκε τις θάλασσες και πήδηξε απ' ένα καράβι. Σκαστός και λαθραίος για πολύ καιρό κατάφερε να κάνει έναν οικονομικό γάμο για να πάρει την υπηκοότητα. Μετά κάλεσε την κοπέλα απ' το χωριό του και παντρευτήκανε εδώ [...] Πουλούσε σάντουιτς στην αρχή [...] κι έφτασε τώρα να έχει τρία εστιατόρια στην Καγιούγκα δικά του [...] Μου παραπονέθηκε έπειτα ότι οι συγγενείς του απ' το νησί δε μένουν ποτέ ευχαριστημένοι με τα λεφτά και τα δέματα που τους στέλνει κι όλο του ζητούν περισσότερα. «Νομίζουν εκεί κάτω», μου είπε χαρακτηριστικά, «ότι εδώ τα ντόλαρ πέφτουν από το σκάι. Δεν ξέρουν ότι δουλεύουμε ολ ντέι λογκ, ενώ εκείνοι κάθονται στους καφεενέδες [...]». Το νησί του το φανταζόταν ακόμα χωρίς ηλεκτρικό [...] Δυο κόρες κι ένας γιος ζουν σε άλλες πολιτείες. Μόνο η μια τους κόρη πήρε βέρο Αμερικάνο και γι' αυτό δε τη συγχώρεσε ακόμα ο Κρις [...] (Η γυναίκα του) μας πρόσφερε κυδώνι γλυκό και ρακί απ' την πατρίδα.»

Σημείο αναφοράς αποτελεί η μετανάστευση κι στους «**Συνυπάρχοντες**» του **Αριστοτέλη Νικολαΐδη**, στα έργα «**Οι Ξένοι**» του **Θ. Καλλιφατίδη**, «**Η άλλη Αμερική**» του **Μήτσου**



Κασόλα, «Όταν φύγαμε» της **Ελένης Σαραντίτη-Παναγιώτου**, στα **«Μερόνυχτα Φραγκοφούρτης»**, του **Αντ. Σουρούνη**, στις αναφορές των Θεσσαλονικιών **Γ. Δέλιου, Γιώργου Ιωάννου** και στα διηγήματα του, επίσης Θεσσαλονικιού, **Τηλέμαχου Αλαβέρα «Απ' τις ακτωρούς κι απ' το Τσικάγο»** (1982), δημοσιευμένο στη συλλογή «Γωνίες και όψεις» το 1988:

«[...] Σάμπως ο θεός απ' το Σικάγο δε θα 'ρχόταν κάποτε; Θα έμνε κει δα στη γωνιά, να αγναντεύει τις λίμνες Μίτσιγκαν; [...] βέβαια, βεβαιότατα, ο θεός να έχει καταντήσει χαζοαμερικάνος και, μήπως σ' αυτό δε στηρίζει ελπίδες (ο ανηψιός) –σ' αυτό επάνω; Περίπαθα γράμματα τρεις φορές το χρόνο στο θείο στο Σικάγο κι αντίστροφα εκείνος από τη βλέψη των λιμνών Μίτσιγκαν στην αποθυμία του Τορωναίου κόλπου της Χαλκιδικής, που είναι τώρα και τουριστική καρικατούρα με τα έργα [...] Ο θεός ήρθε, κι όταν ήρθε έφερε τον αέρα ενός Σικάγου τεράστιου, βιομηχανικού, ακαταγώνιστου, μαζί με το «ύφος» του μαρτυρικού απόδημου, που τά'φτιασε για δικούς, συγγενολόι και τα ρέστα, κι όχι να τον πιάνουν και λάχανο, δηλαδή τ' ανέψια...

Έτσι, με τα τέτοια και τ' αλλοιώτικα, γύριζε κάθε ώρα και λεφτό η κουβέντα στο Σικάγο και θλιβόσουν τον ανεψιό που «έπρεπε» ν' ακούει, αλλιώς... ποιος να ξέρει; [...]

Εκεί, στο Σικάγο η μαυρίλα, εδώ η γαλανάδα [...] Η ισχύς της συναλλαγής κ' εδώ. Φέρνεις τα δολαριά σου, έστω και καθυπόθεσιν, λόγω στάμπας βλέπεις, και σου ανοίγονται οι πόρτες –αφεντικό. Δικά τους, ξεδικά τους, σπίτια αρχαία, με θόλους και τεράστια προσήλια, δικά σου, ανοιχτά όλα ...».

Και στον **«Μπαρμπαβρασίδα»** το 1996, δημοσιευμένο στη συλλογή του ίδιου «Ως κυλιόμενος τάπητος» το 1998:

«...Σε μια τέτοια περίπου διάθεση [...] βρέθηκαν στα πόδια του οι δυο ξενιτεμένοι που επέστρεφαν στην πατρώα γη με το παραπλανητικό ένδυμα του ιστορικά αδικημένου ασώτου ... «Επέστρεφαν», όπως το είπαν, με τη βεβαιότητα ότι θα τους σηκώσει ο τόπος, τρίτης γενιάς μετανάστες, ο Βλάσιος Μυγαγγιχατράς κι ο Σταύρος ... με το πούρο στο αριστερό χέιλι κολλημένο ο Βλάσιος και το στραβό του φρύδι σε υπερένταση ο Σταύρος. Ονόματα κι επώνυμο διατηρημένα στο ελληνικότατο Τζον, Τζιμ και τα λοιπά ... Αγόραζαν ... σπίτι, πίσω αυλή, κι αν ήθελε (ο Μπαρμπαβρασίδης) τον ελαιώνα, τα μελίτσια, τις δυο σαπισμένες βάρκες. Μέσα σε μια βδομάδα, κας τα χρήματα σε τράπεζα της Καλαμάτας κι αν προτιμούσε στο Γιου Ες Έι, όποια μπάνκα προτιμούσε –καθαρά πράγματα.

Όλα τακτοποιημένα ... απογειωνόταν για Νιου Γιork, απ' όπου θα τον παραλάμβανε η κουστωδία του σογιού της κόρης. Μόνον, την τελευταία στιγμή, καθώς το Μπόιγκ εφτά σαρανταεφτά έπαιρνε στροφή πάνω απ' τον Αργοσαρωνικό, πέρασε σαν αστραπή από το μάτι του η ιδέα τι θα γινόταν με τα κόκαλα των γονιών. Μπορούσε να τα ταξίδευε μαζί του;»

Όλα τα παραπάνω και κάποια άλλα, που παραλείφθηκαν εδώ, αποτελούν ασήμαντη ποσόστωση σελίδων συγκρινόμενα με τον –και αναφερόμενα στον– μεγάλο ποταμό της Νεοελληνικής πεζογραφίας και ποίησης. Ακόμα λείπει το μεγάλο και πιθανόν μνημειώδες έργο, που θα άξιζε στο ιστορικό γεγονός, το οποίο σφράγισε το πρώτο μισό του 20ού αιώνα.

Είναι όμως πολύ ενδιαφέρουσα η περιπλάνηση σ' αυτά από τους μαθητές και η εξαγωγή συμπερασμάτων για την εικόνα της ξενιτιάς ή του μετανάστη.

4. Ο ελληνικός κινηματογράφος και η μετανάστευση

Ο αμερικανικός κινηματογράφος ασχολήθηκε νωρίς και σοβαρά με τη μετανάστευση, έστω κι αν φαινομενικά κάνει χιούμορ. Έτσι ο Τσάρλι Τσάπλιν γυρίζει τον «Μετανάστη» το 1917 και τον «Χρυσοθήρα» το 1925, ο Φριτς Λανγκ εμμέσως με την εξπρεσιονιστική ταινία-σταθμό «Μητρόπολη» το 1926 μας δίνει μια κριτική εικόνα των συνθηκών εργασίας στα εργοστάσια της εποχής, ενώ το 1936 οι «Μοντέρνοι καιροί» του Τσάρλι Τσάπλιν επιστρέφουν στο ίδιο θέμα.

Η πρώτη ελληνική απόπειρα από Έλληνα σκηνοθέτη με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Three Greeks in America» (γουέστερν) έχει χαθεί στο χώρο του μύθου, αφού το φιλμ κάρκε και δεν προβλήθηκε ποτέ!



Ο ελληνικός κινηματογράφος της περιόδου της ακμής (δεκαετία του '60) αρκέστηκε σε μια επίπεδη αντιμετώπιση, στηριγμένη σε εύπεπτες λύσεις, απτά στερεότυπα και ανώδυνες κωμωδίες. Έτσι ο μετανάστης είναι συνήθως ο πλούσιος καλοπροαίρετος θείος ή και θεία [Μεγάλοι δρόμοι (1953) του Ντ. Δημόπουλου, Δολάρια και όνειρα (1956) του Ι. Νταϊφά, Οι κληρονόμοι του Καραμπουμπούνα (1959)], κάποτε και πλαστός θείος/α [Διακοπές στην Κολοπετινίτσα (1959) του Βασ. Γεωργιάδη], φορέας νέου, μοντέρνου πνεύματος [Ένα βότσαλο στη λίμνη (1952) του Αλ. Σακελλάριου, Η θεία απ' το Σικάγο (1957) του Αλ. Σακελλάριου, Κάλλιο πέντε και στο χέρι (1965) του Πάνου Γλυκοφρύδη], μιλά σπασμένα ελληνικά, έχει ντύσιμο παρδαλό και καπέλο κάου μπόι, στέλνει τακτικά το καθιερωμένο τσεκ και ίσως επιδιώκει να επενδύσει κεφάλαια στην Ελλάδα [Ο τετραπέρατος (1966) του Ανδρίτσου] ή είναι ο πολύφερνος γαμπρός [Δεσποινίς ετών τριανταεννιά (1959) του Αλ. Σακελλάριου]. Εξάιρεση η άρνηση του μετανάστη να βοηθήσει την οικογένεια, καθώς τον αλλοτρίωσε ο γάμος με μια Αμερικάνα στην ταινία του Αλ. Σακελλάριου «Ο Φανούρης και το σόι του» (1957). Πολιτική αιχμή-υπαινιγμό βρίσκουμε στον τίτλο της ταινίας του Γρ. Γρηγορίου «Νο Μίστερ Τζόνσον» ενώ οι δραματικές προεκτάσεις του ιστορικού φαινομένου απασχολούν δραματικές ταινίες του Απ. Τεγόπουλου από το 1963 και μετά.

Έρευνα για τη θέση της μετανάστευσης στον ελληνικό κινηματογράφο είναι σε εξέλιξη με την ανάθεση εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στην Πάτρα, με θέμα τον κινηματογράφο της μετανάστευσης, ενώ ήδη έχει γίνει μια αναλυτική περιήγηση σε 30 σχετικές ταινίες, κυρίως του «νέου ελληνικού» κινηματογράφου και μέχρι το 1987, από τον Βασίλη Κεχαγιά, κριτικό κινηματογράφου, στο πλαίσιο του 28ου Φεστιβάλ Ελληνικού Κινηματογράφου («Κινηματογράφος και απόδημος Ελληνισμός», Θεσσαλονίκη, 1987).

Εξαιρέσεις, που κινούνται εκτός των εύκολων κλισέ, η ταινία «Καραγκιόζης, ο αδικημένος της ζωής» των Β. Γεωργιάδη και Ερρ. Θαλασσινού (1959), «Οι μετανάστες» του Νέστορα Μάτσα (1965), ταινία βασισμένη στο διήγημα «Ο Αμερικάνος» του Αλ. Παπαδιαμάντη, η ταινία «Μέχρι το πλοίο» του Αλέξη Δαμιανού (1966), όπου η υπόθεση διαδραματίζεται στο θρυλικό υπερωκεάνιο «Πατρίς», καθ' οδόν προς Αυστραλία, «Οι Ξενιτεμένοι» του Ν. Αβραμέα (1972), οι «Μετανάστες» του Γ. Αντωνόπουλου (1973), «Το εργοστάσιο» του Τάσου Ψαρά (1981), «Ψάχνοντας για την Πηνελόπη» του Δ. Κολλάτου (1981), ο «Ξαφνικός έρωτας» του Γ. Τσεμπερόπουλου (1984) για Παρίσι, «Τι έχουν να δουν τα μάτια μου» του Θ. Μαραγκού (1984) για Γερμανία, «Αθήνα Νέα Υόρκη» του Τάκη Σιμονετάτου (1985), «Μια τόσο μακρινή απουσία» του Στ. Τσιώλη (1985) για Γερμανία, οι «Γαλάζιες νύχτες» του Κ. Ανδριώτη (1986), τα «Γράμματα απ' την Αμερική» του Λάκη Παπαστάθη, «Η φωτογραφία» του Ν. Παπατάκη για Παρίσι (1986), η «Αναπαράσταση», επιστροφή από Γερμανία και το «Τοπίο στην ομίχλη» του Θ. Αγγελόπουλου (1988), «Ταξίδι στην Αυστραλία» της Λουκίας Ρικάκη (1990) κι ακόμα το ντοκιμαντέρ «Ελληνική κοινότητα Χαϊδελβέργης» του Λευτέρη Ξανθόπουλου και η ταινία του ίδιου «Καλή πατρίδα σύντροφε», για τους Έλληνες στην Ουγγαρία, η «Αφήγηση της Αντιγόνης» του Θανάση Νέτα, για Ρωσία, «Ο Γιώργος απ' τα Σωτηριάνικα» του Λευτέρη Ξανθόπουλου, Γερμανία, ο «Τελευταίος σταθμός Κρόιτσμπεργκ» του Γ. Καρυπίδη / Γερμανία, το ντοκιμαντέρ «Έλληνες της Αιγύπτου» του Διαγ. Χρονόπουλου, «Ο Στέφανος» του Ερμή Βελόπουλου, για Γερμανία, το ντοκιμαντέρ «Η αφήγηση του Βαγγέλη» του Γ. Καρυπίδη / για Γερμανία, το «750.000» του Αλέξη Γρίβα, η «Αναχώρηση» του Χ. Παπαγιαννόπουλου, ο «Αχιλλέας» της Αιμιλίας Προβατά, Γιαννακάκη / για Γαλλία, η «Περιπλάνηση» του Χριστ. Χριστοφή, το «Πολεμόντα» του Δ. Μαυρίκιου, για τους Έλληνες της Μεγάλης Ελλάδας, το «Γράμμα απ' το Σαρλερουά» του Λιαρόπουλου, για Βέλγιο, και το «Τραγούδι της επιστροφής» του Γιάννη Σμαραγδή, ο «Ιαγουάρος» της Κατερίνας Ευαγγελάκου (1994), «Το φτερό της μύγας» του Χ. Σιοπαχά (1995), το «Κατά μέτωπο» / «Head on» της Άννα Κόκκινος (Ελληνοαυστραλιανή παραγωγή του 1998) και η «Βασίλισσα μαϊμού» (1999) του Χριστ. Χριστοφή.

Σ' ό,τι αφορά το πώς βλέπουν τους Έλληνες μετανάστες οι ξένοι, χαρακτηριστικές ταινίες: «Με λένε Στέλιο» του Μπεργκεντρούλε, Σουηδία (1972), «Με λένε Αντιγόνη» του Τομ



Κρούσαν, Αυστραλία (1975), «Κώστας» του Πολ Κοξ, Αυστραλία, «Ο Έλληνας γείτονας» του Ράινερ Βέρνερ Φασμπίντερ, «Ο ταχυδρόμος χτυπάει πάντα δυο φορές» του Μπομπ Ράφελσον, «Η αδελφή μου μιλάει ελληνικά» του Ολιβιέ Ραμάτ, Σουηδία και τα πιο πρόσφατα, ενδεικτικά του πώς οι Έλληνες μετανάστες βλέπουν ή παρουσιάζουν τους εαυτούς τους, «Ο Ελληνάρας» (Άλεξ Βέλις) και «Γάμος αλά Ελληνικά», σενάριο: Nia Vardalos, σκηνοθεσία: Joel Zwick (2002), «My Big Fat Greek Wedding».

Εκτός από τις 37 παραπάνω ελληνικές ταινίες, παρουσιάζουμε σύντομα άλλες 79 κωμωδίες και δράματα της ακμής του ελληνικού κινηματογράφου και ως το 1979, που αποδελτίωσαμε και καταλογογραφήσαμε, αντλώντας υλικό από το «Λεξικό ελληνικών ταινιών από το 1914 μέχρι το 2000» του Δημήτρη Κολιοδήμου (Αθήνα, 2001):

1952 Ένα βότσαλο στη λίμνη, Α. Σακελλάριος, (Αμερικάνο Ξαδέρφη)

1953 Μεγάλοι δρόμοι ή Της φτώχειας τα κουρέλια, Ντίνος Δημόπουλος, (θείος από Αμερική)

1954 Δεσποινίς ετών 39, Α. Σακελλάριος, (γαμπρός από νότια Αμερική)

1955

1956 Δολάρια και όνειρα, Ι. Νταϊφάς, (Ελληνοαμερικανός επιχειρηματίας)

1957 Ο Φανούρης και το σόι του, Δ. Ιωαννόπουλος-σενάριο Α. Σακελλάριος

Έχει θείο το κορίτσι, Κ. Ανδρίτσος

Η θεία απ' το Σικάγο, Α. Σακελλάριος

1958 Αδέκαροι ερωτευμένοι, Τζανής Αλιφέρης

Το τελευταίο ψέμα, Μιχ. Κακογιάννης

1959 Γαμήλιες περιπέτειες, Κ. Γεωργουσόπουλος

Διακοπές στην Κολοπετινίτσα, Β. Γεωργιάδης, (πλαστοί Ελληνοαμερικανοί)

Ο θείος από τον Καναδά, Φ. Φυλακτός, (πλαστός θείος)

Ψι...κορίτσια, Ακης Παπάς, (Βελγικό Κογκό)

Οι κληρονόμοι του Καραμπουμπούνα, Π. Γιαννακός

1960 Το κλωτσοσκούφι, Α. Σακελλάριος, (θείος στην Αυστραλία)

Σταχτοπούτα, Χρ. Αποστόλου

1961

1962 Αλίκη, Ρούντολφ Ματιέ (Φίνος Φιλμ-Aquarius), (θείος βασιλιάς της σάλτσας BQ)

Προδομένη αγάπη, Ερρίκος Θαλασσινός, (καταφυγή σε θεία στην Αμερική)

Ο ταξιτζής, Κ. Χατζηχρήστος/(θείος από Αμερική)

Μην ερωτεύεσαι Σάββατο, Β. Γεωργιάδης, (πλαστή Ελληνοαμερικανίδα)

1963 Αγάπησα και πόνεσα, Απ. Τεγόπουλος, Καναδάς (δράμα)

Ο ανηψιός μου ο Μανώλης, Απ. Τεγόπουλος, (ο πλούσιος ανηψιός από Η.Π.Α.)

Οι κατεργάρηδες, Στ. Τατασόπουλος, (από το Τέξας στο χωριό για νύφες)

Τερέζα, Ν. Αβραμέας (δράμα)

1964 Τρία κορίτσια απ' την Αμερική, Ντίμης Δαδήρας

Δίψα για ζωή, Σωκρ. Καψάσκης, για Γερμανία

Είμαι μια δυστυχημένη, Απ. Τεγόπουλος (δράμα)/ (ο πατέρας μετανάστης)

Ήταν όλοι τους κορόιδα, Χ. Αποστόλου, (επιστροφή Ελληνοαμερικανού)

Θα σε κάνω βασίλισσα, Α. Σακελλάριος, (το τσεκ του θείου)

1965 Τσακισμένη απ' την ορφάνια, Κ. Καραγιάννης, Αυστραλία

Θύελλα σε παιδική καρδιά, Όμ. Ευστρατιάδης (δράμα), (ο πατέρας μετανάστης)

Κάλλιο πέντε και στο χέρι, Πάνος Γλυκοφρύδης, (θείος από Αμερική)

Καρδιά μου πάψε να πονάς, Απ. Τεγόπουλος, (Γερμανία)

Κορίτσια για φίλημα. Γ. Δαλιανίδης, (κληρονομιά από Αμερική)

Νο, μίστερ Τζόνσον, Γρ. Γρηγορίου, (λανσάρισμα του ντοματοχυμού)

1966 Τ' αδελφή μου, Κ. Δούκας

Ο γυρισμός του στρατιώτη. Γ. Λόης, Αυστραλία (δράμα)

Ένα καράβι Παπαδόπουλοι, Φρίντα Γιάγκου, (στο υπερωκεάνιο «Άννα-Μαρία»)

Κούνια που σε κούναγε, Ρένα Γαλάνη, (στην Αυστραλία ως νύφη η ηρωίδα)



- Ο πόνος του μπεκρή, Ερρίκος Θαλασσινός
 Ο τετραπέρατος, Κ. Ανδρίτσος, (Ελληνοαμερικανοί επιχειρηματίες)
 Η προξενήτρα, Ν. Αβραμέας
 1967 Τα δολάρια της Ασπασίας, Ξ. Φίλερης, (η αδελφή με πλούσιο Ελληνοαμερικανό)
 Ο σπαγγοραμμένος, Κ. Καραγιάννης, (ριμείκ της ταινίας Ένα βότσαλο στη λίμνη)
 Ο θάνατος έχασε το παιχνίδι, Γίρι Σέκουενς, (επιστροφή)
 Ζητώντας την τύχη στα Ξένα, Θύμιος Ντούρος, (ππυχιακή ταινία)
 Οι θαλασσιές οι χάντρες, Γιάννης Δαλιανίδης, (Ελληνοαμερικανός επιχειρηματίας)
 Η κόρη μου η ψεύτρα, Στ. Τατασόπουλος, (η άφιξη του αληθινού Τζον Πάπας)
 Το πλοίο της χαράς, Ορέστης Λάσκος, (στο υπερωκεάνιο «Ολυμπία»)
 1968 Ο ταχτίνης, Ορέστης Λάσκος, (ο ήρωας παριστάνει το Βραζιλιάνο καφεπαραγωγό)
 Για μια τρύπια δραχμή, Κ. Ανδρίτσος, (επίσκεψη μετανάστη από Αυστραλία)
 Ο Ρωμιός έχει φιλότιμο, (ριμείκ της ταινίας «Δεσποινίς ετών 39» του 1954)
 Καρδιά που λύγισε απ' τον πόνο, Γ. Παπακώστας, (η ηρωίδα εργάτρια στη Γερμανία)
 Οι μνηστήρες της Πηνελόπης, Χ. Κυριακόπουλος, (Ελληνοαμερικανός γαμπρός δι' αλληλο-
 γραφίας)
 Ο κούκλος, Στ. Τζάκσον, (πλαστή θεία από Αφρική)
 1969 Ο άνθρωπος που γύρισε απ' τα πιάτα, Πάνος Γλυκοφρύδης
 Για ένα ταγάρι δολάρια, Γ. Παπακώστας
 Ο γόης, Γ. Δαλιανίδης (σενάριο Αλ. Σακελλάριου), (πλούσιος θείος από Αμερική)
 Κάθε κατεργάρης στον πάγκο του, Κ. Ανδρίτσος, (πλούσιος θείος από Αυστραλία)
 Η Παριζιάνα, Γ. Δαλιανίδης, (Ελληνοαμερικανός επιχειρηματίας)
 Στο δάσκαλό μας με αγάπη, Όμ. Ευστρατιάδης
 Στον ίλιγγο της ζωής, Σπ. Ζιάγκας, (Κουβέιτ)
 1970 Ο τρελός της πλατείας Αγάμων, Κ. Ανδρίτσος, (θείος από Καναδά)
 Μια ρωμείκη καρδιά, Απ. Τεγόπουλος, (πλούσιος θείος από Αμερική)
 Ζητούνται γαμπροί με προίκα, Μάριος Μαλιαράκης, (πλούσιος γαμπρός από Αυστραλία)
 Η θεία μου η χίπισσα, Α. Σακελλάριος, (Ελληνοαμερικανός επιχειρηματίας)
 Ο ξεροκέφαλος, Ερρίκος Θαλασσινός, (Ελληνοαμερικανός ντετέκτιβ)
 Η περιπτερού, Ν. Αβραμέας, (γαμπροί από Αυστραλία)
 Οι τέσσερις άσσοι, Κ. Καραγιάννης, (επιχειρηματίας μετανάστης)
 1971 Ο αρχιψεύταρος, Ερρ. Θαλασσινός, (Ελληνοαμερικανίδα με πετρελαιοπηγές)
 Η ζαβολιάρη, Χ. Κυριακόπουλος, (πλούσιος Ελληνοαμερικανός)
 Ο κάου μπόι του Μεταξουργείου, Παύλος Παρασχάκης, (επιστροφή ανεψιού)
 1972 Ο άνθρωπος που γύρισε απ' τη ζέστη, Κ. Καραγιάννης, (Χαρτούμι)
 1973 Ο τσαρλατάνος, Ερρ. Θαλασσινός, (επιστροφή από Γερμανία)
 1974 Οκέ φίλε, Μάριος Ρετσίλας, (ο μετανάστης ξάδερφος στην Αμερική – ναρκωτικά)
 Το σφάλμα, Πάνος Κοντέλης, (διακοπές Ελληνοαμερικανών)
 1975

1976 Κραυγές στον άνεμο, Ερρίκος Ανδρέου, (Ελληνοαμερικανός τραγουδιστής στη Ν. Υόρκη)
 1977 ...
 1978
 1979 Τζακ ο καβαλάρης, Γ. Μυλωνάς, (Ελληνας μετανάστης γκάγκστερ)
 1980 Μελόδραμα, Ν. Παναγιωτόπουλος, (επιστροφή)

Για τους μαθητές, η μελέτη της θεματολογίας των ελληνικών ταινιών και της εξέλιξής της, οι κλασικές «ατάκες», τα στερεότυπα και οι μύθοι, καθώς και μια πληθώρα άλλων παρατηρήσεων, όπως θα προκύψουν από την έρευνα των μαθητικών ομάδων, θα εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία και θα φωτίσουν αθέατες πλευρές της ελληνικής υπερταλαντικής μετανάστευσης.

Το ζητούμενο είναι ένα μάθημα ζωντανό, με πλούτο, ενδιαφέρον και φρεσκάδα, που θα εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών και θα το διατηρήσει αμείωτο.



Ιστορία της μετανάστευσης: Αναγκαιότητα και δυνατότητες μιας διδακτικής προσέγγισης

Ναπολέων Γιωτίτσας

Εισαγωγή

Είναι σε όλους μας γνωστό ότι η μετανάστευση των Ελλήνων προς την Ευρώπη και ιδιαίτερα τη Γερμανία κατά τα τελευταία πενήντα χρόνια είχε κατά βάση οικονομικό χαρακτήρα. Βέβαια, το φαινόμενο της μετανάστευσης των λαών έχει απασχολήσει την έρευνα τόσο στο διεθνές όσο και στο ελληνικό πεδίο. Στην παρούσα μελέτη θα θέλαμε να διερευνήσουμε την αναγκαιότητα μιας διδακτικής προσέγγισης για την ιστορία της μετανάστευσης και να δώσουμε το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα μπορούσε να κινηθεί. Η διδακτική προσέγγιση αυτής της θεματικής θα επικεντρωθεί στην παρουσίαση και ανάλυση του φαινομένου κατά την τελευταία πενήνταετία.

Με ποιο τρόπο θα μπορούσαν να παρουσιαστούν διδακτικά οι πτυχές της μετανάστευσης; Πώς θα μπορούσαν να θεματοποιηθούν στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση των ελληνοπουλων της Γερμανίας; Πρέπει να μάθουν τα μεταναστόπουλα την ιστορία που τους αγγίζει άμεσα, αυτή που τα ίδια γράφουν και βιώνουν καθημερινά; Ποιες απ' αυτές τις πτυχές είναι σπουδαίες και ζωτικής σημασίας για μια ολοκληρωμένη σχολική εκπαίδευση στη δεύτερη πατρίδα τους; Τι κάνει γι' αυτό η χώρα εγκατάστασής τους; Σε ποια μαθήματα γίνεται αναφορά ή διδάσκεται η ιστορία της μετανάστευσης; Πρέπει τελικά να γίνει μια τέτοια προσπάθεια και πώς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί; Τα ερωτήματα αυτά για την «Ιστορία της μετανάστευσης» θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε όσο το δυνατόν συνοπτικότερα, έχοντας υπόψη τα αναλυτικά προγράμματα της Γερμανίας και της Ελλάδας.

Στα αναλυτικά προγράμματα της Γερμανίας και στο εισαγωγικό μέρος για το μάθημα της Ιστορίας διαβάζουμε: «Μια δημοκρατική κοινωνία χρειάζεται ώριμους, καλά πληροφορημένους και πολιτικά δρώντες πολίτες. Το πώς θα οργανώσουν το παρόν και το μέλλον τους αυτοί οι πολίτες της δημοκρατικής κοινωνίας, εξαρτάται από το πώς γνωρίζουν, εξετάζουν και κρίνουν το ιστορικό της. Σ' αυτό συμβάλλει αναμφισβήτητα η γνώση της Ιστορίας» (συγκ. Lehrplan Geschichte, Hessisches Kultusministerium, 2002, σελ. 3).

Το μάθημα της Ιστορίας της μετανάστευσης στοχεύει, όπως και το μάθημα της γενικής Ιστορίας, να δημιουργήσει ιστορική συνείδηση και να προσφέρει ιστορική γνώση στους μαθητές.

Η επιλογή της ιστορικής γνώσης είναι ένα κρίσιμο στάδιο στη συγκρότηση του μαθήματος της Ιστορίας. Πολύ περισσότερο, μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας της Ιστορίας της μετανάστευσης, χρειάζεται να μπουν στόχοι, οι οποίοι είναι σε άμεση συνexasρηση με τα ερωτήματα, τις καταστάσεις και την εξέλιξη των γεγονότων, τα οποία είναι σπουδαίας σημασίας για το παρόν και το μέλλον. Τέτοιες σημαντικές πτυχές δεν μπορούν να διδαχτούν ως ειδικά θέματα, αλλά να βγουν ως συμπεράσματα από τα βασικά ερωτήματα των διαπροσωπικών σχέσεων, των καταστάσεων και των ειδικών συνθηκών, των



εμπειριών και των επιδόσεων ανδρών και γυναικών, που επηρέασαν άμεσα τις προηγούμενες καταστάσεις.

1. Διδακτικές και μεθοδολογικές βάσεις

Οι ιστορικές γνώσεις δεν συνιστούν απομονωμένες πληροφορίες για πρόσωπα και πράγματα, αλλά προπάντων και σε σχέση με την ηλικία των μαθητών μας αποτελούν απόψεις στα γεγονότα στις διαδικασίες, στις συγκυρίες και στις συγκρούσεις ενδιαφερόντων στα ιστορικά δρώμενα. Η σύνθεση μια τέτοιας ιστορικής διαδικασίας, δομής και κατανόησης, σε σχέση μάλιστα με τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, πρέπει να δρομολογηθεί και να σχεδιαστεί διδακτικά και μεθοδολογικά με μεγάλη φροντίδα κι επιμέλεια, ώστε να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της στοχοθεσίας. Ξεκινώντας από μια συγκεκριμένη κατάσταση οδηγούμαστε στα αίτια και τις αφορμές που δημιούργησαν ή δημιουργούν τη συγκεκριμένη κατάσταση, ανακαλύπτοντας κι εξετάζοντας συγχρόνως όλες τις παραμέτρους που επηρέασαν τη συγκεκριμένη εξέλιξη. Οι μαθητές μαθαίνουν έτσι Ιστορία μέσα από τη σχέση των γεγονότων και των παραγόντων, ανακαλύπτουν την αλληλουχία και αλληλεξάρτηση των γεγονότων, κρίνουν και συμπεραίνουν την αλληλεπίδραση σε περισσότερα επίπεδα των προβλημάτων του παρόντος κι έτσι μπορούν και αντιλαμβάνονται τη δική τους παροντική και μελλοντική κατάσταση.

Για την απόκτηση ιστορικής συνείδησης και για την επίδραση της ιστορικής γνώσης στις προσωπικές εμπειρίες και δράσεις του κάθε ατόμου πρέπει να υπάρχει άμεση αναφορά στη βιωμένη πραγματικότητα του μαθητή. Γι' αυτό θεωρείται απαραίτητο να θεματοποιούνται και να συνδέονται οι προσωπικές εμπειρίες των μαθητών με τη διαδικασία μάθησης. Το πρόγραμμα-πλαίσιο ή αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας της μετανάστευσης ή το διδακτικό υλικό που θα κατασκευαστεί για το σκοπό αυτό, πρέπει να προβλέπουν, για παράδειγμα, μια ενότητα η οποία θα έχει άμεση σχέση με την ιστορία της οικογενειακής ζωής των μεταναστών. Αυτές οι προσωπικές εμπειρίες θα οδηγήσουν στη δόμηση της σχέσης μια παροντικής και προηγούμενης σχέσης, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ο ιστορικός περίγυρος από την οικογενειακή, τοπική, πολιτικοοικονομική και τεχνολογική εξέλιξη. Οι «ιστορικές» αναφορές από προεμπειρίες των μαθητών που αποκτήθηκαν στο δημοτικό σχολείο, μπορούν και στηρίζουν το διδακτικό, μεθοδολογικό υπόβαθρο της διδασκαλίας της Ιστορίας. Ανακαλύπτουμε κι ερμηνεύουμε πηγές του παρελθόντος στο σήμερα, είναι η αρχή μας. Κεντρική μεθοδολογική θέση αυτή για την απόκτηση ιστορικής συνείδησης είναι η «κατανόηση» και η «ερμηνεία».

Επιπλέον, η εμπλοκή και θεματοποίηση καθημερινών και τοπικών γεγονότων, όπου αυτό είναι δυνατόν και ουσιώδες, διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν πολυπλοκότερες σχέσεις και διεγείρει συνήθως το ενδιαφέρον τους να ασχοληθούν με ιστορικά δρώμενα.

Η πορεία των ελλήνων μαθητών στο εξωτερικό είναι άμεσα εξαρτημένη από τη μετανάστευση των γονιών τους. Είναι πολύ σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι πρόκειται για μαζικό φαινόμενο και ότι υπάρχουν καθαρά αντικειμενικοί λόγοι γι' αυτό. Βασικό είναι ακόμα να κατανοήσουν ότι μπορούν να επηρεάσουν θετικά αυτήν την κατάσταση με τη δική τους συμπεριφορά και πρωτοβουλία. Προϋπόθεση, βέβαια, να αναγνωρίσουν, ότι αυτή χαρακτηρίζεται από ειδικές δυσκολίες, προσφέρει, όμως, και σημαντικές ευκαιρίες. Το γεγονός, ότι η μετανάστευση είναι για τους Έλληνες ένα πανάρχαιο φαινόμενο, μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στην αποδοχή των δικών τους συνθηκών ζωής και στο συνειδητό άνοιγμα προς τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Μ' αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να αξιολογήσει σωστά τις συνθήκες ζωής του σε μια διπολιτισμική ή πολυπολιτισμική κοινωνία. Με άλλα λόγια, θα πρέπει αυτή η κατάσταση να θεματοποιηθεί στην ελληνόγλωσση διδασκαλία, να διδαχτεί η ιστορία τους, δηλαδή η Ιστορία της μετανάστευσης.

Η παραδοσιακή εξελεγκτική ψυχολογία και η νεότερη ειδική διδακτική αντιπροσωπεύουν κυρίως την αντίληψη σύμφωνα με την οποία η συστηματική διδασκαλία της Ιστορίας



στο βασικό σχολείο ούτε δυνατή αλλά ούτε και σκόπιμη είναι. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η ιστορική διάσταση της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων πρέπει να παραληφθεί από το δημοτικό σχολείο. Οι μαθητές μόνο τότε μπορούν να κατανοήσουν σωστά την πραγματικότητα, όταν οδηγηθούν στο να ερωτούν το πώς προέκυψαν τα υπάρχοντα φαινόμενα και οι καταστάσεις.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό μπορεί να συμβάλει στην προετοιμασία ιστορικών διαδικασιών μάθησης με το να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αντιλαμβάνονται τη χρονική ιστορική εξέλιξη με ζωντανά παραδείγματα.

2. Θεματολογία και αναγκαιότητα του διδακτικού υλικού

Η θεματολογία της «ιστορίας της μετανάστευσης» πρέπει να αντλείται από συγκεκριμένα ερωτήματα κι εμπειρίες των ίδιων των παιδιών. Επιβάλλεται, συνεπώς, να συζητήσουμε μαζί τους για το παρελθόν τους. Μ' αυτό τον τρόπο μπορούν να καταλάβουν καλύτερα τις δικές τους συνθήκες ζωής και να κατανοήσουν περισσότερο τους τρόπους συμπεριφοράς των γονέων τους, που, όχι σπάνια, βρίσκονται σε αντίθεση με τους τρόπους συμπεριφοράς των γερμανών. Στην Α' και Β' τάξη τα παιδιά μαθαίνουν να εντάσσουν σε χρονολογική σειρά ορισμένα συμβάντα της παιδικής τους ηλικίας. Με οικογενειακές φωτογραφίες, για παράδειγμα, θα πρέπει ο δάσκαλος να στρέψει σιγά-σιγά το ενδιαφέρον των μαθητών προς αυτή την κατεύθυνση. Ήδη στο προτεινόμενο διδακτικό υλικό για τα ελληνόπουλα της Γερμανίας θεματοποιούνται τέτοιες καταστάσεις που έχουν σχέση με την κατάστασή τους κι έρχονται έτσι σε «πρώτη επαφή» με την ιστορία τους.

Στην Γ' τάξη, η διδακτική προσέγγιση της μυθολογίας είναι μια κατάλληλη διδακτική ενέργεια. Τα μυθικά στοιχεία συναρπάζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Μέσω αυτών μπορούν τα παιδιά να βρουν μια επιπλέον πρόσβαση στο παρελθόν. Αυτά χρησιμεύουν, ως ένα βαθμό, ως προπαιδεία για τη συστηματική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας που θα επακολουθήσει. Στην Δ' τάξη έχει ήδη αρχίσει να διαμορφώνεται στα περισσότερα παιδιά μια ιστορική συνείδηση με τη διδασκαλία ιστοριών από την Αρχαία Ελλάδα. Με το υπάρχον διδακτικό υλικό τους δίνεται επιπλέον η δυνατότητα να αντιπαρατεθούν με μεταναστευτικά θέματα, τόσο στο γερμανικό σχολείο όσο και στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Στα γερμανικά βιβλία γλώσσας, καθώς και στο μάθημα «σπουδή περιβάλλοντος», όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια θεματοποιούνται καταστάσεις, οι οποίες έχουν σχέση με τη μεταναστευτική κατάσταση των μαθητών. Στο ελληνόγλωσσο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται επίσης στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση (υλικό κορμού διδασκαλίας της γλώσσας και υλικό με περιεχόμενο τα πολιτισμικά στοιχεία που έχουν σχέση με τη χώρα καταγωγής τους) γίνονται προσπάθειες προσέγγισης ιστορικών πτυχών, που αναμφίβολα «μιλούν στην ψυχή των μεταναστών». Αυτό το δεδομένο αποτελεί σίγουρα μια σημαντική βοήθεια στην προσέγγιση μιας ιστορικής διάστασης, η οποία θεωρείται απαραίτητη για τη μετέπειτα συστηματική διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.

Από την Ε' τάξη θεωρούμε ότι πρέπει να αρχίζει η συστηματική διδασκαλία της «Ιστορίας της μετανάστευσης», η οποία οφείλει να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές και διαστάσεις της ζωής των Ελλήνων μεταναστών. Για να φτάσουμε, όμως, στη διδασκαλία της θα πρέπει να την καταγράψουμε. Οι μέχρι τώρα «σκόρπιες» αναφορές στην μεταναστευτική θεματική που γίνονται στο χρησιμοποιούμενο διδακτικό υλικό δεν είναι αρκετές για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών για τα δεδομένα, που έχουν σχέση με την ιστορική διάσταση της μεταναστευτικής τους ταυτότητας και τη μετανάστευση γενικότερα.

Για την κάλυψη των ιστορικο-κοινωνικών γνώσεων των μαθητών διδάσκονται στα γερμανικά σχολεία δύο κυρίως μαθήματα: «Ιστορία» και «Κοινωνική αγωγή», συνεπικουρούμενα στη στοχοθεσία τους και από διαθεματικές ενότητες, οι οποίες αναλύονται στα πλαίσια των προγραμματισμένων διδασκαλιών (Projektunterricht) ή στα πλαίσια των ελεύθερων ομάδων εργασίας (Arbeitsgemeinschaften).

Εξετάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα της «Ιστορίας» και της «Κοινωνικής αγωγής»



του γερμανικού σχολείου, με επίκεντρο τη θεματική της μετανάστευσης και την ιστορική της πορεία, διαπιστώνουμε ότι στους τρεις τύπους σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο κρατίδιο της Έσσης, ένα από τα δημοκρατικότερα της Γερμανίας, το οποίο πήραμε ως παράδειγμα, έχουμε την παρακάτω κατάσταση:

Grundschule: Δημοτικό σχολείο, τάξεις 1η μέχρι και 4η (υποχρεωτική φοίτηση).

Κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα να γίνεται συχνά αναφορά στις διαφοροποιημένες κοινωνικές συνθήκες και σχέσεις του κόσμου των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να λάβει σοβαρά υπόψη του τον πολυγλωσσικό και πολυπολιτισμικό περίγυρο των μαθητών του. Αυτό δεν είναι δεσμευτικό, αλλά επιθυμητό. Στο ειδικό κεφάλαιο του αναλυτικού προγράμματος με τον τίτλο «διαπολιτισμικές εμπειρίες», σελ. 16 (Lehrplan für die Grundschule, Hessisches Kultusministerium, Wiesbaden 1995), γίνεται αναφορά στη διαφορετική καταγωγή των μαθητών, τη διαφορετική μητρική τους γλώσσα, το διαφορετικό πολιτισμό τους, τη διαφορετική θρησκεία τους, καθώς και στη διαφορετική πολιτισμική συμπεριφορά τους σε διάφορα θέματα, με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών προς το «διαφορετικό» και την «κατανόηση» για ειρηνική συμβίωση. Εδώ δίνεται η δυνατότητα στον κάθε εκπαιδευτικό, ο οποίος διακατέχεται από τέτοιες ευαισθησίες, με την αποδοχή του διαφορετικού, να ευαισθητοποιήσει ανάλογα τους μαθητές του και να τους προετοιμάσει για τη μελλοντική τους ζωή.

Hauptschule: Κύριο σχολείο, τάξεις 5η μέχρι 9η (και 10η όταν δεν βρουν θέση μαθητείας), όπου οι μαθητές εκπληρώνουν την υποχρεωτική σχολική φοίτησή τους.

Παρατηρώντας το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας στο κύριο (υποχρεωτικό) σχολείο (Lehrplan Geschichte, Bildungsgang Hauptschule, Hessisches Kultusministerium 2002), διαπιστώνουμε ότι προτείνονται τα παρακάτω θέματα, τα οποία έχουν σχέση με τη μετανάστευση:

Στο κεφάλαιο 6.1 (6η τάξη) προτείνεται το θέμα «Κάθε άνθρωπος έχει την ιστορία του» σε συνδυασμό και με αντίστοιχα θέματα στο γλωσσικό μάθημα (6.2 και 6.3, σελ. 7), στο μάθημα των Θρησκευτικών (6.2), με στόχο να γίνει αναφορά στην Ιστορία άλλων λαών, με επισκέψεις στα μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και με έρευνα των ίδιων των μαθητών στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον τους. Η πράξη, όμως, αποδεικνύει ότι γίνεται αναφορά κυρίως στη γερμανική ιστορία με σπάνιο το φαινόμενο θεματοποίησης της μετανάστευσης των αλλοδαπών π.χ. εργατών στη Γερμανία. Στην 9η τάξη, (κεφάλαιο 9.3.5), γίνεται αναφορά στο διωγμό των «αλλοδαπών» από τη γερμανική κοινωνία, δηλαδή των Εβραίων και τσιγγάνων, με συγκεκριμένη αναφορά στο 1938, χωρίς να θεματοποιείται το παρόν των ξένων στη Γερμανία. Παρόλο που γίνεται αναφορά στη νεότερη ιστορική περίοδο (πτώση του τείχους, ένωση Γερμανιών, 10η τάξη, κεφ. 10.2.3, σελ. 23), δε συναντούμε καμιά φορά τον όρο «μετανάστευση», ούτε γίνεται πουθενά αναφορά στη συμβολή του αλλοδαπού εργατικού δυναμικού στην ανοικοδόμηση της Γερμανίας μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο, αλλά ούτε θεματοποιείται το πρόβλημα «αλλοδαπός», το οποίο τόσο συχνά εμφανίζεται στα μέσα ενημέρωσης (εφημερίδες, τηλεόραση, ραδιόφωνο κ.τλ.).

Realschule: Θετικό σχολείο, τάξεις 5η μέχρι και 10η, όπου οι μαθητές με την επιτυχή αποφοίτησή τους μπορούν να συνεχίσουν στο γυμνάσιο, σε μια ανώτερη επαγγελματική σχολή.

Στο αναλυτικό πρόγραμμα γι' αυτό τον τύπο σχολείου (Lehrplan Geschichte, Bildungsgang Realschule, Hessisches Kultusministerium 2002), παρατηρούμε τις παρακάτω αναφορές, που έχουν σχέση με την Ελλάδα και τους Έλληνες, καθώς και γενικότερα με τους μετανάστες:

Στο κεφάλαιο 6.4 (ό.π. σελ. 6) προτείνονται δεσμευτικά για ανάλυση 10 διδακτικές ώρες με το θέμα «Έλληνες- οι δάσκαλοι του δυτικού πολιτισμού». Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία στο θέμα αυτό να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του αρχαιοελληνικού κλασικού πολιτισμού και την επίδρασή του στη διαμόρφωση του σημερινού δυτικού ευρωπαϊκού πολιτισμού. Τα



Ελληνόπουλα που φοιτούν σ' αυτό τον τύπο σχολείου έχουν τη δυνατότητα να δράσουν στο μάθημα ως «ειδήμονες», αν φυσικά έχουν την παράλληλη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με το θέμα στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Ανεξάρτητα απ' αυτό και ανάλογα με τη μεθοδολογία που ακολουθεί ο γερμανός εκπαιδευτικός, τα ελληνόπουλα καλούνται να συνεισφέρουν πολύ περισσότερα από τους άλλους συμμαθητές τους.

Κι εδώ, στα δεσμευτικά προτεινόμενα θέματα, δε συναντούμε τον όρο «μετανάστευση».

Από τα μη δεσμευτικά θέματα ξεχωρίζουμε το θέμα με τον ίδιο τίτλο που προτείνεται και στο κύριο σχολείο, «Κάθε άνθρωπος έχει την ιστορία του», όπου δίνονται οι ίδιες διδακτικο-μεθοδολογικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό (6η τάξη, ο.π., κεφ. 6.1.1, σελ.7). Με το θέμα αυτό δίνεται η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να γνωρίσουν της ιστορία των άλλων λαών από διαφορετικές πτυχές και πηγές, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός θα ακολουθήσει την κατάλληλη μέθοδο και θα δώσει τη δυνατότητα στον κάθε αλλοδαπό μαθητή, ο οποίος πολλές φορές αποτελεί την πλειοψηφία στη σύνθεση της τάξης, να παρουσιάσει από τις δικές του πηγές και από τη δική του σκοπιά την ιστορία του τόπου του. Ο κάθε μαθητής θα μπορούσε να διηγηθεί κάτι για την ιστορία του κράτους καταγωγής του, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί συζήτηση και να αναπτυχθεί διάλογος και πολυφωνία στις ιστορικές απόψεις.

Στην 7η τάξη (ο.π., κεφ.8.2.2, σελ. 14), συναντούμε το θέμα «Για όλα φταίει ο εβραίος γείτονάς μου», στο οποίο γίνεται αναφορά στους αποδιοπομπαίους τράγους (συνήθως είναι πάντα οι ξένοι), οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τις αρρώστιες, τα εργασιακά προβλήματα, τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις, τη γκετοποίηση, το στιγματισμό και τις διακρίσεις. Εδώ θα μπορούσαν οι μαθητές, κάτω από ειδικές συνθήκες οργάνωσης της διδασκαλίας, να θεματοποιήσουν από τη δική τους σκοπιά τον προβληματισμό «αλλοδαπός» και «ειρηνική συμβίωση».

Στην 9η τάξη (ο.π. κεφ.9.3.2 σελ. 19) συναντούμε για πρώτη φορά τη λέξη μετανάστευση και συγκεκριμένα ως επιμέρους θεματική στο γενικότερο ζήτημα «Γερμανία, κράτος υπό ανάπτυξη; Πώς θα μπορούσε να ξεπεραστεί η τεχνολογική καθυστέρηση». Στο θέμα αυτό προτείνονται και επιμέρους θέματα, που έχουν σχέση με την εξέλιξη της τεχνολογίας, στη διαφοροποιημένη κατάσταση του σήμερα, τη μετανάστευση και την καλύτερη του σχολικού συστήματος. Είναι μη δεσμευτικό θέμα και αποτελεί μέρος μια μεγαλύτερης θεματικής ενότητας με τίτλο «Βιομηχανική επανάσταση και κοινωνικά προβλήματα», για την οποία προβλέπονται συνολικά 14 διδακτικές ώρες.

Τέλος, για τη 10η τάξη (ο.π. κεφ. 10.2.5, σελ. 23) προτείνεται, όπως και στο κύριο σχολείο, το επιμέρους ζήτημα «Εβραίοι και άλλες μειονότητες...», το οποίο προτείνεται να ερευνηθεί σε σχέση με τον εθνικοσοσιαλισμό του Χίτλερ. Έμμεσα μπορεί να γίνει αναφορά στις άλλες μειονότητες που ζουν σήμερα στη Γερμανία, όπως μπορεί να γίνει αναφορά στους ξένους και τα προβλήματα που δημιουργεί η νεότερη μετανάστευση και μετακίνηση του πληθυσμού από την ανατολική στη δυτική Γερμανία (στο ίδιο, κεφ. 10.3.5, σελ. 25).

Στο μάθημα της «Κοινωνικής αγωγής» αναφέρεται, επίσης, ο όρος «μετανάστευση» ως επιμέρους θέμα στο γενικό θέμα «Ευρώπη» για την 7η τάξη (Lehrplan Sozialkunde, Bildungsgang Realschule, Hessisches Kultusministerium 2002, σελ. 20). Παρόλο που και σε άλλα θέματα θα μπορούσε να γίνει αναφορά στη συμβολή των ξένων εργατών της Γερμανίας στην οικονομική, κοινωνική και βιομηχανική εξέλιξη της, εν τούτοις δεν εμφανίζεται πουθενά ούτε ως επιμέρους θεματική η ύπαρξη αυτού του εργατικού δυναμικού.

Gymnasium: Γυμνάσιο, τάξεις 5η μέχρι και 13η, όπου οι μαθητές, με την επιτυχή αποφοίτησή τους, αποκτούν την πανεπιστημιακή ωριμότητα, με το δικαίωμα να σπουδάσουν στα ανώτερα και ανώτατα πανεπιστημιακά ιδρύματα.

Για το Γυμνάσιο το μάθημα της Ιστορίας, μαζί με την Κοινωνική αγωγή και τη Γεωγραφία, συμβάλλουν στην πολιτικοποίηση του πολίτη. Η ενασχόληση των μαθητών με πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, γεγονότα και διαδικασίες του παρελθόντος, τους δίνει τη δυνατότητα να αποκτήσουν σφαιρική και προσωπική ιστορική συνείδηση και αντίληψη. Είναι σπουδαίο ότι στην εισαγωγή αυτού του αναλυτικού προγράμματος



τος (Lehrplan Geschichte, Gymnasialer Bildungsgang, Hessisches Kultusministerium 2002, σελ. 5), γίνεται αναφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπου τονίζεται ότι το γερμανικό σχολείο είναι σήμερα ένας τόπος όπου συναντούνται μαθητές διαφορετικής καταγωγής. Αυτό σημαίνει ότι έχουν εμπειρίες από διαφορετικές ιστορικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, οικονομικές, γεωγραφικές και πολιτισμικές πηγές και στάσεις ζωής. Εδώ γίνεται, επίσης, η αναφορά σ' αυτό που όλοι κηρύττουμε, ότι δηλαδή η διαφορετικότητα στη σύνθεση μιας τάξης, μπορεί να είναι πλούτος και κέρδος για όλους τους μαθητές, αν αξιοποιηθεί ανάλογα. Οι διαφορετικές απόψεις επί ιστορικών, πολιτισμικών, θρησκευτικών και άλλων θεμάτων ανοίγουν άλλες πτυχές και ορίζοντες θεώρησης των πραγμάτων και τα κάνουν πολυδιάστατα, πράγμα που δεν είναι αυτονόητο σε μια μονοπολιτιστική κοινωνία.

Ως προς τα θέματα που προτείνονται παρατηρούμε τα παρακάτω:

Το θέμα «Ελλάδα-Ζωή στην πόλη-κράτος» αποτελεί ένα από τα υποχρεωτικά θέματα που πρέπει να διδαχτεί μέσα σε 12 διδακτικές ώρες, στην 6η τάξη (Αναλυτικό πρόγραμμα, ό.π., κεφ. 6.4, σελ. 12). Επίσης, στην 8η τάξη προτείνεται ως υποχρεωτικό το θέμα «.. Ξενοφοβία» με αναφορά στους λοιμούς, στη δίωξη των Εβραίων και στην κατάληψη της Κωνσταντινούπολης (ό.π. κεφ. 8.3.2, σελ. 18).

Αν και γίνεται αναφορά στην νεότερη ιστορία με το θέμα «Σχέσεις ανατολής-δύσης», από τον ψυχρό πόλεμο στην ένωση της Γερμανίας (1945-1990), δεν αναφέρεται η ευρωπαϊκή μετανάστευση, ούτε η ύπαρξη ξένων στη Γερμανία (10η τάξη, Αναλυτικό ... ό.π., κεφ. 10.4, σελ. 35 κ.ε.), ακόμη και στο θέμα «Παγκοσμιοποίηση» (10η τάξη, Αναλυτικό ... ό.π., κεφ. 10.5, σελ. 37 κ.ε.).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι στο μάθημα της Ιστορίας, στα γερμανικά Γυμνάσια δεν αναφέρεται μεν η λέξη «μετανάστευση» ως προτεινόμενο γενικό ή επιμέρους θέμα, μπορεί όμως να γίνει αναφορά στη θεματική αυτή με τα προτεινόμενα θέματα, αν λάβουμε υπόψη τον «ανοιχτό» χαρακτήρα που έχει το αναλυτικό πρόγραμμα και τις οδηγίες που δίνονται στο εισαγωγικό του κείμενο «...για αναφορά στα θέματα κάτω από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού κάθε τάξης». Αυτό μπορεί να μην είναι δεσμευτικό για τον εκπαιδευτικό, υποχρεώνονται όμως από την πράξη να ενεργήσουν «ανοιχτά» στην τάξη εξαιτίας της πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας.

3. Συμπεράσματα και προτάσεις

Εξετάζοντας τα αναλυτικά προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας, διαπιστώνουμε ότι η Ιστορία της μετανάστευσης δεν αναφέρεται ούτε στο ελληνικό, ούτε στο γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα. Από την πολυετή εμπειρία μας είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι αναφορά σ' αυτή τη θεματική γίνεται μόνο ευκαιριακά και όχι συστηματικά. Πηγές για τις διάφορες πτυχές της θεματικής βρίσκονται σε ελάχιστα εγχειρίδια ή διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούνται σήμερα στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Γερμανία, πολύ λιγότερο δε στα γερμανικά εγχειρίδια. (Εμείς και οι άλλοι, Η ζωή μας και Ιστορία μας, διδακτικό υλικό γλώσσας πανεπιστημίου Κρήτης και Ιωαννίνων, διδακτικό υλικό Έσσης και Βόρειας Ρηνανίας Βεσφαλίας). Ως αυτονόητη λοιπόν προκύπτει η αναγκαιότητα διδασκαλίας και παραγωγής κατάλληλου διδακτικού υλικού με θέμα τη μετανάστευση.

Η ιδέα συγγραφής κατάλληλου διδακτικού υλικού με στόχο να διδαχτεί στα ελληνόγλωσσα τμήματα στη Γερμανία η Ιστορία της μετανάστευσης δημιουργεί μια νέα κατάσταση, η οποία οφείλει να προβληματίσει τον κάθε εκπαιδευτικό.

Τα αποτελέσματα μιας τέτοιας προσπάθειας δεν εξαρτώνται αποκλειστικά και μόνο από το χρησιμοποιούμενο υλικό (κύριο και βοηθητικό), αλλά κυρίως από τα περιεχόμενα και τη διδακτική τους προσέγγιση. Αν και το βιβλίο, το εγχειρίδιο, παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της διδασκαλίας του συγκεκριμένου θέματος, παράλληλα συμβάλλουν σημαντικά, τόσο ο διδακτικός σχεδιασμός και η διδακτική προσέγγιση, όσο και η χρήση των σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων.

Διδακτικό υλικό



Ως πρώτη προσέγγιση της ιστορικής διάστασης της μετανάστευσης θα μπορούσε να κατασκευαστεί ένα λεύκωμα για το μαθητή (μαζί με τετράδιο δραστηριοτήτων), το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως διδακτικό υλικό στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

Οδηγό για τα περιεχόμενα αυτού του διδακτικού υλικού, θα μπορούσε να αποτελέσει η προηγούμενη πρόταση για την κατασκευή λευκωμάτων στα πλαίσια του προγράμματος ΠΑΙΔΕΙΑ ΟΜΟΓΕΝΩΝ, που θα είχε περίπου την παρακάτω δομή:

● Μετανάστευση - Εγκατάσταση των Ελλήνων στη Γερμανία

Πότε, πώς και γιατί ήρθαν οι πρώτοι Έλληνες μετανάστες στη Γερμανία (αρχές της δεκαετίας του 60). Διακρατικές συνθήκες Γερμανίας–Ελλάδας, συμβόλαια εργασίας, άδειες παραμονής και εργασίας, απασχόληση, στατιστική εικόνα των ελλήνων μεταναστών, χάρτες, έγγραφα και φωτογραφικό υλικό, έκθεση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών Γερμανίας και Ελλάδας τότε και τώρα. Παράλληλη και χρονολογική παρουσίαση των ιστορικών στοιχείων με στόχο να φανεί η ιστορική εξέλιξη της παρουσίας των Ελλήνων στη Γερμανία.

● Οικογενειακή ζωή και κατοικία

Με κατάλληλο διδακτικό τρόπο παρουσιάζονται τα ιστορικά στοιχεία (φωτογραφίες, χάρτες, στατιστικές, κείμενα) από την πρώτη εγκατάσταση των Ελλήνων εργατών στη Γερμανία, αλλά και δεδομένα από τη σύγχρονη ζωή. Οικογενειακές εκδηλώσεις (βαπτίσιμα, γάμοι, είδος κι εξοπλισμός κατοικιών) παρουσιάζονται στην ιστορική τους εξέλιξη με φωτογραφικό υλικό και με κάθε είδους κείμενα των πρωταγωνιστών. Απαραίτητα θεωρούνται εδώ τα αυθεντικά κείμενα από διηγήσεις των ίδιων για να παρουσιαστούν οι συνθήκες του ΤΟΤΕ με το ΤΩΡΑ με τη δυνατότητα σύγκρισης. Ως πηγές μπορούν και πρέπει να χρησιμοποιηθούν τα βιβλία και οι εφημερίδες (γερμανόγλωσσα κι ελληνόγλωσσα) που αναφέρονται στην ίδια θεματική.

● Ελληνορθόδοξη εκκλησία στη Γερμανία

Το ορθόδοξο θρησκευτικό συναίσθημα των Ελλήνων μεταναστών είναι χαρακτηριστικό και διατηρείται αμείωτο, παρ' όλες τις δυσκολίες που συνάντησαν και συναντούν στην ξενιτιά (κυρίως ως προς την εξεύρεση κατάλληλων χώρων για το τυπολατρικό. Εδώ παρουσιάζονται οι προσπάθειες εξεύρεσης χώρων και οικοδόμησης ναών). Οι πρώτες ενορίες και η μητρόπολη ιδρύονται στη Γερμανία με την προσωπική οικονομική συμμετοχή των πιστών και τη βοήθεια των άλλων χριστιανικών εκκλησιών. Έγγραφα απ' αυτές τις προσπάθειες, καθώς και πιστοποιητικά γάμου, βαπτίσεων, ανακοινώσεων για κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις της εκκλησίας, παρουσιάζουν την ιστορική εξέλιξη και τη συμβολή της εκκλησίας στη διατήρηση της εθνογλωσσικής ταυτότητας και της ελληνικότητας.

● Σχολείο-Εκπαίδευση

Το σχολικό ήταν και παραμένει ακόμα και σήμερα ένα από τα βασικότερα προβλήματα που απασχόλησαν και απασχολούν τους Έλληνες της Γερμανίας. Οι αγώνες των Ελλήνων μεταναστών έγραψαν και γράφουν ιστορία πάνω σ' αυτό το θέμα. Ο σχετικός σχολικός νόμος, που προβλέπει τις μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα των αγώνων των γονέων (συλλόγων και κοινοτήτων) με το ελλαδικό κράτος. Εδώ υπάρχει πράγματι αρχαικό υλικό μεγάλης ιστορικής αξίας σε όλα τα σχολεία, στους μαζικούς φορείς, στις γερμανικές κι ελληνικές σχολικές αρχές, καθώς και στη συλλογή π.χ. του Καναβάκη «ΠΗΓΕΣ». Ξεκίνημα μπορεί να γίνει από τις προσπάθειες των πρώτων Ελλήνων στη Γερμανία για σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους (αρχές της δεκαετίας του '60), οι οποίες συνδέονται με τους αγώνες άλλων εθνικοτήτων. Γίνονται με τον τρόπο αυτό εμφανείς οι συνεχείς διεκδικήσεις των Ελλήνων της Γερμανίας προς το ελληνικό και γερμανικό κράτος, καθώς και η ιδιαίτερη ευαισθησία για την αγωγή των παιδιών τους. Αποτελούν πράγματι



μια ιδιαιτερότητα, ως εθνικότητα στη Γερμανία, σε σχέση με άλλες εθνικότητες. Τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών φαίνονται και στα αποτελέσματα των παιδιών τους, τα οποία έχουν σημαντική παρουσία στους ανώτερους τύπους γερμανικών σχολικών ιδρυμάτων (Γυμνάσια και Πανεπιστήμια). Μια αναδρομή στους αγώνες ίδρυσης τμημάτων και σχολείων ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, κάτω από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες και παραμέτρους (Γερμανίας-Ελλάδας), προσεγγίζει κι ερευνά την ιστορική εξέλιξη του σχολικού και για λόγους συμβολικούς (καλλιεργείται η εθνογλωσσική ταυτότητα, η ψυχολογική προδιάθεση και η παρόρμηση παραπέρα ανάπτυξης και διατήρησης της ελληνικότητας των μαθητών). Φωτογραφίες από τα πρώτα και σημερινά ελληνόγλωσσα τμήματα, τίτλοι σπουδών, ντοκουμέντα από σχολικές δραστηριότητες, αποσπάσματα από παλιότερα και σύγχρονα βιβλία, καθώς και εργασίες μαθητών, δείχνουν την παρουσία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Γερμανία και την εξέλιξή της.

● Κοινότητες-Σύλλογοι

Ξεκινώντας από σύγχρονες ανακοινώσεις κι έγγραφα των ελληνικών κοινοτήτων και συλλόγων στη Γερμανία και της ομοσπονδίας τους ερευνάται ιστορικά η ίδρυση και εξέλιξή τους. Ιδρυτικά πρωτόκολλα κοινοτήτων ή συλλόγων, τα αντίστοιχα καταστατικά τους καθώς και οι δραστηριότητές τους δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίζουν το φαινόμενο ιστορικά. Είναι φυσικό ότι μέσα από τις δραστηριότητές τους διαφαίνεται η κοινωνική και πολιτική προσφορά τους στον απόδημο ελληνισμό. Η συμμετοχή των μαθητών στις εκδηλώσεις αυτών των συλλογικών φορέων ενδυναμώνει το συναίσθημα αγάπης προς την ιδιαίτερη πατρίδα των γονιών τους. Οι εμπειρίες και τα προσωπικά τους βιώματα αποτελούν εδώ ισχυρό κίνητρο απόκτησης ιστορικής συνείδησης. Φωτογραφικό υλικό και ντοκουμέντα που τεκμηριώνουν την ύπαρξη και τη δράση ελληνικών παροικιακών οργανώσεων των εθνικοτοπικών συλλόγων (Ηπειρωτών, Κρητών, Θρακιωτών κτλ), φοιτητικών συλλόγων, οργανώσεων γυναικών, συλλόγων επιστημόνων, οργανώσεις κοινωνικής πρόνοιας, συνδέσμων ελληνογερμανικής φιλίας κ.τ.λ. μπορούν να συγκεντρωθούν και να ερευνηθούν από τους Έλληνες μαθητές, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να σχηματίσουν άποψη για την ιστορική τους αξία κι εξέλιξη.

● Αγορά και εργασία

Η αγορά εργασίας τότε και τώρα είναι θέμα που απασχολεί άμεσα τους Έλληνες μαθητές, αφού και στο γερμανικό σχολείο θεματοποιείται και οι ίδιοι βρίσκονται σε τέτοια ηλικία που σε λίγο πρέπει να «μπουν» στην αγορά εργασίας. Ιδιαίτερα στο μάθημα του γερμανικού σχολείου «Επαγγελματικός προσανατολισμός» θεματοποιείται η σύγχρονη ανεργία κι ερευνώνται οι παράμετροι δημιουργίας αρνητικού κλίματος στην αγορά εργασίας. Αποκόμματα εφημερίδων της εποχής του 60, καθώς κι άλλα ντοκουμέντα εκείνης της εποχής, παρουσιάζουν μια άλλη εικόνα από τη σημερινή και δίνεται έτσι το κίνητρο αναζήτησης των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το εργασιακό κλίμα. Η δυνατότητα σύγκρισης του εργασιακού χώρου, με κατάλληλο υλικό (παλιότερα και σήμερα), παρόλο που θεματοποιείται εν μέρει και στο γερμανικό σχολείο, δεν παύει να αποτελεί «Ιστορία της μετανάστευσης» και να έχει πάντα αξία κι ενδιαφέρον για τους Έλληνες μαθητές. Πώς ήταν και πώς είναι οι χώροι εργασίας των Ελλήνων στη Γερμανία, ποιοι λόγοι επηρέασαν την εξέλιξή τους κ.τ.λ. παρουσιάζονται με φωτογραφικό υλικό και άλλα ντοκουμέντα, δίνοντας έτσι την ιστορική τους συνέχεια.

● Ενημέρωση – επικοινωνία

Σήμερα, ο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να ανοίξει την τηλεόραση και το ραδιόφωνο και να δει και να ακούσει ελληνικά προγράμματα. Μπορεί, επίσης, να βρει στο ελληνικό ή γερμανικό βιβλιοπωλείο εφημερίδες και περιοδικά. Στις γερμανικές βιβλιοθήκες μπορεί να δανειστεί ελληνικά βιβλία και CDs. Μπορεί να πάρει τηλέφωνο στην Ελλάδα και να



μιλήσει με γνωστούς, συγγενείς και φίλους. Δεν ήταν όμως έτσι τα πράγματα για τους γονείς του. Μια ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της επικοινωνίας με ντοκουμέντα, έγγραφα και άλλο φωτογραφικό υλικό τους δίνει τη δυνατότητα ιστορικής προσέγγισης του θέματος. Πέρα από τον ελλαδικό τύπο και τα ελληνικά μέσα επικοινωνίας και ψυχαγωγίας των Ελλήνων στη Γερμανία, αναπτύχθηκαν και άλλοι τρόποι ικανοποίησης αυτής της επιθυμίας τους. Εκτυπώθηκαν κι εκτυπώνονται ελληνόγλωσσα ή δίγλωσσα έντυπα (εφημερίδες και περιοδικά) σε διάφορες πόλεις της Γερμανίας, τα οποία θεματοποιούσαν και θεματοποιούν καθημερινά προβλήματα και θέματα που ενδιαφέρουν τον εδώ Ελληνισμό. Όλα αυτά μπορούν να παρουσιαστούν με φωτογραφικό και άλλο έγγραφο υλικό και να είναι στη διάθεση των Ελλήνων μαθητών.

● Γράμματα και τέχνες Ελλήνων στη Γερμανία

Ο Ελληνισμός της Γερμανίας, πολύ νωρίτερα από την παρουσία των εργατών της εποχής του '60, ανέπτυξε πνευματική ζωή και η οποία σήμερα συνεχίζεται με εντονότερο ρυθμό. Μαζί με την έλευση των μεταναστών εμφανίστηκε η ανησυχία τους για συμμετοχή στα γράμματα και στις τέχνες της χώρας υποδοχής. Ντοκουμέντα από διάφορες δραστηριότητες των Ελλήνων στον καλλιτεχνικό χώρο της Γερμανίας (λογοτεχνία, μουσική, ζωγραφική κ.τ.λ.), μπορούν και πρέπει να παρουσιαστούν στην ιστορική τους εξέλιξη με στόχο τη θεματοποίησή τους στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση.

● Συμμετοχή και δραστηριότητες των Ελλήνων στην πολιτική ζωή

Και στον τομέα της πολιτικής οι Έλληνες στη Γερμανία έχουν να επιδείξουν μια έντονη παρουσία. Ακόμα και πριν από τη συνθήκη του Maastricht, με την οποία δόθηκε το δικαίωμα συμμετοχής των Ελλήνων στα τοπικά και νομαρχιακά κοινοβούλια, έχουμε παρουσία και δραστηριοποίηση συμπατριωτών μας στα πολιτικά κόμματα της τοπικής κοινωνίας (π.χ. ο ευρωβουλευτής του σοσιαλδημοκρατικού κόμματος Σακελλάριος). Μπορεί κανείς να ξεκινήσει από την έντονη πολιτικοποίηση των Ελλήνων στη Γερμανία, ιδιαίτερα κατά την περίοδο της δικτατορίας στην Ελλάδα. Τότε σχηματίστηκε ανάλογη πολιτική εικόνα με την Ελλάδα με εκπροσώπηση και δραστηριοποίηση στα πολιτικά κόμματα, με οργανώσεις σε τοπικό, νομαρχιακό και παγερμανικό επίπεδο. Η συμμετοχή τους στην πολιτική ζωή της Ελλάδας, κυρίως με τη συμμετοχή τους στις εθνικές εκλογές στην Ελλάδα (μετακίνηση μέσω των κομμάτων), εμφανίζεται πιο έντονη στις Ευρωεκλογές, όπου παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη συμμετοχή από κάθε άλλη εθνικότητα στη Γερμανία. Το ίδιο συμβαίνει και με την έντονη συμμετοχή τους στα δημοτικά και νομαρχιακά συμβούλια, όπου είχαν κι έχουν ακόμη και σήμερα τη μεγαλύτερη ενεργό συμμετοχή από κάθε άλλη εθνικότητα (μέλος της Ε.Ε.) στη Γερμανία. Μια ιστορική αναδρομή στην πολιτική ζωή κι ενεργό συμμετοχή των Ελλήνων στα γερμανικά κόμματα παρουσιάζεται με διάφορα ντοκουμέντα στα Ελληνόπουλα της διασποράς.

Επίλογος

Ο σχεδιασμός κατάλληλου διδακτικού υλικού με τη μορφή λευκώματος σε έντυπη και ψηφιακή μορφή θεωρείται, λοιπόν, εκ των πραγμάτων αναγκαίος και επιβεβλημένος.

- Το λεύκωμα θα είναι ένα τεύχος, με συμπληρωματικό τετράδιο δραστηριοτήτων για τους μαθητές και θα συμπεριλαμβάνει τους θεματικούς άξονες, όπως αυτοί αναφέρονται στο σχέδιο και παρουσιάστηκαν προηγουμένως.
- Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι αυθεντικό και θα αποτελείται από φωτογραφίες και άλλα έγγραφα ντοκουμέντα, τα οποία θα αναζητηθούν και θα συγκεντρωθούν από ελληνικούς συλλόγους και κοινότητες, από προσωπικά αρχεία Ελλήνων και Γερμανών, καθώς και από άλλες ελληνικές και γερμανικές υπηρεσίες.
- Μέσα από το εποπτικό υλικό, το οποίο θα αποτελέσει το περιεχόμενο του λευκώματος, θα πρέπει να αναδεικνύεται κάθε ιστορική διάσταση, δηλαδή θα καλύπτει διαφορετικές



- χρονικές περιόδους και θα προέρχεται από διαφορετικά μέρη της Γερμανίας.
- Όλες οι πτυχές του περιεχομένου θα πρέπει να εμφανίζουν πραγματικά βιώματα ακολουθώντας τα ερωτήματα «πώς ήταν όταν ήρθες εδώ» και «πώς είναι σήμερα».
 - Να μην εμφανίζεται μόνο η πρώτη γενιά γενικά και πολύ περισσότερο, να μην δίνεται έμφαση στη μιζέρια κάποιας εποχής, αλλά να δίνεται το ιστορικό γεγονός, όσο το δυνατόν, με περισσότερες πτυχές και στην ιστορική του διαδρομή χωρίς συναισθηματισμούς. Σε όλα τα θέματα πρέπει να ακολουθείται η σειρά: τότε-εξέλιξη-πραγματικότητα-σύγκριση.
 - Να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές για δραστηριότητα και να μην περιορίζεται μόνο στις «γιορτές και τα πανηγύρια». Οι φωτογραφίες από παλιά βιβλία, παλιά κτήρια, ενδεικτικά, απολυτήρια και βιβλία ύλης να μπορούν να γίνουν για τους μαθητές αντικείμενο συζήτησης και δραστηριοποίησης.
 - Τα εισαγωγικά κείμενα πρέπει να είναι απλά και περιληπτικά, τα δε κείμενα των πηγών να είναι αυθεντικά. Ορισμένα κείμενα, τα οποία αποτελούν πληροφοριακά ντοκουμέντα και είναι σπουδαία για τους μαθητές, θα μπορούσαν να μεταφραστούν και στα γερμανικά, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν πρόσβαση, χωρίς γλωσσικές δυσκολίες.
 - Το περιεχόμενο του λευκώματος θα μπορούσε να περιέχεται σε κάποιο CD για να έχουν πρόσβαση και οι μαθητές που ασχολούνται περισσότερο με την ηλεκτρονική επικοινωνία.
 - Τέλος, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τα κείμενα, που αναφέρονται στη μετανάστευση και εντοπίζονται στα ελληνικά βιβλία Ιστορίας.



Το μάθημα της ιστορίας και της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς στα ημερήσια και απογευματινά ελληνικά σχολεία της Βρετανίας

Αγγελική Δεληγιάννη, Μαργαρίτα Λουκά

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του μαθήματος της ελληνικής γλώσσας και της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού στα ελληνόπουλα του εξωτερικού συνιστά τον πρωταρχικό στόχο της ίδρυσης και λειτουργίας των ελληνικών σχολείων της διασποράς. Το πεδίο διδασκαλίας της ιστορίας όμως έχει παραδοσιακά προσελκύσει ελάχιστα το ενδιαφέρον σε σύγκριση με το πεδίο διδασκαλίας της γλώσσας που συνήθως μονοπωλεί την προσοχή μας.

Στόχος της εισήγησης που ακολουθεί είναι να μελετήσει και να διερευνήσει σε βάθος τη φύση και τις συνθήκες διδασκαλίας καθώς και τα προβλήματα που δημιουργούνται στη διεξαγωγή του μαθήματος της ελληνικής ιστορίας και της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς (στο εξής τοπική ιστορία) στους μαθητές των ελληνικών, πρωινών, απογευματινών και ημερήσιων σχολείων Βρετανίας.

Στο πρώτο μέρος της εισήγησης θα αναλύσουμε τις θεωρητικές διαστάσεις που αποκτά η διδασκαλία ενός μαθήματος ιστορίας σε μαθητές του εξωτερικού και θα τις αντιδιαστέλλουμε προς τις διαστάσεις του μαθήματος διδασκαλίας της ιστορίας σε μαθητές στην Ελλάδα. Θα μελετήσουμε επίσης, μια σειρά προβλημάτων που εγείρονται στην προσπάθεια ενός εκπαιδευτικού να διδάξει ιστορία μέσα στα πλαίσια λειτουργίας των ελληνικών σχολείων της διασποράς.

Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας¹ που έγινε στη Βρετανία σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και του μαθήματος της τοπικής ιστορίας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα ασχοληθήκαμε με τη μελέτη και ανάλυση των παρακάτω παραμέτρων:

α) Σε ποιο βαθμό διδάσκεται η τοπική ιστορία και γενικότερα η ιστορία της νεοελληνικής διασποράς στα ελληνικά σχολεία της Βρετανίας.

β) Ποια η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα αυτό.

γ) Ποια διδακτικά εγχειρίδια και άλλα υλικά χρησιμοποιούνται.

δ) Ποιες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ακολουθούνται στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στις ελληνικές σχολικές μονάδες της χώρας.

ε) Πόσο αποτελεσματικές είναι οι μέθοδοι και οι στρατηγικές που ακολουθούνται για τη διδασκαλία της ιστορίας και σε ποιο βαθμό έχει επιτευχθεί η εκμάθηση βασικών ιστορικών γνώσεων από τους μαθητές μετά από 6χρονη φοίτηση τους στα ελληνικά σχολεία.

¹ Στην κατασκευή και διακίνηση των ερωτηματολογίων βοήθησαν οι εκπαιδευτικοί Φ. Γεωργιάδης και Α. Ζήσιμος.



ζ) Τέλος, θα προσπαθήσουμε να καταγράψουμε τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν γύρω από τη διδασκαλία του διερευνόμενου μαθήματος.

Για τη διερεύνηση των γνώσεων των μαθητών έχουμε διεξάγει στους μαθητές των τάξεων ΣΤ' και GCSE ειδικά σχεδιασμένο τεστ γνώσεων τα αποτελέσματα του οποίου θα παρουσιασθούν αναλυτικά.

Στο τρίτο μέρος της εισήγησης θα επιχειρήσουμε την παράθεση των συμπερασμάτων και των προτάσεων μας σχετικά με την αποτελεσματικότερη προσέγγιση στο θέμα της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς στα ελληνόπουλα των σχολικών μονάδων του εξωτερικού.

1. Θεωρητικές διαστάσεις

Το μάθημα της Ιστορίας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Κύπρου αποτελεί ένα από τα μαθήματα των λεγομένων Κοινωνικών Θεμάτων στα οποία περιλαμβάνονται η Σπουδή Περιβάλλοντος για τις τάξεις Α' και Β' και τα Θρησκευτικά, η Ιστορία και η Γεωγραφία για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'.

Ως αντικείμενο μελέτης των Κ.Θ. στο Π.Σ. καθορίζεται «η ζωή και η δράση του Ελληνισμού στο χώρο και το χρόνο που ζει και σε συνεξάρτηση και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον άμεσο και απώτερο, φυσικό, τεχνητό και πολιτιστικό» (Αναλ. Πρόγραμμα, σελ. 41).

Σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας σύμφωνα και πάλι με το Α.Π. είναι «να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν και εκτιμήσουν τον ιστορικό βίο και την πολιτιστική κληρονομιά της Κύπρου και της Ελλάδας και να διαμορφώσουν εθνική συνείδηση ως μέλη του ελληνικού έθνους και ως μέλη του απόδημου ελληνισμού» (Αναλ. Πρόγραμμα, σελ. 50).

Σημειώνουμε εδώ ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα που χρησιμοποιείται στα Τμήματα Ελληνικής Γλώσσας στη Μ. Βρετανία, είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο καταρτίστηκε με την φροντίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου.

Στο περίγραμμα της ύλης ανά επίπεδο (Αναλ. Πρόγραμμα, σελ. 50-52) έχουμε για το μεν δεύτερο επίπεδο το οποίο περιλαμβάνει τις τάξεις Γ' και Δ', πέντε ενότητες από την ελληνική μυθολογία (Δωδεκάθεο, Ηρακλής, Θησέας, Τρωικός πόλεμος, Οδυσσέας), καθώς επίσης και μια σειρά ενοτήτων από τη ζωή των Κυπρίων κατά τη λίθινη εποχή και την εποχή του χαλκού, τον μετέπειτα ελληνικό πολιτισμό στην Κύπρο, τους Περσικούς πολέμους, τον Ονήσιλο, τον Κίμωνα, τον Ευαγόρα, τον Μ. Αλέξανδρο, τον αγώνα του 1955, την εισβολή του 1974.

Για το τρίτο επίπεδο το οποίο περιλαμβάνει τις τάξεις Ε' και ΣΤ', σημειώνουμε ενότητες από την ακμή του βυζαντινού κράτους και τους ακρίτες, την άλωση, την τουρκοκρατία, τις σταυροφορίες, την ελληνική επανάσταση, τη δημιουργία του ελληνικού κράτους και την αγγλοκρατία στην Κύπρο.

Στην παράθεση των στόχων, καθώς επίσης και στο περίγραμμα της ύλης του μαθήματος, παρατηρεί κανείς να απουσιάζει η αναφορά στη γνωριμία του μαθητή με την ιστορία της διασποράς και τη μελέτη της ιστορίας της ελληνικής κοινότητας στην οποία ζει.

Από πλευράς ωρολογίου προγράμματος στο μάθημα της ιστορίας επιτρέπεται θεωρητικά μεγάλη ελευθερία στον εκπαιδευτικό να αφιερώνει όσο χρόνο νομίζει στη διδασκαλία της ιστορίας. Ουσιαστικά όμως το χρόνο μονοπωλεί το γλωσσικό μάθημα με αποτέλεσμα, όπως έδειξε και η έρευνα, αρκετό ποσοστό μαθητών να δηλώνει ότι μόνο ένα μάθημα γίνεται η ελληνική γλώσσα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εν τούτοις δηλώνει ότι αφιερώνει ένα εικοσάλεπτο μια φορά την εβδομάδα ή σε περιπτώσεις επικαιρότητας και ένα ολόκληρο μάθημα.

Αντιπαραβάλλοντας κανείς τον όγκο της διδακτέας ύλης προς το χρόνο που θα μπορούσε να διατεθεί διαπιστώνει αμέσως ότι υπάρχει ασυμβατότητα. Δεν είναι δυνατό να χωρέσει τόση ύλη μέσα στα χρονικά πλαίσια της λειτουργίας των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας.

Ας υποθέσουμε όμως ότι ένας εκπαιδευτικός αφιερώνει συστηματικά ένα εικοσάλεπτο εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία της ιστορίας κι ως επιχειρήσουμε τώρα να εξετάσουμε και τις άλλες παραμέτρους διδασκαλίας του μαθήματος αυτού.

Ο γλωσσικός κώδικας των μαθητών (παιδιά 3ης γενιάς μεταναστών) είναι εξαιρετικά



φτωχός και περιορισμένος με αποτέλεσμα να γίνεται πολύ προβληματική η κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος. Τα διδακτικά εγχειρίδια και τα άλλα υλικά που χρησιμοποιούνται φαίνεται να λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη το γεγονός αυτό με αποτέλεσμα να μη καθιερώνουν στρατηγικές στην παράθεση της ύλης που θα ήταν πιο φιλικές σε μαθητές μειωμένης γλωσσικής αντίληψης. Για παράδειγμα, δεν καθιερώνεται η παρουσία και η επεξεργασία λέξεων-φράσεων κλειδιά σε κάθε μάθημα και η εικονογραφική απεικόνισή τους όπου είναι δυνατόν, δεν εφαρμόζεται τροποποίηση των κειμένων προκειμένου να διευκολυνθεί η κατανόησή τους, δεν υιοθετούνται στρατηγικές διαθεματικής προσέγγισης και χρήσης της μεθόδου των projects, δεν ακολουθείται τέλος κάποιο σύστημα ανακύκλωσης βασικών γλωσσικών στοιχείων κι εννοιών προηγούμενων μαθημάτων σε επόμενες ενότητες, ώστε να υποβοηθείται η απορρόφηση και κατάκτησή τους από τους μαθητές.

2. Εμπειρική έρευνα

Στο μέρος αυτό θα επιχειρήσουμε την καταγραφή της εμπειρικής έρευνας και την ανάλυση των αποτελεσμάτων της.

Η έρευνα διεξήχθη στο τέλος της άνοιξης 2003 σε ελληνικές σχολικές μονάδες στη Μ. Βρετανία από το Γραφείο Εκπαίδευσης Λονδίνου και την Ομάδα του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» Μ. Βρετανίας. Κύριος στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τις παραμέτρους και τα προβλήματα που καταγράφονται στο πεδίο της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας και της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας.

Επιμέρους στόχοι/ερευνητικές υποθέσεις της εμπειρικής έρευνας είναι:

1) Να παρουσιάσει το προφίλ των μαθητών των μεγάλων τάξεων του δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου που διδάχθηκαν μαθήματα ιστορίας για τρία τουλάχιστον χρόνια, όσον αφορά: το φύλο, την ηλικία, τον αριθμό ετών φοίτησης στο ελληνικό σχολείο, τον τόπο γέννησης, την καταγωγή των γονέων.

2) Να διερευνήσει την αξία που έχει για τους μαθητές η εκμάθηση στοιχείων από τη ζωή των Ελλήνων στη Βρετανία.

3) Να ανακαλύψει ποιες ενότητες του μαθήματος αυτού παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές.

4) Να διαπιστώσει από τα ίδια τα παιδιά:

- κατά πόσον διδάσκονται το μάθημα της ιστορίας,
- τι τους αρέσει από το μάθημα αυτό,
- τι είδους υλικά χρησιμοποιούν,
- τους τομείς που παρουσιάζουν δυσκολία στο μάθημα αυτό.

5) Να διαπιστώσει τη στάση των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα και γενικά απέναντι στην ελληνική και αγγλική κοινότητα ώστε να φανεί ο βαθμός ένταξής στους στη ζωή της ελληνικής παροικίας.

6) Να μετρήσει με ειδικά σταθμισμένο τεστ το επίπεδο των μαθητών στην κατανόηση και την ελεύθερη γραπτή έκφραση βασικών θεμάτων του μαθήματος της ιστορίας γενικά.

7) Να διαπιστώσει και να καταγράψει τη γνώμη των εκπαιδευτικών όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας.

8) Να διερευνήσει τις επιλογές των εκπαιδευτικών όσον αφορά το διδακτικό υλικό και τις διδακτικές μεθόδους.

9) Να καταγράψει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.

2.1 Μεθοδολογία έρευνας

Οι πληροφορίες που θα αναλυθούν συλλέχτηκαν μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, μέσω τεστ γνώσεων που έγιναν στους μαθητές και μέσω συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν με φορείς και γονείς μαθητών. Το δείγμα των σχολείων στους μαθητές των οποίων δόθηκαν τα ερωτηματολόγια είναι αντιπροσω-



πυρηνικό/διαστρωματικό. Συνεντεύξεις έγιναν σε αριθμό γονέων των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Όπου ήταν δυνατό το τεστ γνώσεων και η συνέντευξη του γονέα συνδυάστηκαν με το ερωτηματολόγιο του μαθητή και το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού.

Ο αριθμός των ερωτηματολογίων που μαζεύτηκαν ανά κατηγορία ήταν:

265 ερωτηματολόγια μαθητών, 265 τεστ γνώσεων.

15 ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών, 10 συνεντεύξεις γονέων.

10 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών και φορέων.

Τα σχολεία που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας είναι 20 και κατανέμονται ανά φορέα ως εξής:

9 ΚΕΣ (εκκλησιαστικά σχολεία), 4 ΟΕΣΕΚΑ (σχολεία συλλόγου γονέων),

2 ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ (εντός ΕΦΕΠΕ), 2 ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΑ (εκτός ΕΦΕΠΕ), 3 ΗΜΕΡΗΣΙΑ.

Στην ανάλυση οι πληροφορίες από τα 2 ερωτηματολόγια, το τεστ γνώσεων και τις συνεντεύξεις που αφορούν στις κοινές μεταβλητές θα διασταυρώνονται και θα αντιπαραβάλλονται συγκριτικά.

Στη συνέχεια θα αναλύσουμε με περιγραφική στατιστική τις πληροφορίες των ερωτηματολογίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τις πληροφορίες από τις συνεντεύξεις, καθώς επίσης και τα αποτελέσματα του τεστ των ιστορικών γνώσεων των μαθητών. Ταυτόχρονα χρησιμοποιείται επαγωγική στατιστική για την εύρεση συσχετίσεων και για την εξαγωγή προβλέψεων για τις εξαρτημένες μεταβλητές. Στο τελευταίο μέρος θα συνδυάσουμε τα αποτελέσματα όλων των αναλύσεων και θα γίνει προσπάθεια να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Τόσο η περιγραφική όσο και η επαγωγική στατιστική έχουν στόχο να αναλύσουν τις συνθήκες και τα προβλήματα που υπάρχουν όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας στις ελληνικές σχολικές μονάδες του εξωτερικού ώστε να ενημερωθούν όσοι λειτουργούν στο χώρο αυτό και όσοι έχουν ρόλο στη λήψη αποφάσεων γύρω από αυτό το θέμα.

Όταν ολοκληρώθηκε η πρώτη γραφή των ερωτηματολογίων έγινε μια δοκιμαστική διανομή τους με στόχο κυρίως τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους. Η πιλοτική αυτή έρευνα μικρής κλίμακας διεξήχθη κάτω από τις ίδιες συνθήκες διεξαγωγής της κανονικής έρευνας και στόχο είχε να αναδείξει τις δυσκολίες του εμπειρικού πεδίου ώστε να ανεβρεθούν τρόποι και μηχανισμοί αντιμετώπισής τους. Επίσης, ενημέρωσε τους σχεδιαστές των ερωτημάτων για τις κατηγορίες κωδικοποίησης στις ανοικτές ερωτήσεις καθώς και για την πιστότητα και καθαρότητα των ερωτήσεων.

Τα κωδικοποιημένα στοιχεία εισήχθησαν στο πακέτο Microsoft Excel το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφική στατιστική ενώ για την επαγωγική στατιστική, συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκε και το στατιστικό πακέτο SPSS.

Πριν προχωρήσουμε στην αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τα δύο ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, θεωρούμε σημαντικό να παρουσιάσουμε το προφίλ των παροικιακών σχολείων του δείγματος το οποίο θεωρείται αντιπροσωπευτικό.

Έτσι η κατανομή των μαθητών ανά εκπαιδευτικό φορέα έχει ως εξής:

Πίνακας 2.1: Εκπαιδευτικοί φορείς και μαθητές

Εκπαιδευτικός φορέας	Αριθμός μαθητών
ΚΕΣ	100
ΑΕΣΑ	52
ΟΕΣΕΚΑ	53
ΑΕΣΛ	23
Ελληνικό Γυμνάσιο Λονδίνου	14
Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο	12
Ημερήσιο Ομολογιακό Δημοτικό	11
ΣΥΝΟΛΟ	265



Ως προς τις μέρες λειτουργίας τους τα σχολεία κατανέμονται ακολούθως:

Πίνακας 2.2: Μέρες λειτουργίας σχολικών μονάδων

ΜΕΡΕΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
Σάββατο πρωί	8
Σάββατο απόγευμα	4
Τρίτη- Πέμπτη	2
Τετάρτη-Σάββατο πρωί	1
Παρασκευή-Σάββατο απόγευμα	2
Ημερήσια σχολεία	3

Αποτελέσματα

Όσον αφορά το προφίλ των μαθητών του δείγματος η εκατοστιαία κατανομή του δείγματος των μαθητών ανά φύλο παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα 2.3

Πίνακας 2.3

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΝΑ ΦΥΛΟ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Αγόρια	48,53%
Κορίτσια	54,17%

Η κατανομή αυτή είναι παρόμοια ανά φορέα και ανά σχολείο. Το στατιστικό τεστ χ^2 που εφαρμόσαμε έδειξε ότι η διαφορετική κατανομή των δύο φύλων παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα, δηλαδή παρόμοια κατανομή υπάρχει και στον κανονικό πληθυσμό. Ως προς την ηλικία ο μέσος όρος των μαθητών του δείγματος ήταν τα 13 χρόνια.

Στην ερώτηση πόσα χρόνια ζεις στη Βρετανία η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος απάντησε ότι ζει στη Βρετανία μεταξύ 11-15 χρόνια.

Η κατανομή των μαθητών ανά τάξη του Παροικιακού σχολείου όπως φαίνεται από το διάγραμμα που ακολουθεί δεν είναι η όμοια με την κατανομή ανά ηλικία. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την παρατήρηση ότι δεν υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στην ηλικία των μαθητών και την τάξη που ακολουθούν.

Πίνακας 2.4: Κατανομή ανά τάξη

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΤΑΞΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ
ΣΤ	52,3%
GCSE1	34,2%
GCSE2	13,5%

Ως προς τον τόπο γέννησης των μαθητών του δείγματος τα ποσοστά των απαντήσεων φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 2.5: Τόπος γέννησης

ΤΟΠΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Βρετανία	81,25%
Ελλάδα	12,50%
Κύπρος	4,17%
Αλλού	2,08%



Σημαντικό εύρημα της κατανομής αυτής αποτελεί το γεγονός ότι το ποσοστό των παιδιών που γεννήθηκαν στην Ελλάδα είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών που γεννήθηκαν στην Κύπρο. Ο αριθμός των παιδιών που γεννήθηκαν αλλού ανέρχεται στο μισό περίπου των μαθητών που γεννήθηκαν στην Κύπρο.

Όσον αφορά το προφίλ των γονέων των μαθητών του δείγματος πληροφορίες για την καταγωγή, την εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάσταση αντλήθηκαν τόσο από τα ερωτηματολόγια των μαθητών όσο και από τις συνεντεύξεις γονέων. Με τη διαπίστωση ότι οι πληροφορίες των δύο πηγών δεν παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση κι επειδή ο αριθμός των ερωτηματολογίων των μαθητών είναι μεγαλύτερος, θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτηματολογίων των μαθητών.

Ο πίνακας 2.6 παρουσιάζει την ποσοστιαία κατανομή αναφορικά με την καταγωγή των γονέων.

Πίνακας 2.6: Καταγωγή γονέων

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΚΑΤΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ
Βρετανία	11,83%
Ελλάδα	19,35%
Κύπρος	65,59%
Αλλού	3,23%

Είναι φανερό ότι οι γονείς των περισσότερων παιδιών κατάγονται από την Κύπρο. Μεγάλο σχετικά είναι το ποσοστό των μαθητών που οι γονείς τους γεννήθηκαν στη Βρετανία.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια σειρά ερωτήσεων που επιδιώκει να συλλέξει πληροφορίες για τις προτιμήσεις των μαθητών απέναντι στο ερευνούμενο πεδίο της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς.

Στο ερώτημα «Σου αρέσει να μαθαίνεις για τη ζωή των Ελλήνων που ζουν στη Βρετανία», τα ποσοστά των απαντήσεων ανάλογα με το βαθμό προτίμησης φαίνονται στον πίνακα 2.7

Πίνακας 2.7: Στάση των μαθητών

ΜΑΘΗΜΑ Η ΖΩΗ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΠΟΥ ΖΟΥΝ ΣΤΗ ΒΡΕΤΑΝΙΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΠΡΟΤΙΜΗΣΗΣ
δε μου αρέσει καθόλου	27,08%
μου αρέσει λίγο	46,92%
μου αρέσει πολύ	23,92%
μου αρέσει πάρα πολύ	2,08%

Η κατανομή του πίνακα 2.7 δείχνει μια αρνητική στάση των μαθητών προς το μάθημα της ιστορίας των Ελλήνων που ζουν στη Βρετανία. Την πιο πάνω ερώτηση όμως συνόδευσαν και μια σειρά άλλων ανοικτών και κλειστών ερωτήσεων οι οποίες ζητούσαν από τους μαθητές να αναφέρουν τους λόγους που τους οδήγησαν στις απαντήσεις που έδωσαν, ή τους ζητούσε να καταγράψουν τον τρόπο με τον οποίον γίνεται το μάθημα της ιστορίας γενικά στο σχολείο τους, ή τους ζητούσε να κατατάξουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα της ιστορίας. Οι απαντήσεις αυτές μπήκαν σε κατηγορίες παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιήθηκαν στην ερώτηση που τους ζητούσε να καταγράψουν τρία πράγματα που τους αρέσουν στο μάθημα της Ιστορίας. Η ποσοστιαία κατανομή όλων αυτών των απαντήσεων φαίνεται στον πίνακα 2.8 που ακολουθεί.



Πίνακας 2.8: Λόγοι για τη στάση των μαθητών

ΛΟΓΟΙ	ΘΕΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ	ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ
Μου αρέσει / Δε μου αρέσει να μαθαίνω Ιστορία της Ελλάδας	66,81%	33,19%
Μου αρέσει / Δε μου αρέσει να μαθαίνω για την Ιστορία των Ελλήνων στη Βρετανία	41,05%	58,95%
Μου αρέσει / Δε μου αρέσει να μαθαίνω για την Ιστορία της Διασποράς	39,00%	60,45%
Το χρειάζομαι / Δεν το χρειάζομαι να μαθαίνω ιστορία στο ελληνικό σχολείο	49,70%	51,40%
Είναι ανιαρό / Δεν είναι ανιαρό να μαθαίνω για τους Έλληνες της Διασποράς	23,45%	67,18%
Ο δάσκαλος	3,20%	42,60%
Οι δυσκολίες μου στο μάθημα	20,20%	12,40%
Τα βιβλία	24,01%	17,20%
Μυθολογία	89,30%	9,40%
Γεγονότα	57,18%	40,10%
Πόλεμοι	63,60%	32,40%
Ωράριο λειτουργίας	26,12%	73,88%

Από τον παραπάνω πίνακα εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι τα περισσότερα παιδιά δεν ενδιαφέρονται να μάθουν την ιστορία των Ελλήνων στη Βρετανία, αν και δεν θα έβρισκαν «ανιαρό» ένα τέτοιο μάθημα. Οι λόγοι αυτής της αποστροφής αποδίδονται από τα ίδια τα παιδιά κυρίως στο δάσκαλο και στο ωράριο λειτουργίας του σχολείου. Αντίθετα, τα παιδιά παρουσιάζονται πολύ πιο θετικά απέναντι στο μάθημα της Ελληνικής Ιστορίας και Μυθολογίας.

Στο επόμενο ερώτημα για το τι ακριβώς τους αρέσει να μαθαίνουν για τη ζωή των Ελλήνων που ζουν στη Βρετανία οι απαντήσεις των μαθητών του δείγματος είχαν:

Πίνακας 2.9: Περιεχόμενο μαθήματος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΧΡΗΣΗΣ
Πώς ήρθαν στη Βρετανία	24,12%
Τι προβλήματα αντιμετώπισαν	39,36%
Τι κατάφεραν να πετύχουν	29,20%
Τι προβλήματα αντιμετωπίζει σήμερα η ελληνική παροικία	7,32%

Στο ερώτημα για τα υλικά που χρησιμοποιούν πιο συχνά για το μάθημα της Ιστορίας ο πιο κάτω πίνακας παρουσιάζει μια συγκεντρωτική κατάσταση των απαντήσεων των μαθητών.

Πίνακας 2.10: Διδακτικά μέσα

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΧΡΗΣΗΣ
Βιβλίο	54,11%
φωτοτυπίες	32,18%
Φωτογραφίες	2,30%
Εικόνες	4,21%
Χάρτες	7,20%
ταινίες/διαφάνειες	0
ηλεκτρονικός υπολογιστής	0



Όταν οι μαθητές κλήθηκαν να απαριθμήσουν με σειρά προτεραιότητας τρία πράγματα που τους αρέσουν περισσότερο στο μάθημα της Ιστορίας, πρώτη στη σειρά προτίμησης σημειώθηκε η μυθολογία σε ποσοστό 52,34%, δεύτερη δηλώθηκε η διήγηση ιστοριών από τη ζωή των ηρώων σε ποσοστό 27,10 % και τρίτη η αναφορά σε πολεμικά γεγονότα 20,56%.

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα το 82,3% δήλωσε ότι αντιμετωπίζει λίγες μόνο δυσκολίες για να κατανοήσει όταν τους μιλά ο δάσκαλος στο μάθημα της ιστορίας, ενώ ένα άλλο ψηλό ποσοστό 79,6% δήλωσε ότι δυσκολεύεται πάρα πολύ όταν τους ζητηθεί να διαβάσουν κάτι και να κάνουν γραπτές εργασίες για το μάθημα αυτό. Στην προφορική έκφραση δηλώνει ότι δυσκολεύεται πολύ το 45.69 % . Αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον από τα ευρήματα αυτά είναι ότι στο σημείο που ζητούσαμε από τους μαθητές να πουν ποιες άλλες δυσκολίες αντιμετωπίζουν, πολλά παιδιά δήλωσαν χαρακτηριστικά «δεν καταλαβαίνω το βιβλίο».

Από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται από τους περισσότερους ως βασικό εγχειρίδιο για το μάθημα της ιστορίας αποτελούν τα 2 τεύχη του βιβλίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου «Ελληνικός Πολιτισμός».

Για να διαπιστώσουμε το βαθμό επαφής των μαθητών με τη ζωή της ελληνικής κοινότητας θέσαμε μια ερώτηση που τους ζητούσε να εκφράσουν τις συνήθειές τους σε ειδικά διαβαθμισμένη κλίμακα (από το «ποτέ» μέχρι το «πολύ συχνά») όσον αφορά την παρακολούθηση ελληνικής μουσικής, ραδιοφώνου, τηλεόρασης, κινηματογράφου, θεάτρου, εκθέσεων, συναυλιών ή κατά πόσον διαβάζουν εφημερίδες, περιοδικά και βιβλία. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έδειξε ότι από τις επιλογές αυτές η ελληνική μουσική συμπεριλαμβανομένων και των συναυλιών, καθώς και το διάβασμα ελληνικών βιβλίων αποτελούν δραστηριότητες «υψηλής» προτίμησης και συγκεντρώνουν τις μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης.

Πίνακας 2.11α: Δραστηριότητες των μαθητών

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ «ΣΥΧΝΑ»	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
ακούω ελληνική μουσική	76%
ακούω ραδιόφωνο	25%
βλέπω τηλεόραση	32%
βλέπω ελληνικές ταινίες	3%
πηγαίνω σε ελληνικές συναυλίες	54%

Πίνακας 2.11β

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ «ΣΠΑΝΙΑ»	ΠΟΣΟΣΤΟ (%) ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
διαβάζω ελληνικές εφημερίδες	91,4%
διαβάζω ελληνικά περιοδικά	45,7%
πηγαίνω σε ελληνικές εκθέσεις	61,2%
παρακολουθώ ελληνικό θέατρο	31,5%
διαβάζω ελληνικά βιβλία	39,1%

Μια άλλη ερώτηση στόχευε στο να διαπιστώσει αν αρέσει στους μαθητές να συμμετέχουν σε ελληνικές γιορτές ή γλέντια στο σχολείο ή έξω από το σχολείο. Το 72 % δήλωσε «όχι» στην πρώτη περίπτωση και το 11 % δήλωσε «ναι», ενώ το 17 % απάντησε «έτσι κι έτσι».

Στην περίπτωση που η γιορτή λαμβάνει χώρα εκτός σχολείου τα ποσοστά αντιστρέφονται. Μόνο το 16% απαντά «όχι», ενώ το 66% δηλώνει «ναι».

Στο ερώτημα αν τους αρέσει να πηγαίνουν σε αγγλικές γιορτές το 31% απαντά «όχι» το



43% απαντά «ναι» και το υπόλοιπο 26% απαντά «έτσι κι έτσι». Διαπιστώνουμε εδώ ότι η κατανομή των απαντήσεων δεν είναι όμοια. Οι μαθητές δεν φαίνονται να έχουν παρόμοια στάση απέναντι στις ελληνικές κι αγγλικές γιορτές. Εκείνοι που έχουν θετική στάση απέναντι στις αγγλικές γιορτές δε φαίνεται να έχουν θετική στάση απέναντι στις ελληνικές γιορτές, ιδιαίτερα τις σχολικές.

Σχετικά με τους συναισθηματικούς δεσμούς με την Ελλάδα και την Κύπρο διαπιστώθηκε από την επόμενη ερώτηση ότι οι μαθητές σε ένα ψηλό ποσοστό 42.58% δηλώνουν ότι θα ήθελαν να πάνε για πάντα στην Ελλάδα ή την Κύπρο, ενώ μόνο ένα 14.6% απαντούν «όχι» στην ερώτηση αυτή. Στο ερώτημα γιατί θα ήθελαν να το κάνουν αυτό δηλώνουν ότι τους αρέσει η ζωή στην Ελλάδα και την Κύπρο, ότι τους αρέσει που είναι με τους συγγενείς τους και τέλος ότι τους αρέσει ο καιρός.

Μια άλλη ερώτηση που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι η ερώτηση στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν με τη βοήθεια και πάλι μιας ειδικά διαβαθμισμένης κλίμακας (από το «ποτέ» μέχρι το «πολύ συχνά»), αν σκέφτονται καμιά φορά να σταματήσουν το ελληνικό σχολείο και να εξηγήσουν γιατί. Ποσοστό 77,5 % δήλωσαν ότι μερικές μόνο φορές σκέφτονται κάτι τέτοιο, ενώ δήλωσαν ξεκάθαρα ότι ο λόγος γι' αυτό είναι ο δάσκαλός τους.

Μια ερώτηση που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι αυτή με την οποία είχαμε ρωτήσει τους μαθητές αν κάνουν άλλα μαθήματα στο σχολείο τους και ποια είναι αυτά. Η πλειοψηφία των μαθητών δηλώνει ότι μόνο ένα μάθημα παρακολουθεί στο ελληνικό σχολείο και αυτό είναι το μάθημα της γλώσσας, ποσοστό 60,4 % επί του συνόλου. Από το υπόλοιπο 39,60 που δήλωσε ότι κάνει άλλα μαθήματα το 36,5 δηλώνει πως κάνει μουσική και χορό. Μόνο το 6,4% δηλώνουν ότι διδάσκονται Ελληνική Ιστορία, ενώ το 1% υποστηρίζει ότι μαθαίνει για τη ζωή των Ελλήνων στη Βρετανία.

Ένας αριθμός ερωτήσεων επιδιώκει να συλλέξει πληροφορίες για τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ελληνικής και τοπικής ιστορίας, καθώς επίσης και απέναντι στην ελληνική κουλτούρα και καταγωγή τους.

Κατ' αρχήν μια ερώτηση με 7 υποερωτήσεις σε ειδικά σταθμισμένη κλίμακα επιδιώκει να καταγράψει τη στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας.

Πίνακας 2.12α: Στάση έναντι του μαθήματος της Ιστορίας

ΜΑΘΗΜΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
μου αρέσει	68,75%
δε μου αρέσει	25,83%
μου χρειάζεται	72,60%
δε μου χρειάζεται	20,40%
είναι ανιαρό	51,20%

Πίνακας 2.12β: Στάση έναντι της τοπικής Ιστορίας

ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
μου αρέσει	37,00%
δε μου αρέσει	54,17%
μου χρειάζεται	40,00%
δε μου χρειάζεται	50,00%
είναι ανιαρό	65,00%



Σχετικά με την άποψη τους για το μέλλον οι μαθητές απάντησαν ως εξής:

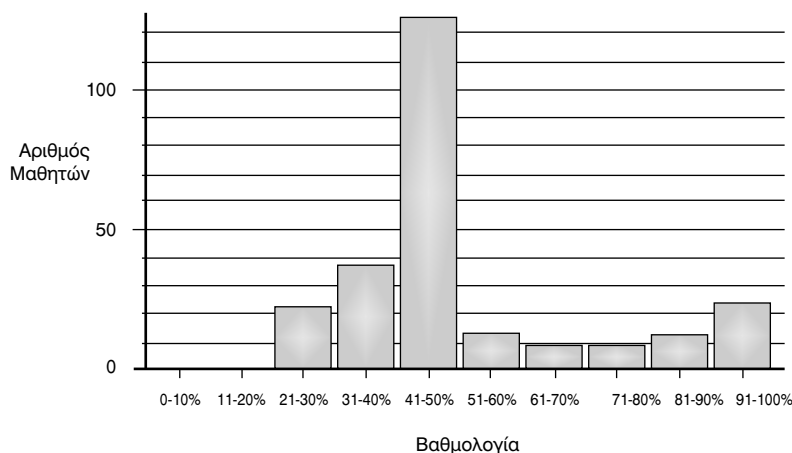
Πίνακας 2.13: Μελλοντικά σχέδια

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ
να ανήκω σε ελληνικό σύλλογο	38,58%
να εργαστώ σε ελληνική επιχείρηση	29,17%
τα παιδιά μου να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο	75,00%
να ασχοληθώ με τα προβλήματα της ελληνικής κοινότητας	22,92%
να βοηθήσω στην πρόοδο της ελληνικής παροικίας	43,75%

Για τον έλεγχο της επίδοσης των μαθητών καταρτίσαμε ειδικά σταθμισμένο τεστ για την αξιολόγηση της επίδοσης τους όσον αφορά τις γνώσεις τους στην μυθολογία, ελληνική και κυπριακή ιστορία, καθώς επίσης και τις γνώσεις τους από το μάθημα της τοπικής ιστορίας.

Τα αποτελέσματα του τεστ αυτού συνόδευαν το ερωτηματολόγιο του κάθε μαθητή. Στο στατιστικό πακέτο έγινε δοκιμαστική ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτών με διάφορους τρόπους. Ένας αντιπροσωπευτικός τρόπος παρουσιάσής τους είναι τα γραφήματα που ακολουθούν τα οποία εκφράζουν την κατανομή της βαθμολογίας των τεστ των μαθητών.

Αποτελέσματα τεστ Μυθολογίας



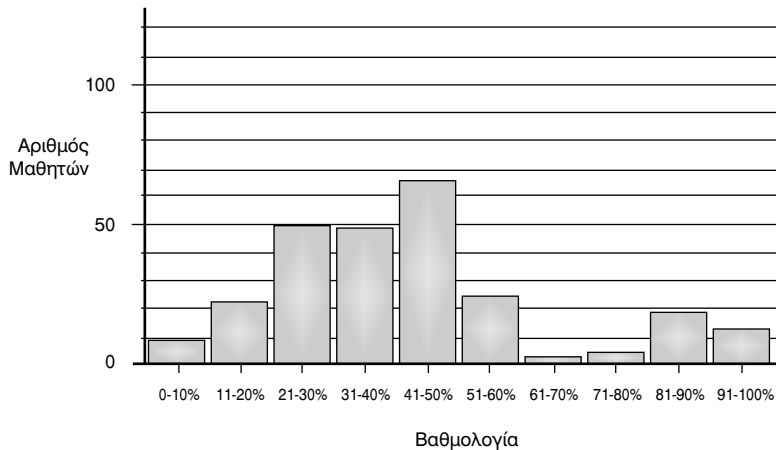
Στο παραπάνω γράφημα φαίνεται η βαθμολογία που κατάφεραν να συγκεντρώσουν οι μαθητές στο τεστ της μυθολογίας. Η κατανομή του δείγματος είναι κανονική με την πλειοψηφία των μαθητών να καταφέρνει χαμηλές (κάτω από τη βάση) βαθμολογίες. Παρ' όλο που οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη μυθολογία και στο αγγλικό τους σχολείο, οι γνώσεις που έχουν αποκομίσει συνολικά δεν τους βοηθούν να πετύχουν υψηλότερες βαθμολογίες.

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνεται η απόδοση των μαθητών αναφορικά με τις γνώσεις τους στην αρχαία ιστορία. Εδώ η πλειοψηφία πετυχαίνει χαμηλότερες βαθμολογίες αφού



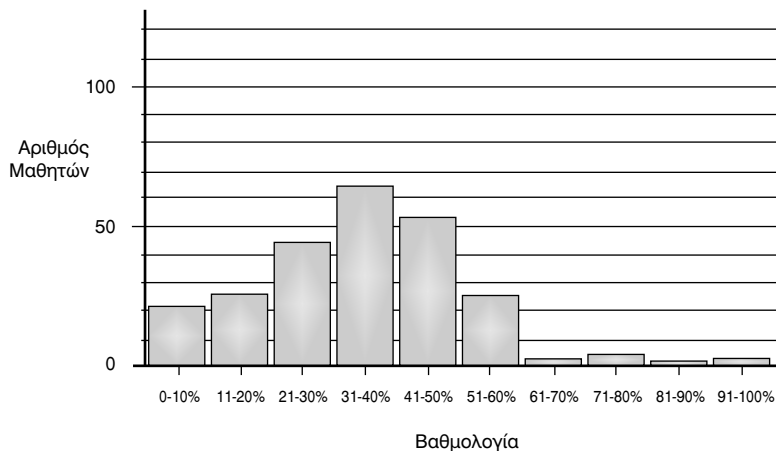
η καμπύλη κλίνει προς τα αριστερά.

Αποτελέσματα τεστ Αρχαίας Ιστορίας



Στο γράφημα που ακολουθεί φαίνεται καθαρά η ακόμα φτωχότερη απόδοση των μαθητών στο τεστ γνώσεων από τη νεότερη ιστορία (το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών είναι κάτω από τη βάση).

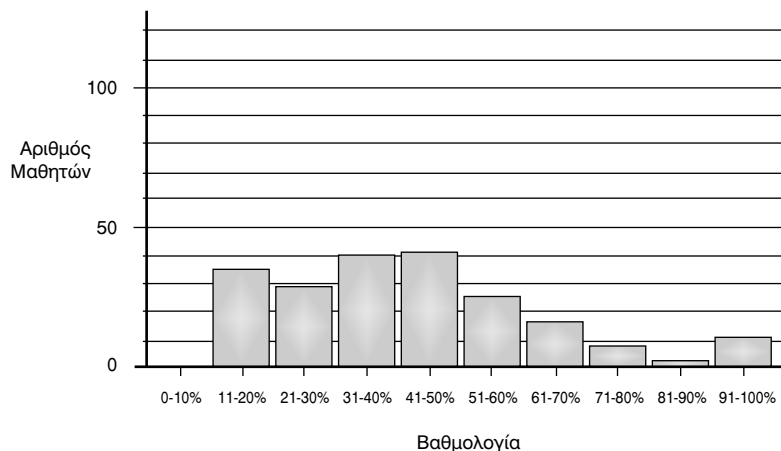
Αποτελέσματα Νεότερης Ιστορίας



Και στο τεστ γνώσεων από την κυπριακή ιστορία οι μαθητές συγκέντρωσαν ακόμη χαμηλότερες βαθμολογίες.

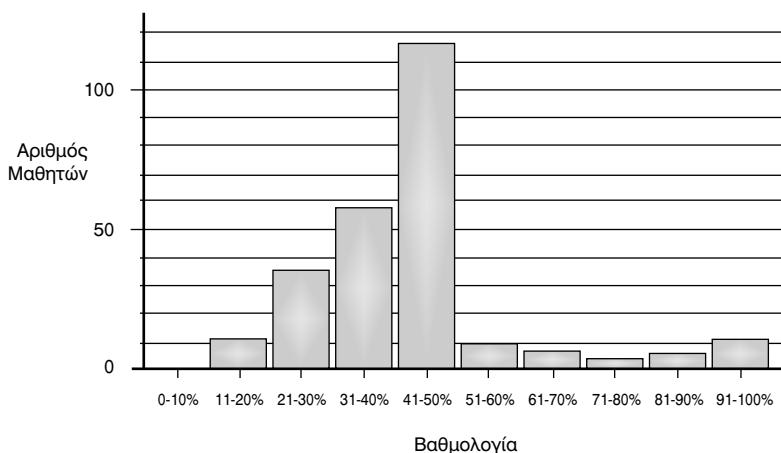


Αποτελέσματα τεστ Κυπριακής Ιστορίας



Στο τελευταίο τεστ που αφορά τις γνώσεις τους σχετικά με την τοπική πραγματικότητα οι μαθητές συγκέντρωσαν και πάλι χαμηλές βαθμολογίες εξαιτίας ίσως και του γεγονότος ότι δε διδάσκονται συστηματικά θέματα από την ιστορία της νεοελληνικής διασποράς.

Αποτελέσματα τεστ Τοπικής Ιστορίας



Όπως έχουν δείξει τα τεστ των γνώσεων που εφαρμόσαμε, οι μαθητές των ελληνικών σχολείων, μετά από την 6χρονη φοίτησή τους, ελάχιστες γνώσεις καταφέρνουν να αποκτήσουν κι επιπλέον υιοθετούν αρνητική στάση για το μάθημα της ιστορίας γενικά, παρόλο που στο ξεκίνημα δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται για το μάθημα αυτό.

Συμπεράσματα

Λόγω των προβλημάτων τα οποία εξετάσαμε και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, η διδασκαλία της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς στα ελληνόπουλα του εξωτερικού αποτελεί ένα θέμα εξαιρετικά σημαντικό, αλλά και εξαιρετικά ευαίσθητο.



Το ζήτημα της ένταξης της διδασκαλίας της ιστορίας της νεοελληνικής διασποράς απαιτεί προσεκτικό χειρισμό και σοβαρή αντιμετώπιση από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς προκειμένου να αποφύγουμε την παραγωγή ενός ακόμα διδακτικού εγχειριδίου, το οποίο κινδυνεύει να μην προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας. Τα ευρήματα από την έρευνα δείχνουν καθαρά την ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με το χώρο αυτό, ώστε να φανούν καθαρά η αιτίες που ευθύνονται για τις αρνητικές στάσεις και τα αδύναμα αποτελέσματα.

Για τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού απαιτείται οπωσδήποτε η υιοθέτηση σύγχρονης μεθοδολογίας μέσα στα πλαίσια της ενιαίας διδασκαλίας και της διαθεματικής προσέγγισης, με την ενεργό ανάμιξη των μαθητών, την ομαδική εργασία σε θέματα που οι ίδιοι μαθητές επιλέγουν και τα οποία τους ενδιαφέρουν και τις μικρο-έρευνες πεδίου. Το μάθημα της ιστορίας και της τοπικής ιστορίας θα πρέπει να ξεφύγει από τα κλισέ και να αποτελέσει προσωπική υπόθεση των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου (1997) *Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα Παροικιακά σχολεία*, Λευκωσία.
- Αντωνιάδης Λ. (1995) *Η διδακτική της Ιστορίας*, Αθήνα, Πατάκη.
- Βαϊνά Μ. (1997) *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον 21ο αιώνα*, Αθήνα, Guntemberg.
- Γουστέρης Σ. (1998) *Η διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Κουλούρη Χ., Βεντούρα Λ. (1994) Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη: αναζητήσεις και προτάσεις, *Σεμινάριο 17*, εκδ. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 118-147.
- Μαυροσκούφης Δ. (1989) Σχέδιο μαθήματος ιστορίας με βάση το διαλεκτικό μοντέλο διδασκαλίας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 49, 29-35.



Πίνακας εισηγητών Συνεδρίου





ΠΙΝΑΚΑΣ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Όνομα	Ιδιότητα	E-mail
Αγαθαγγελίδου Μαρία	Συντονίστρια Εκπαίδευσης	mariaaga@iprims.com.au, magatha@optushome.com.au
Αγραφιώτου Περασφόνη	Δρ Ιστορίας ΑΠΘ, Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων	anemichr@compulink.gr
Αρατζιώνη Μαργαρίτα	Επιστημ. Συνεργάτης Ινστιτούτου Ανατολικών Σπουδών, Ουκρανία	arama@pop.cris.net
Αρβανίτη Ευγενία	Λέκτορας Πανεπιστήμιο RMIT, Αυστραλία	eugenia.arvanitis@rmit.edu.au
Βεντούρα Λίνα	Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Κρήτης	venturas@otenet.gr
Βούρη Σοφία	Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	svouri@cc.uoi.gr
Βρυώνης Σπύρος	Professor of Hellenic Civilization & Culture New York University, USA	
Clogg Richard	Professor of Modern Balkan History University of London	richardirmclogg@hotmail.com
Chimbos Peter	Καθηγητής, Brescia College University of Western Ontario	pshimbos@uwo.ca
Γεωργιτσιγιάννη Ευαγγελία	Επικ. Καθηγ. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	egeorg@hua.gr
Γιωτίτσας Ναπολέων	Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Έσσης Γερμανία	n.giotitsas@f.ssa.hessen.de
Γκότοβος Αθανάσιος	Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	agotvos@cc.uoi.gr

Όνομα	Ιδιότητα	E-mail
Δαμανάκης Μιχάλης	Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης Δ/ντής Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.	ediamme@edc.uoc.gr
Δεληγιάννη Αγγελική	Συντονίστρια εκπαίδευσης, Λονδίνου	deligianni@greekembassy.org.uk
Διαλεκτόπουλος Θανάσης	Δρ.Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής - Βυζαντινολόγος	thanasis@hetnet.nl
Ζαχόπουλος Χρήστος	Υπ. Διδάκτωρ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	anemichr@compulink.gr
Θεοφάνους Θεοφάνης	Minister for Development and Resources Victorian Government Australia	
Ιορδανίδου Δόμνα	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, Ιταλία	domna@interfree.it
Καναβάκης Μιχάλης	Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	anmela@cc.uoi.gr
Καρδάσης Βασίλης	Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης	vkardas@otenet.gr, kardasis@econ.soc.uoc.gr
Καρπόζηλος Κωστής	Μεταπτυχιακός φοιτητής	karpoz@yahoo.com
Κασκαμανίδης Ιωάννης	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακός φοιτητής	gkmv12@otenet.gr
Κεφαλληνού Ελισάβετ	Lecturer Macquarie University Sydney, Australia	ekefalli@ocs1.ocs.mg.edu.au
Κιτροπέφ Αλέξανδρος	Καθηγητής, Haverford College, ΗΠΑ	akitroef@haverford.edu
Κόκκινος Γεώργιος	Επικ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου	rgk@otenet.gr
Κουδούνα Μαίρη	Εκπαιδευτικός, ΜΕΔ.- Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αθηνών	texarcha@primedu.uoa.gr
Κουτσοπανάγου Γιούλα	Ερευνήτρια, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών	gioula@otenet.gr



Όνομα	Ιδιότητα	E-mail
Κωνσταντινίδης Στέφανος	Καθηγητής του Κεμπέκ στο Πανεπιστήμιο Μόντρεαλ Διεθυντής ΚΕΕΚ Καναδάς	k12414@er.uqam.ca
Λεοντσίνης Γεώργιος	Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών	gleon@primedu.uoa.gr
Λουκά Μαργαρίτα	Εκπαιδευτικός	Crannl@compuserve.com
Λουκασβίλι Νίνο	Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Βατούμ Γεωργία	nluka@edc.uoc.gr
Λουκέρης Κώστας	Υποψ. Διδάκτωρ	kostasloukeris@hotmail.com
Μανδηλαρά Άννα	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο-Ιστορικό Αρχείο Πανεπιστημίου Αθηνών	a_mandilara@hotmail.com
Μαραγκούλης Μανόλης	Εκπαιδευτικός-Υπ.Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Κύπρου	mmara57@hotmail.com
Ματαράγκας Βύρων	Δρ Νομικής, Διεθνολόγος	artsnrats@atp.gr
Μεταξίδης Νικόλαος	Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Bordeaux.	nickiren@compulink.gr
Μιχελακάκη Θεοδοσία	Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙ.Α.Μ.ΜΕ.)	tmichel@edc.uoc.gr
Μιχόπουλος Αριστοτέλης	Καθηγητής, Hellenic College ΗΠΑ	amichopoulos@hchc.edu
Μπαμπούνης Χαράλαμπος	Λέκτορας Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Αθηνών	helmsdeep4@yahoo.gr
Μπενάκη Πολυξένη	Υπ. Διδ. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν/μιο Αθηνών	bpolyna@hotmail.com
Μπλιούμη Αγγαία	Διδ. Πανεπιστήμιο Βερολίνου - 407ΑΠΘ	baglaia@hotmail.com
Μπόκολας Βασίλειος	Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Κρήτης	vmpoko@edc.uoc.gr



Όνομα	Ιδιότητα	E-mail
Νικολαΐδης Αλέξανδρος	Υπ. Διδάκτωρ Παν/μιο Bochum	Alexandros.Nikolaidis@ruhr-uni-bochum.de
Νικολιάδης Νίκος	Συντονιστής Εκπαίδευσης, Νέα Υόρκη	greeked@aol.com
Ντάλντας Νικόλαος	Διδάσκων Πανεπιστήμιο Θράκης	ndaldas@bscc.duth.gr
Ξανθοπούλου Άρτεμις	Καθηγήτρια Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης	ianxan@hist.auth.gr
Παπαδοπούλου Δέσποινα	Υπ.Διδάκτωρ Ecoles des Hautes Etudes en Sciences Sociales Παρίσι	pdespina@hotmail.com
Παπαδάκης Νικόλαος	Λέκτορας Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)	nep@pol.soc.uoc.gr
Παπαδημητρίου Παναγιώτα	Λέκτορας Πανεπιστήμιο Αθηνών	mail@sgym-peris.att.sch.gr
Παπαϊωάννου Σκεύος	Καθηγητής Παν/μιο Κρήτης	skevos@social.soc.uoc.gr
Παπαλεξοπούλου Ευθυμία	Μετ/κή Φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ)	erapal@edc.uoc.gr
Παυλίδης Σάββας	Προϊστάμενος Κυπριακής Εκπαιδευτικής Αποστολής Μ. Βρετανία	
Πετράκη Κυριακή	Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)	kpetr@edc.uoc.gr
Πισσαλίδης Βύρων	Διδάσκων Τμήμα Δημοσιογραφίας ΑΠΘ	pissal@jour.auth.gr
Petre Benedict	M.A. Γλωσσολογίας	bpetre@her.forthnet.gr
Πορφυρίου Ελένη	Ερευνήτρια	hporfyriu@yahoo.it
Πυργιωτάκης Ιωάννης	Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης	pyrgioti@edc.uoc.gr



Όνομα	Ιδιότητα	E-mail
Ραμουτσάκη Ιωάννα	Δρ Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης	ioanna@parliament.gr
Ρούσου Μαρία	ΚΕΜΕΔΙΑ Μ. Βρετανία	m.roussou@ioe.ae.uk
Σακρ Μαχμούτ	Καθηγητής Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Τάντας Αιγύπτου	
Σαμαριτάκη Ελένη	Ερευνήτρια, Ελληνικό Ίδρυμα Πολιτισμού Παράρτημα Οδησού	fondhc@te.net.ua
Σταματοπούλου-Βασιλάκου Χρ.	Επικ. Καθηγ. Τμήματος Θεατρ. Σπουδών Παν/μιο Αθηνών	ekvas@hol.gr
Στεργίου Ανδρέας	Π.Δ 407 Πανεπιστήμιο Κρήτης	snandreas@hotmail.com
Στεφανίδου Αναστασία	Π.Δ 407 ΑΠΘ	boogie@the.forthnet.gr
Ταλιγκάρου Αγγελική	Φιλολόγος, Παν/μιο La Trobe, Αυστραλία	A.Taligarou@latrobe.edu.au
Τάμης Αναστάσιος	Καθηγητής Εθνικό Κέντρο Ελληνικών Μελετών Πανεπιστήμιο La Trobe, Αυστραλία	A. Tamis@latrobe.edu.au
Τέγος Αριστέιδης	Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης	ategos@btopenworld
Τομαρά-Σιδέρη Ματούλα	Αναπλ. Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο	ssideri@panteion.gr
Τράντας Πέτρος	Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Αιγαίου	trantasp@yahoo.gr
Τρίμη-Κύρου Κατερίνα	Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης -Ιστορικός	k.trimi@pros.gr
Φωτιάδης Κωνσταντίνος	Καθηγητής Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης (Φλώρινα)	kfofiadis@mac.com
Χατζηιωσήφ Χρήστος	Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης	synasos@phl.uoc.gr
Χουρδάκης Αντώνης	Αναπλ.Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)	ahurdakis@edc.uoc.gr





Ελληνοαμερικανοί, Ελληνοκαναδοί και Βρετανοί καθηγητές στο βήμα.



Ελληνοαυστραλοί επιστήμονες στο βήμα.



Στρογγυλή τράπεζα. Διακρίνονται οι καθηγητές: Γ. Λεοντσίνης Παν/μιο Αθηνών, Σ. Βρυώνης New York University, Μ. Δαμανάκης Παν/μιο Κρήτης, Α. Γκότοβος Παν/μιο Ιωαννίνων, Στ. Κωνσταντινίδης Quebec University Canada, Α. Τάμης La Trobe University Australia.



Συνεδρίαση μελών Επιστημονικής Επιτροπής του έργου «Παιδεία Ομογενών» με τον βουλευτή και πρόεδρο της Ειδικής Μόνιμης Επιτροπής Απόδημου Ελληνισμού, Γρηγόρη Νιώτη, στο Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., μετά τη λήξη του συνεδρίου.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΣΠΟΡΑ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕΙΡΑΣ: ΜΙΧΑΛΗΣ ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ

- N^ο 1: Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- N^ο 2: Κωνσταντινίδης Στέφανος** (επιμ.): Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στον Καναδά. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N^ο 3: Μιχελακάκη Θεοδοσία:** Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας για τα παιδιά των Ελλήνων μεταναστών στη Γερμανία (1975-1985). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N^ο 4: Τάμης Αναστάσιος:** Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αυστραλία: Η σημερινή κατάσταση της Ελληνικής. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- N^ο 5: Βούρη Σοφία, Καψάλης Δ. Γεώργιος:** Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N^ο 6: Δαμανάκης Μιχάλης:** Ελληνικά Σχολεία και Τμήματα Μητρικής Γλώσσας στη Γερμανία (1986-98). Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N^ο 7: Ομάδα Εργασίας Νοτίου Αφρικής:** Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Νότιο Αφρική. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.
- N^ο 8: Πετρούκη Κυριακή:** Επιμόρφωση ομογενών εκπαιδευτικών σε ελληνικά Πανεπιστήμια. Το κοινωνικοπολιτισμικό και επαγγελματικό τους προφίλ. Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2003.

ΛΟΙΠΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΤΟΥ Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

- **Δαμανάκης Μιχάλης:** Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία, Gutenberg, Αθήνα 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελακάκη Θ., Λυδάκη Μ.** (επιμ.): Πρακτικά Α΄ Συνάντησης Εργασίας, Ρέθυμνο 27 Ιουνίου - 2 Ιουλίου 1997, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1997.
- **Δαμανάκης Μ., Μιχελακάκη Θ.** (επιμ.): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό. Πρακτικά Πανελλήνιου - Πανομογενειακού Συνεδρίου, Ρέθυμνο 26-28 Ιουνίου 1998, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Σχέδιο Ίδρυσης Δίγλωσσων Σχολείων στη Γερμανία, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 1999.
- **Δαμανάκης Μιχάλης** (επιμ.): Επίπεδα και κριτήρια διαπίστωσης / πιστοποίησης της ελληνομάθειας. Αποτελέσματα και προβληματισμοί ερευνητικών προγραμμάτων, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.
- **Βάμβουκας Μ., Δαμανάκης Μ., Κατσιμαλή Γ.** (επιμ.): Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο 2001.