

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ

**Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις  
στην Ιστορία και στον Πολιτισμό:  
Προλεγόμενα στη σύνταξη  
ενός Αναλυτικού Προγράμματος  
για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

---

### **10. Θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στην Ιστορία και στον Πολιτισμό: Προλεγόμενα στη σύνταξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού**

#### 10.1 Εισαγωγή

#### 10.2 Το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού

##### 10.2.1 Στοχοθεσιακά προτάγματα

##### 10.2.2 Πλαίσια και άξονες

#### 10.3 Η κατάκτηση της ιστορικής ύλης και οι σχετικές έρευνες από τη σκοπιά της ψυχολογίας

#### 10.4 Διδακτική και μεθοδολογικός σχεδιασμός

##### 10.4.1 Γλώσσα και επίπεδα διδασκαλίας

###### 10.4.1.1 Γλώσσα και ιστορία

###### 10.4.1.2 Επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού

##### 10.4.2 Μεθοδολογικός σχεδιασμός για τα επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού

#### 10.5 Ειδικότερες διδακτικές αρχές

## 10.1 Εισαγωγή

Η μελέτη της ιστορίας και πολιτισμού στο σχολείο είναι ένα θέμα που μόλις τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει αρχίσει να ξεφεύγει από τα παραδοσιακά πλαίσια της διδακτικής μεθοδολογίας. Τα νέα στοιχεία που έχουν παρουσιαστεί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία μιλούν: για την αναγνώριση της ιδιαιτερότητας -από παιδαγωγούς και εκπαιδευτικούς της πράξης- της μεταβίβασης της ιστορικής γνώσης σε μαθητές που έχουν διαφορετική ηλικία και ανάγκες, για την εμπλοκή των ίδιων των ιστορικών/ερευνητών στα θέματα αυτά και για τη σημασία της διασύνδεσης της διδασκαλίας με τις επιστημονικές αρχές και μεθόδους έρευνας<sup>1</sup>. Στην δική μας όμως περίπτωση θα πρέπει να προστεθεί και ένα άλλο πολύ σημαντικό στοιχείο: τα διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα που ζουν τα ελληνόπουλα του εξωτερικού. Η πολυ-πολιτισμική εκπαίδευση ή καλύτερα η διαπολιτισμική και πολυεθνοτική εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις εκπαιδευτικές ανάγκες των φυλετικών και εθνοτικών ομάδων και διερευνούν κατά πόσο το σχολείο και οι ποικίλοι εκπαιδευτικοί φορείς μπορούν να αναμορφωθούν έτσι ώστε οι μαθητές από διαφορετικές φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες να έχουν μια ίση εκπαιδευτική εμπειρία<sup>2</sup>. Από τη μια λοιπόν η ανανέωση και ο εμπλουτισμός της ιστοριογραφίας και των λεγόμενων πολιτισμικών σπουδών (cultural studies)<sup>3</sup> και από την άλλη οι μελέτες γύρω από την διαπολιτισμική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού<sup>4</sup> οδηγούν αναπόφευκτα στην τροποποίηση αλλά και υπέρβαση του παραδοσιακού πλαισίου στον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης της ιστορίας και του πολιτισμού γενικότερα<sup>5</sup>. Τα στοιχεία αυτά στην αλληλοδιαπλοκή και δυναμική τους συσχέτιση (πρβλ. Σχήμα 10.1) αποσκοπούν στην συγκρότηση και ενεργοποίηση

<sup>1</sup> Ε. Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, Νήσος/Τετράδια 6, Αθήνα 1998, σσ. 9-11.

<sup>2</sup> J. A. Banks, *Multiethnic Education. Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1994, σελ. 3, 81-82.

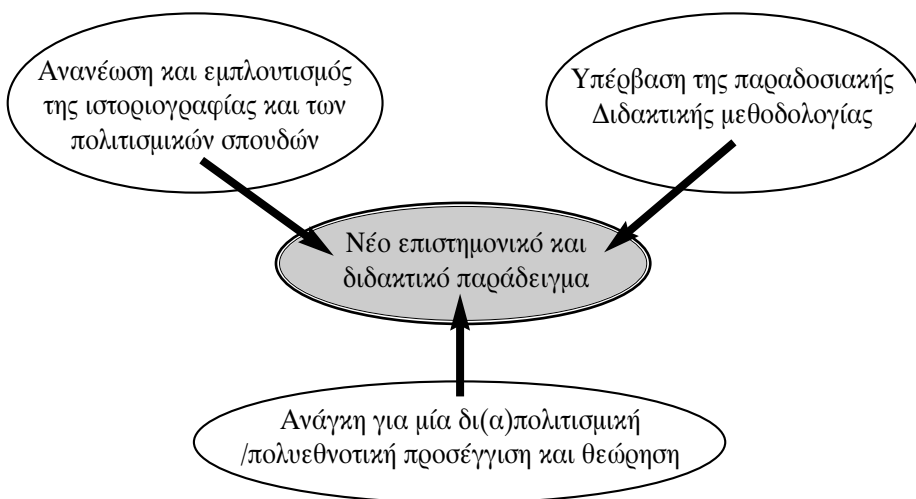
<sup>3</sup> Πρβλ. ενδεικτικά Raymond Williams, *Κουλτούρα και Ιστορία*, μτφρ. Βεν. Αποστολίδου, Γνώση, Αθήνα 1994, Γκέοργκ Ίγκερς, *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, μτφρ. Βασίλης Οικονομίδης, Αθήνα, Γνώση, 1991, Β. Φύλια, *Κοινωνιολογία του Πολιτισμού*, τ. Α', *Βασικές Οριοθετήσεις και Κατευθύνσεις*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2000.

<sup>4</sup> Μιχ. Δαμανάκης, 'Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού', στην συνολική μελέτη *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση -μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, επιμέλ. Μιχ. Δαμανάκη, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., Ρέθυμνο, 1999.

<sup>5</sup> Π. Δ. Ξωχέλλη, *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη Διδακτική της Ιστορίας*, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1987, σσ. 14-15.

ενδεχομένως ενός νέου επιστημονικού και διδακτικού παραδείγματος (τεχνικών - πεποιθήσεων - αξιών)<sup>6</sup>:

**Σχήμα 10.1**



Το νέο αυτό διδακτικό παράδειγμα θα πρέπει να το εντάξουμε μέσα σε ένα δι(α)πολιτισμικό/πολυεθνοτικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του την κοινωνικοποίηση των ελληνόπουλων του εξωτερικού, η οποία διαφοροποιείται από εκείνη των εντός Ελλάδας, επειδή εκείνα ζουν σταθερά μέσα σε συνθήκες διαπολιτισμικές, διγλωσσικές και πολυεθνοτικές/πολυπολιτισμικές<sup>7</sup>. Αυτό συνεπάγεται ότι σε ένα τέτοιο μοντέλο το σχολείο και τα αναλυτικά προγράμματα καλούνται να προβάλλουν τους διάφορους πολιτισμούς, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, να καλλιεργούν την κριτική σκέψη και να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές

<sup>6</sup> Στο βιβλίο του Kuhn, με τον όρο παράδειγμα υπονοείται «το σύνολο των πεποιθήσεων, των αναγνωρισμένων αξιών και των τεχνικών που ασπάζονται τα μέλη μιας δεδομένης ομάδας επιστημόνων». Το «παράδειγμα» περιλαμβάνει «νόμους, θεωρίες, εφαρμογές και πειραματικές διατάξεις ταυτόχρονα» (T.S: Kuhn, *Η Δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος, Β. Κάλφας, 1981, σελ. 74) και αποτελείται από ένα «πυκνό δίκτυο δεσμεύσεων - εννοιολογικών, θεωρητικών, πειραματικών και μεθοδολογικών», (σελ. 109 και 108).

<sup>7</sup> Μιχ. Δαμανάκης, «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού», όπ. παρ., σελ. 19.

αλλά και πολιτικές προσδοκίες των εθνικών ομάδων<sup>8</sup>, οι οποίες ως εθνοπολιτισμικά σύνολα αν και αναγνωρίζουν κατά ορισμένο τρόπο την καινοτομία και την αλλαγή, θεωρούν ταυτόχρονα το παρελθόν ως υπόδειγμα για το παρόν τους<sup>9</sup>. Αυτό όμως σημαίνει ότι στη διαπολιτισμική επικοινωνία φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία ορισμένα χαρακτηριστικά της ιστορίας και του πολιτισμού ως διδακτικών αντικειμένων, όπως ότι: μαθαίνονται, μεταδίδονται, είναι δυναμικά και επιλεκτικά πεδία, οι βάσεις τους είναι αλληλένδετες και εκ των πραγμάτων είναι εθνοδηλωτικά μεγέθη<sup>10</sup>, μέσα όμως σε ένα πνεύμα διαπολιτισμικότητας και παγκοσμιοτητας.

Με αφετηρία τη θέση ότι οι εντός Ελλάδας Έλληνες όσο και οι Έλληνες της διασποράς συνιστούν μιαν εθνοπολιτισμική «συναισθηματικο-ιδεολογική» κοινότητα, λόγω της πίστεως ότι έχουν κοινή ιστορική -βιογενετική- και πολιτισμική καταγωγή και αναγωγή<sup>11</sup>, θα πρέπει να τονίσουμε δύο σημεία που φαίνεται να αφορούν άμεσα την ιστορία και τον πολιτισμό ως κοινωνικά πεδία: τη γενεαλογία και την έννοια του χρόνου<sup>12</sup>. Όσον αφορά το τελευταίο, ο χρόνος φαίνεται να σημασιοδοτείται και να προσδιορίζεται κοινωνικά και εθνοπολιτισμικά, με βάση τις ανάγκες, πεποιθήσεις, αξίες και ιδιαιτερότητες του κοινωνικού συνόλου ή της ομάδας που τον διαμορφώνει και τον εσωτερικεύει (μάλιστα για τον Norbert Elias ο ιστορικός χρόνος κατέχει μια βασική κοινωνική λειτουργία: τη συγκρότηση της (εθνικής) συλλογικής ταυτότητας<sup>13</sup>), ενώ όσον αφορά τη γενεαλογία τα άτομα αυτά επειδή συνθέτουν μια κοινότητα (πραγματική ή φαντασιακή/ ιδεολογική) νιώθουν την ανάγκη να έχουν προγόνους, οι οποίοι αποτελούν σχεδόν πάντοτε αναπόσπαστο στοιχείο της ταυτότητάς τους και αντικείμενο μίμησης και υιοθέτησης ήθους και τρόπου ζωής. Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού στο πλαίσιο μιας εθνοτικής εκπαίδευσης (ethnic education) καλείται να αποτελέσει γόνιμο μέσο ενεργοποίησης του ελληνογενούς κεφαλαίου της συλλογικής μνήμης των παιδιών και «τόπος» καλλιέργειας της ιστορικής και πολιτιστικής τους συνείδησης, η οποία *suis generis* συντίθεται από δύο τουλάχιστον πεδία εμπειρικών

<sup>8</sup> Πρβλ. Π. Γεωργογιάννη, «Μοντέλα, εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για βαλκανικές χώρες», στο *Εκπαίδευση και διαβαλκανική επικοινωνία, 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 1997, σελ.132.

<sup>9</sup> Ζακ Λε Γκοφ, *Ιστορία και μνήμη*, Εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα, 1998, σελ. 35.

<sup>10</sup> Ι.Σπινθουράκη, Ι. Κατσής, Π. Μουστάρας, «Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία», στο *Εκπαίδευση και διαβαλκανική επικοινωνία*, όπ. παρ., σελ. 168, όπου η βιβλιογραφία μιλάει για εθνοκεντρισμό.

<sup>11</sup> Μιχ. Δαμανάκης, «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού», όπ. παρ., σελ. 27, 53.

<sup>12</sup> Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 36.

<sup>13</sup> Γ. Κόγκινος, *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ. 42.

και συμβολικών (ανα)παραστάσεων, εκείνο του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής και εκείνο της ελληνικής παροικίας και του ελληνικού πολιτισμού<sup>14</sup>.

Η νέα ωστόσο παιδαγωγική προσέγγιση θα πρέπει να εστιάσει το ενδιαφέρον της και σε δύο άλλες μεταβλητές: στην ιδιαίτερη επαγγελματική συνείδηση του έλληνα δασκάλου της διασποράς και στα εγχειρίδια της ιστορίας. Ο δάσκαλος σήμερα θεωρείται ότι είναι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, στην διαμόρφωση της πολιτιστικής του ταυτότητας (αποτελεί πολιτισμικό διαμεσολαβητή /cultural mediator και παράγοντα αλλαγής/ change agent), και παράλληλα εκείνος που εκπροσωπεί τον επιστημονικό λόγο της ιστορίας μέσα στην τάξη. Όσον αφορά δε τα βιβλία της ιστορίας και του πολιτισμού ως προσμετρήσιμων μεταβλητών φαίνεται να ανασημασιοδοτείται ο ρόλος που καλούνται ενδεχομένως να διαδραματίσουν<sup>15</sup>. Βεβαίως, το ζήτημα φαίνεται να είναι πολύπλοκότερο και πολυσχιδότερο από το περιεχόμενο ενός εγχειριδίου ιστορίας και πολιτισμού, και περικλείει μια δυναμική ευρύτερη από το ίδιο το μάθημα. Όταν εξετάζει κανείς ένα σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας, αναγνωρίζει ότι αυτό δεν αποτελεί το μοναδικό κανάλι απόκτησης από τους μαθητές ιστορικών γνώσεων και γενικότερης αντίληψης για το εθνικό παρελθόν ή τον τρόπο της σπουδής του,

<sup>14</sup> Ακραία θέση θεωρούμε ότι αποτελεί η άποψη του Bullivant: ότι «είναι εντελώς απλοϊκό να ισχυρίζεται κανείς όπως πολλοί ρομαντικοί υποστηρικτές της πολυπολιτισμικότητας, ότι το να διδαχτεί ένα παιδί διαφορετικής εθνικής καταγωγής την πολιτιστική του κληρονομιά θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη εθνική αυτοεκτίμηση και επομένως σε καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα και τελικά σε καλύτερη απασχόληση». Ο ίδιος ισχυρίζεται 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. Θεωρεί δε ότι οι ευκαιρίες επηρεάζονται από ποικίλους παράγοντες που λειτουργούν στην ευρύτερη πλουραλιστική κοινωνία. Του διαλανθάνει όμως το γεγονός ότι σύμφωνα με τον ορισμό του πλουραλισμού, οι εθνικοί πολιτισμοί και οι ιστορίες αποτελούν είδη από τα είδη των 'πραγμάτων' που συνυπάρχουν σε μια δεδομένη κοινωνία. Επομένως, το να αγνοήσει κανείς στην εκπαίδευση των παιδιών των εθνοτικών ομάδων τη διδασκαλία του εθνικού μέρους του πολιτισμού της ομάδας σημαίνει ότι δεν θα αναπτύξει σε αυτά μια βασική άποψη για τον τρόπο με τον οποίο είναι δομημένο το ανθρωπογενές τμήμα του περιβάλλοντός τους και τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται αντιληπτό από την ομάδα και τα ίδια, Πρβλ. Β. Bullivant, «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα: ανάλυση των τάσεων στο αναλυτικό πρόγραμμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό», στο S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil, *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί, Προοπτικές*, επιμ. Α. Ζιώνου-Σιδέρη, Π. Χαραμής, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997, σελ. 80 κ.εξ., Η. C. Triandis, «Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση», όπ. παρ., σελ. 131.

<sup>15</sup> Henri Moniot, *Didactique de l' Histoire*, Nathan, Paris 1993, σσ. 141-152, όπου παρουσιάζει το προφίλ και τους ρόλους του καθηγητή της ιστορίας, και Γ. Κόκκινος, όπ.παρ., σελ. 316, όπου αναφέρεται στις παρατηρήσεις του Henri Moniot.

αλλά ότι συνάμα και άλλες μεταβλητές συντείνουν στην δεξίωση ανάλογων γνώσεων και, κυρίως, στην δημιουργία ορισμένης αντίληψης για το παρελθόν και στη διαχείριση της εθνικής μνήμης που είναι συνδεδεμένη με την συμπεριφορά και την νοοτροπία των δίγλωσσων μαθητών (όπως π.χ.: το οικογενειακό περιβάλλον, η κοινότητα, η παροικία, η Εκκλησία, οι ποικίλες σχολικές εκδηλώσεις, οι σχολικές εκδρομές, οι επέτειοι, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα διαγγέλματα, οι πολιτικοί λόγοι, τα πολιτικά μνημόσυνα, κλπ., καθώς και η ίδια η χώρα υποδοχής, ως ιδιαίτερος εθνικός πολιτισμός).

## 10.2 Το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού

### 10.2.1 Στοχοθεσιακά προτάγματα

Η σπουδή λοιπόν της ιστορίας και του πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού θα πρέπει να είναι προσανατολισμένη στις εκπαιδευτικές ανάγκες των διπολιτισμικών και πολυ-πολιτισμικών/πολυ-εθνοτικών κοινωνιών και να αποβλέπει στην καλλιέργεια και ανάπτυξη μιας δι-ιστορικής και δι-πολιτισμικής τουλάχιστον συνείδησης και πολιτικής κρίσης (μέσα από τη συγκριτική και «εκ παραλλήλου» γνωριμία δύο ή περισσότερων πολιτισμών)<sup>16</sup>. Αν σήμερα η ιστορία σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει μια παιδευτική αξία αυτή ενδεχομένως συνίσταται και στην παροχή και δημιουργία διανοητικών εργαλείων ικανών να εξηγήσουν τη θέση των πολιτών μέσα σε διαπολιτισμικές και πολυ-πολιτισμικές/πολυεθνοτικές κοινωνίες, των πολιτών ως αποτέλεσμα πολλαπλών καθορισμών και στη δημιουργία πλαισίων καλύτερης ένταξής τους σ'αυτές. Μέσα στο πλαίσιο αυτό η καλλιέργεια τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής πολιτισμικής ταυτότητας αξιώνει μια κριτική ιστορική σκέψη και γνώση που θα διευκολύνει την κριτική επεξεργασία των στοιχείων του παρελθόντος και του παρόντος, τόσο του δικού μας όσο και των άλλων. Μια τέτοια πρόσληψη της ιστορίας και του πολιτισμού προϋποθέτει την αναγνώριση της διαφοράς και το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού, προωθώντας τον διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ διαφορετικών, αλλά ισότιμων μεταξύ τους, ταυτοτήτων.

Μέσω της ιστορίας ο έλληνας μαθητής του εξωτερικού θα πρέπει να μάθει να: εννοεί, αναδιατυπώνει, στοχάζεται, κρίνει, ερευνά, ερμηνεύει, διαλέγεται επιστημονικά. Γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν βασικές ιστορικές έννοιες ή γεγονότα στο

<sup>16</sup> Αυτό σημαίνει ότι η υπέρβαση των όποιων εθνικών αναστολών προς την παγκοσμιότητα και την διαπολιτισμικότητα μπορεί να διευκολυνθεί και να επιταχυνθεί μέσα από το πεδίο μιας δι(α)πολιτισμικής θεώρησης της ιστορίας και του πολιτισμού. Η πολυ-πολιτισμικότητα και ο ελληνικός πολιτισμός είναι ενωτικά πεδία.

χωρόχρονο μαζί με ποικίλες άλλες παραστάσεις ελέγχονται, συμπληρώνονται και δομούνται εκ νέου μέσα από τη γνώση και τη σπουδή της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού στη μητρική (δεύτερη) γλώσσα<sup>17</sup>. Γι' αυτό η ιστορία και ο πολιτισμός ως μνήμες, ακούσματα και βιωμένες άμεσα ή έμμεσα εμπειρίες, τόσο ως προς την έρευνα όσο και ως προς την διδασκαλία, θα πρέπει να είναι αμφίδρομα και κυρίως δι-ιστορικά και δι-πολιτισμικά πεδία, αφού ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται δεν είναι μονογλωσσικός και μονοπολιτισμικός.

Βεβαίως, το να αναπτύξουν τα ελληνόπουλα ιστορική σκέψη και να καλλιεργήσουν τη δι-ιστορική τους συνείδηση σημαίνει ότι πρέπει να μάθουν να ζουν με πλήρη επίγνωση του τι είναι, να νιώθουν τη διαφορά από το παρελθόν και να τη βιώνουν θετικά και όχι παθητικά ή τραυματικά στο δι(α)πολιτισμικό και πολυεθνοτικό περιβάλλον τους. Ανάπτυξη όμως της ιστορικής σκέψης σημαίνει δυνατότητα κατανόησης των ιστορικών φαινομένων στη στενή διαπλοκή τους με τις συνθήκες και τις αιτίες που τα προκάλεσαν (η ιστορική σκέψη συνδέεται με βασικές ιστορικές πραγματικότητες -το «πραγματικό» παρελθόν, τα κατάλοιπα, τον ιστορικό, το παρόν και το «ιστορικό» (ανασυγκροτημένο) παρελθόν-, και σε ορισμένες ιστορικές διαδικασίες - τη χρήση και την ερμηνεία πηγών και μαρτυριών), μέσα από την εκ παραλλήλου γνώση της εθνικής ιστορίας και της ιστορίας της χώρας υποδοχής ή άλλων εθνοτικών ομάδων. Αντίθετα δι-ιστορική συνείδηση σημαίνει κατανόηση της ατομικής και συλλογικής δράσης των ανθρώπων στο χώρο και στο χρόνο μέσα από δύο τουλάχιστον ιστορικά και πολιτισμικά πεδία και συνειδητοποίηση από τους μαθητές ότι αφενός μεν το δικό τους παρόν αποτελεί διαπολιτισμικό προϊόν της δράσης των ανθρώπων του χθες και αφετέρου ότι το δικό τους αυτό διαπολιτισμικό παρόν θα αποτελέσει γενεσιουργό παράγοντα ενός πολυεθνοτικού μέλλοντος, όπου οι εθνοτικές σπουδές (ethnic studies) θα συμβάλλουν σημαντικά στην οικοδόμησή του.<sup>18</sup>

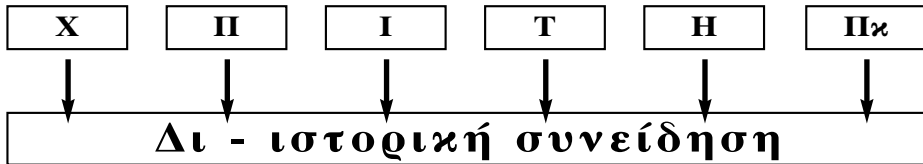
<sup>17</sup> Παρατήρηση που ουσιαστικά προέρχεται από την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, πρβλ. Γ. Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», στον παρόντα τόμο.

<sup>18</sup> Ειρήνη Νάκου, *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000, σελ. 20.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Moniot "σκέπτομαι ιστορικά" σημαίνει να εξατομικεύω (individualiser) και να γενικεύω (généraliser) κατά περίπτωση σύμφωνα με τα ιστορικά τεκμήρια που έχω: μαθαίνω να διακρίνω και μπορώ να διακρίνω κατηγοριοποιώντας τα πράγματα με βάση τις πραγματικές τους ιδιότητες. Είναι το γνωστό παιχνίδι των εννοιών, όπ. παρ., σελ. 66.



Έτσι, η συγκρότηση της διπλής ιστορικής συνείδησης των Ελλήνων μαθητών του εξωτερικού ως ιδιαίτερη ανθρωπολογική κατηγορία θα μπορούσε να περιλαμβάνει ορισμένες διαστάσεις, όπως: τη συνείδηση του χρόνου (Χ), τη συνείδηση της πραγματικότητας (Π), τη συνείδηση της ιστορικότητας (Ι), τη συνείδηση της διπολιτισμικής ταυτότητας (Τ), την ηθική (Η) και την πολιτικο-κοινωνική συνείδηση (Πκ)<sup>19</sup>.



Ειδικότερα: *α)* Η συνείδηση του χρόνου έχει να κάνει με την οικοδόμηση στο μαθητή της ικανότητας να εντάσσει γεγονότα και εξελίξεις στο χρονικό πλαίσιο παρελθόντος- παρόντος-μέλλοντος στα διπλά ιστορικά και πολιτισμικά πεδία, να αντιλαμβάνεται τη διάρκειά τους, να θέτει τον εαυτό του στην προοπτική του «άλλου, άλλοτε και αλλού» για να κατανοήσει την ιστορική και πολιτισμική διαφορά και να αφηγηθεί το χρόνο (αφηγηματοποίηση του χρόνου). Οι δεξιότητες και τα οπτικά ερεθίσματα στο πλαίσιο αυτό ελέγχονται διπλά και συμπληρώνονται ή αναταξινομούνται. *β)* Η συνειδητοποίηση του πραγματικού με το να μάθει να αντιλαμβάνεται το τι πραγματικά συνέβη («πραγματικό παρελθόν») και το τι ήταν αποτέλεσμα της φαντασίας και της σκέψης των ανθρώπων, απομυθοποίηση ιστορικών θρύλων και μύθων. Με τον τρόπο αυτό το ελληνόπουλο του εξωτερικού θα αποκτήσει μια ιστορική διάσταση που θα το βοηθήσει να βλέπει τις ιστορικές πραγματικότητες και εξελίξεις σε βάθος και ταυτόχρονα μέσα από την ευρύτητα που θα του προσφέρει η διττή θεώρηση της ιστορίας και του πολιτισμού. Η αντιδιαστολή πραγματικού και φανταστικού δεν διενεργείται μόνο στην παρακολούθηση της ιστορίας και του πολιτισμού μιας χώρας, αλλά στη θεώρηση της ιστορικής πορείας δύο τουλάχιστον λαών. *γ)* Η συνείδηση της ιστορικότητας που είναι το αποτέλεσμα των δύο προηγούμενων συνδέεται αφενός με την έννοια της ιστορικής σκέψης (η αντίληψη της ιστορικότητας του παρελθόντος απολήγει στην αντίληψη της ιστορικότητας παρόντος και μέλλοντος) και αφετέρου με τον αυτοπροσδιορισμό τους ως άτομα που ζουν στη χώρα υποδοχής και ταυτόχρονα λειτουργούν στο πλαίσιο μιας εθνοτικής κοινωνικής ομάδας με (μακρά) ιστορική πορεία και με μια χώρα προέλευσης (αυτό αποτελεί δε σημαντική παράμετρο για την συνειδητοποίηση της ιστορικής ταυτότητας του ατόμου). *δ)* Η συνείδηση της ταυτότητας συνδέεται με την ένταξη

<sup>19</sup> Μ. Βαϊνά, *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ.22-34.

του ατόμου και των ομάδων σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γίνεσθαι και πεδίο αναφοράς (άτομο- παροικία- «μητρόπολη») και συγκροτείται διαμέσου μιας συνδυαστικής -διαλεκτικής διαδικασίας. Ξεκινώντας από την απλή συνειδητοποίηση του «εμείς» σε σχέση με το «εσείς» διαμορφώνει σταδιακά ταυτότητες ρόλων, διακρίνοντας το ρόλο του «εμείς» (ομογενείς ή ελλαδίτες Έλληνες) από το ρόλο των «άλλων» εθνοτικών ομάδων ή λαών (αλλογενείς). Μια αποσαφηνισμένη εικόνα του «εγώ» μπορεί να αποδεσμεύσει το άτομο από ομαδικά σχήματα και να το βοηθήσει σε τελική ανάλυση να δράσει ως ιστορικά υπεύθυνη προσωπικότητα. ε) Η ηθική συνείδηση δεν συνδέεται με εθνικιστικές αντιλήψεις, φρονηματισμούς και άγονους διδακτισμούς, αλλά με τη συνειδητοποίηση ότι το ιστορικό γίνεσθαι συγκροτείται μέσα από μια σύνθετη διαδικασία που βρίσκεται μακριά από διπολικές πολιτικές ηθικές κατηγορίες του τύπου: εμείς οι καλοί- εσείς οι κακοί, σωστό - λάθος, νικητής - ηττημένος, κ.λπ. Αντίθετα, βοηθάει το άτομο να αίρεται πάνω από τα παγιωμένα ηθικο-αξιολογικά σχήματα και να μπορεί μόνο του να επιλέγει και να καθορίζει αρχές και αξίες. Έτσι, η εθνική ιστορία και ο πολιτισμός μέσα από την κατηγορία αυτή μπορούν να συμβάλλουν ενεργά και στην ατομική και στη συλλογική αυτογνωσία και να εδραιώσουν παράλληλα τον κριτικό τους ρόλο. Σύμφωνα με την Οδηγία (1283 άρθρ. 1) του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου: «Κάθε ανθρώπινο υποκείμενο έχει τη δικαίωμα να γνωρίσει το παρελθόν του, καθώς και το δικαίωμα να απαρηθεί ένα παρελθόν που του επιβάλλεται. Η ιστορία συνιστά ένα από τα μέσα που διαθέτουμε για την αποκαλύψη του παρελθόντος και τη σφουρηλάτηση της πολιτισμικής μας ταυτότητας...»<sup>20</sup>. Οι μηχανισμοί άντλησης παραδειγματικών προτύπων από το παρελθόν δεν θα λειτουργούν ως φαντασική υπεραναπλήρωση βίωσης του παρόντος (η ψυχολογική αντιστάθμιση να αναζητείται δηλαδή μέσα από την ιστορική ύλη) ή ως κομπορρισμός για την εξυπηρέτηση της όποιας κατάστασης. **στ**) Η πολιτικο- κοινωνική τέλος συνείδηση συσχετίζεται με την συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι η μνήμη τους (η οποία συγκροτείται από ένα ελληνογενές τμήμα και από ένα ετερογενές, ενδεχομένως εκείνο της χώρας υποδοχής), την οποία τροφοδοτεί η ιστορία και ο πολιτισμός τους, προσπαθεί να διασώσει το παρελθόν για να «εξυπηρετήσει» το παρόν και το μέλλον τους. Με την έννοια αυτή η ιστορία και ο πολιτισμός θα οδηγήσει στη σταδιακή τους απελευθέρωση, μέσω της απελευθέρωσης του παρελθόντος και όχι της υποδούλωσής τους ή της δέσμευσής τους<sup>21</sup>. Περισσότερο από ποτέ η εκμάθηση και κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού έχει ως αποστολή της να προετοιμάσει τα παιδιά να γίνουν πρωταγωνιστές σε κοινωνίες κινητικές και ανοιχτές, να διαθέτουν γνώσεις που θα τους επιτρέπουν ένα επαρκή κοινωνικό και πολιτικό προσανατολισμό και θα τα διευκολύνουν στη λήψη

<sup>20</sup> Παρατίθεται από τον Γ.Κόκκινου, «Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση», *Μνήμων*, 20 (1998).

<sup>21</sup> Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 145.

αποφάσεων, συμβάλλοντας ενεργά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους<sup>22</sup>. Το επιχείρημα που αναδεικνύει και νομιμοποιεί σήμερα την ιστορία είναι η κατανόηση τόσο της ταυτότητας όσο και της ετερότητας.

Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ζούμε σε έναν κόσμο από έθνη, που ως πολιτικές οντότητες είναι ιστορικά υποκείμενα και παράγουν ιστορία, ωστόσο η εθνικιστική ιδεολογία δεν πρέπει να μας οδηγεί σε αρνητικές τροπές ή συμπεριφορές υποτίμησης προς τα άλλα έθνη, αλλά να καλλιεργήσει το αίσθημα της ασφάλειας και της αξιοπρέπειας, που κρίνεται από την θετική του πλευρά ως αναγκαίο για την ολοκλήρωση της ομάδας. Άλλωστε πολύτιμη μορφή αφιέρωσης στην ομάδα (πίστη στην κοινότητα και ανάληψη δράσης για την βελτίωσή της) είναι και ο αγώνας εναντίον των εθνικιστικών προκαταλήψεων και η δράση για την απάλειψή τους (αμφίσημη ψυχολογία του εθνικισμού)<sup>23</sup>. Με τον τρόπο αυτό η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν αφενός μεν το πώς είναι οργανωμένη η ζωή των μελών της ελληνικής παροικίας και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην ελληνική ιστορία και τον πολιτισμό, και αφετέρου να αναπτύξουν την κρίση τους απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία στην οποία καλούνται να ζήσουν.

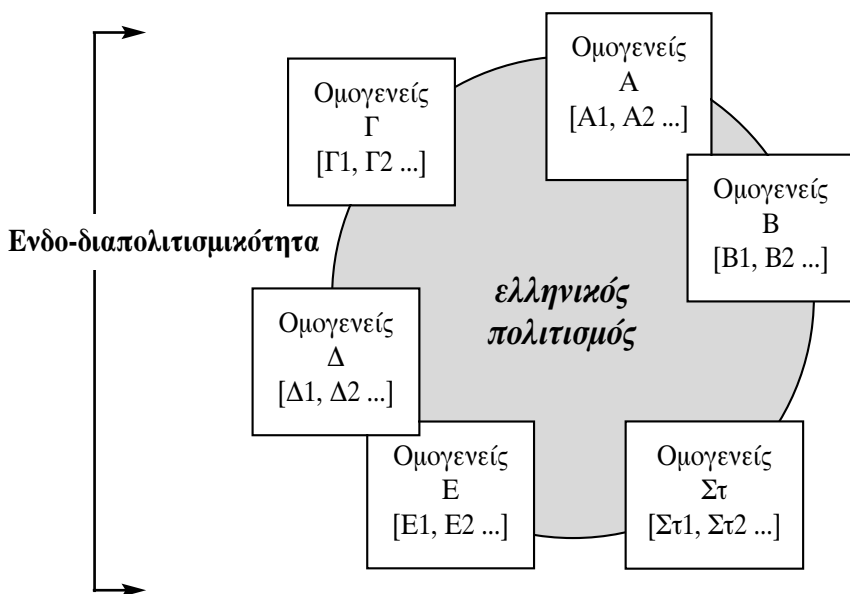
Έτσι, το πρόταγμα του ελληνισμού μέσα από αυτή τη διαπλοκή και το συγχρωτισμό θα πρέπει να διαφοροποιείται τόσο από την σύγχρονη «πραγματιστική» άποψη, που περιορίζει το ενδιαφέρον της μόνο στους νεότερους χρόνους, όσο και από τη «διαχρονική», που αναζητά μονάχα στοιχεία συνέχειας και διάρκειας. Μέλημα της πρώτης είναι η ελλαδικότητα, της δεύτερης η ελληνικότητα. Και οι δύο βέβαια ενδιαφέρονται να κατοχυρώσουν θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ελληνικής ταυτότητας που στοιχειώνονται κυρίως από την μητροπολιτική Ελλάδα, αγνοώντας όμως σε μεγάλο βαθμό τον ελληνισμό της διασποράς που βρίσκεται σε άμεση και δυναμική επαφή με τους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής του, αλλά και άλλων εθνοπολιτισμικών ομάδων. Επιπλέον, ο ελληνικός (παροικιακός και όχι μόνο) πολιτισμός *in principio* είναι διαπολιτισμικός και λειτουργεί μέσα σε πολυεθνικά πλαίσια. Το γεγονός λοιπόν αυτό θα πρέπει να κάνει σαφές ότι ο ελληνισμός, ως εθνοϊστορία και εθνοπολιτισμός, θα πρέπει να εκλαμβάνεται με όλες τις πολλαπλές εκδοχές και τις μορφές του (ενδο-διαπολιτισμικότητα) ως πολιτιστικό διαλεκτικό μόρφωμα και ιστορική κατηγορία την οποία μοιράζονται οι ομογενείς στις χώρες

<sup>22</sup> Πρβλ. Ν. Αχλη, «Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο», *Νέα Παιδεία*, 34 (1985) σσ. 147-56, Φ. Κ. Βώρου, «Για τη διαμόρφωση μιας διδακτικής της Ιστορίας», *Νέα Παιδεία*, 35(1985) σσ. 143-46, Φ. Κ. Βώρου, «Η Ιστορία που δεν διδάσκεται», *Νέα Παιδεία*, 20(1982) σσ. 123-24, Φ. Κ. Βώρου, «Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία», *Νέα Παιδεία*, 34(1985) σσ. 139-46, Φ. Κ. Βώρου, «Για την επίδραση της διδασκαλίας της ιστορίας στη διαμόρφωση των συνειδήσεων», *Τα Εκπαιδευτικά*, 44-45 (1997) σσ. 36-43, Λιχ Φερί, «Τι διδάσκει το σχολείο;», *Εφημ. Κοριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 16 Ιουνίου 1996, 52-53.

<sup>23</sup> Πρβλ. Γ. Γιαννόπουλος, «Ζούμε σ' ένα κόσμο από έθνη», στο ΠΕΦ: *Σεμινάριο 17*, σελ. 15.

υποδοχής, δίνοντας όμως η κάθε ομογενειακή ομάδα και τη δική της εκδοχή και ερμηνεία<sup>24</sup>. Τοιουτοτρόπως η οικουμενικότητα του ελληνισμού θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τα όλα τα ενδοελληνικά πεδία και στρώματα και να κινείται από μια όσο το δυνατόν πληρέστερη ελληνογνωσία προς μια διευρυμένη ετερογνωσία. Η ενδο-διαπολιτισμικότητα είναι διαλεκτική, πολύφωνη και ετερόγλωσση με πολλαπλά στοιχεία. Στο παρακάτω σχήμα (πρβλ. Σχήμα 10.2) παριστάνεται με κύκλο ο ελληνικός πολιτισμός ως πεδίο αναφοράς των απανταχού Ελλήνων και με τετράγωνα οι πολλαπλές μορφές και εκδοχές του από τις εθνοπολιτισμικές κοινωνικές ομάδες των Ελλήνων που υπάρχουν σε διάφορες χώρες και έχουν διαμορφώσει ιδιαίτερους εθνοτικούς θεσμούς, αξίες και πολιτισμικά στοιχεία που τα μοιράζονται κυρίως τα μέλη των ομάδων αυτών:

**Σχήμα 10.2**



### 10.2.2 Πλαίσια και άξονες

Πρόθεση της μελέτης μας αυτής δεν είναι η εξαντλητική πληρότητα του θέματος, όσο η ανάπτυξη μιας εναλλακτικής παιδαγωγικής προσέγγισης γύρω από τη διδασκαλία της ιστορικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων του εξωτερικού, με

<sup>24</sup> Πρβλ. Μιχ. Δαμανάκη, *όπ. παρ.*, όπου ξεκαθαρίζει την έννοια αυτή και μιλά για «ενδοελληνική διαπολιτισμικότητα».

βάση δύο πεδία προβληματισμού: το πλαίσιο της διδασκαλίας και τους άξονες που το διατέμνουν (σκοποί, αντιλήψεις, φύση του μαθήματος, προγράμματα, περιεχόμενα, εγχειρίδια, μεθοδολογία, κλπ.).

Η μέχρι σήμερα διεθνής εμπειρία<sup>25</sup> έχει συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση γενικών πλαισίων και αξόνων που δεν μπορούν να μην ληφθούν υπόψη σε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού. Οι αρχές αυτές κατηγοριοποιούνται με βάση τα κύρια πεδία προβληματισμού μας αλλά και τις διαστάσεις της δι-ιστορικής συνείδησης που αναπτύξαμε, και έχουν να κάνουν με μία σημαντική πλευρά του πολιτισμικού και κοινωνικού συστήματος που είναι το σχολείο:

**α) Αναφορά στο περιεχόμενο:**

**i.** Αν και δεν υπάρχει συμφωνία στην επιλογή των περιεχομένων της ιστορίας και του πολιτισμού, εντούτοις η ύπαρξη ορισμένων κριτηρίων, όσον αφορά την παιδαγωγική τους προσέγγιση, θα διευκόλυνε πάρα πολύ τη διαδικασία αυτή, καθόσον αυτό που επιλέγεται «σημαντικοποιείται» ακόμα περισσότερο από τους ίδιους τους μαθητές<sup>26</sup>.

**ii.** Θα πρέπει να υπάρξουν διακριτά χαρακτηριστικά ανάμεσα σε αυτό που στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται «πρακτικό» παρελθόν (και έχει να κάνει με την καλλιέργεια της ταυτότητας των μαθητών και των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων) και στο «ιστορικό» (που παραπέμπει στην έρευνα, την τεκμηρίωση και στην ορθολογική προσέγγιση του παρελθόντος, χωρίς τις διηθήσεις του «πρακτικού» με ανοικτά κριτήρια και μεθόδους)<sup>27</sup>. Μια τέτοια επισήμανση βοηθάει την προβληματική μας για το ποια γνώση επιλέγουμε να κοινοποιήσουμε στα παιδιά και επί τη βάσει ποιων κριτηρίων την ορίζουμε. «Η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς», γράφει ο Marc Ferro, «ή και για εμάς τους ίδιους συνδέεται με την ιστορία που μας έχουν αφηγηθεί όταν ήμασταν παιδιά. Η ιστορία αυτή μας σημαδεύει σε ολόκληρη τη ζωή μας»<sup>28</sup>.

**iii.** Η πολιτικο-διπλωματική και στρατιωτική θεματογραφία μπορεί να αποτελεί πεδίο αναφοράς, δεν θα πρέπει ωστόσο να δεσπόζει στο αναλυτικό πρόγραμμα της ιστορίας. Η εστίαση στα πολιτικοστρατιωτικά εθνικά γεγονότα μειώνεται, ενώ ενισχύεται η θεματική προσέγγιση και μάλιστα σε συνδυασμό με το κριτήριο της διεπι-

<sup>25</sup> J. Slater, *The Politics of History Teaching. A Humanity Dehumanized?*, University of London, Institute of Education, London 1989, σσ.7-14, Ιδίου, *Teaching History in a New Europe*, Cassel-Council of Europe, London, 1995, σσ. 32, 89-90, 117-122, 128-130, J. Banks, *Multicultural education*, όπ.παρ., σσ. 8-16.

<sup>26</sup> Δ. Μαυροσκούφης, *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας. Θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Εκδ. Οίκος Αφών Κυριακίδη, Θεσ/νίκη, 1999, σελ. 22.

<sup>27</sup> Έ. Αβδελά, όπ. παρ., σελ. 80.

<sup>28</sup> Marc Ferro, *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Π. Μαυρέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001, σελ. 9.

στημονικότητας. Η ιστορία παράλληλα θα πρέπει να επιδιώκει την ανατομία της κοινωνικής ζωής, την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων και την ερμηνεία τους με αφετηριακό πλαίσιο τις κοινωνικές, πολιτικές, γεωγραφικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και σχέσεις, την αναφορά σε όλες τις πτυχές της ιστορικής δράσης, τη σύγχρονη και πρόσφατη ιστορία, την εξέταση των κοινωνικών θεσμών<sup>29</sup>.

iv. Για τη νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίδεται στις ειρηνικές περιόδους και στην πολιτιστική δραστηριότητα των ανθρώπων, πράγμα που θεωρείται πολύ σημαντικό στα πλαίσια της αγωγής για την ειρήνη και στην ανάπτυξη ενός πνεύματος συναδέλφωσης των λαών, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των εγχειριδίων γενικά, δίδει προτεραιότητα στην παρουσίαση πολέμων και σκηνών βίας. Μέσα στην ιστορία εξαιρούνται σε κάθε περίπτωση η ιδέα της ελευθερίας, της εργασίας, της οικογένειας, της δημιουργίας και της τέχνης, της υγείας, της παράδοσης και η πορεία του ανθρώπου προς την κατάκτηση του πολιτισμού. Επίσης η προσφορά ανθρώπων και ομάδων που συνεισφέρουν στο κοινωνικό σύνολο. Σημαντική έκταση δίδεται στην περιγραφή της ζωής, των συνθηκών και των ασχολιών των ανθρώπων, από την προϊστορία μέχρι σήμερα και γίνεται -πράγμα πολύ σημαντικό- η σύνδεσή τους με γεγονότα του παρόντος<sup>30</sup>. Η ιστορία δίδει μεγάλη έμφαση τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτιστική ιστορία και δεν αγνοεί την ιστορία των θεσμών και την ιστορία των ιδεών ή του συναισθήματος<sup>31</sup>.

v. Η σύγχρονη ιστορική κριτική πρόβαλε την αναγνώριση ιστορικών κυρίως πραγματικοτήτων που ήταν άγνωστες ή τουλάχιστον αδιάφορες για μεγάλο χρονικό διάστημα στους ερευνητές. Κοντά στην πολιτική και οικονομική μακρο-ιστορία αναδύθηκαν και άλλες «μικρότερες ιστορίες» (μικρο-ιστορίες), οι οποίες εκφράστηκαν με διάφορες μορφές, όπως: η ιστορία των αντιλήψεων, ή ιδεολογιών<sup>32</sup>, η ιστορία των νοοτροπιών<sup>33</sup>, η ιστορία των πνευματικών δημιουργιών, που συνδέεται κυρίως με

<sup>29</sup> Φ. Κ. Βώρου, «Η Ιστορία που δεν διδάσκεται», όπ. π., Γ.Κόκκινος, όπ.παρ., σσ. 234-241.

<sup>30</sup> Πρβλ. τα *Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων της Ιστορίας και Γεωγραφίας, του Γυμνασίου*, ΦΕΚ Α', 158/9.1985, 91/5.1987, 8/1.1988, 7/1.1989, 226/10.1989 και 113/7.1994 και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ιστορίας, *Στα πολύ παλιά χρόνια, Ιστορία Γ' Δημοτικού, Βιβλίο για το Δάσκαλο*, Αθήνα 1996, σσ.171-174, P. Weil, *L' art de vivre en paix. Vers une nouvelle conscience de la paix*, Unesco, Paris, 1990.

<sup>31</sup> A. Marwick, *Εισαγωγή στην Ιστορία*, μτφρ. Κ. Τρίγκου, Σειρά: Open University, Αθήνα, Π. Κουτσουμπός, 1985, σσ. 27- 31, 50-61.

<sup>32</sup> Οι ιδεολογίες συνδέονται με το σύνολο των αναπαραστάσεων, των πρακτικών και συμπεριφορών, των γνώμων, αντιλήψεων και αξιών που κυριαρχούν στον άνθρωπο ή στις κοινωνικές ομάδες εξαιτίας πολλαπλών σχέσεων (εργασιακών, ταξικών, κ.τ.λ...) και κατευθύνουν τη δράση τους. Επιπλέον διατρέχουν την ηθικο-θηρησκευτική, κοινωνικο-οικονομική και πολιτικο-πολιτισμική σφαίρα δράσης. Πρβλ. Γ. Γιαννόπουλου, «Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας», στο *ΠΕΦ, Σεμινάριο 9: Το μάθημα της ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, 1988, σελ. 47.

την εικόνα, η διανοητική ιστορία<sup>34</sup>, 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 συμβολικού, της καθημερινής ζωής, κ.λπ.<sup>35</sup> Οι ιστορικοί και πολιτισμολόγοι μιλούν για ουσιαστική μεταβολή της προβληματικής και της μεθοδολογίας της ιστορίας και του πολιτισμού, τόσο στην έρευνα όσο και στην κοινοποίησή της.

**vi.** Η παραδοσιακή αντίληψη στην σύνταξη αναλυτικών προγραμμαμάτων ιστορίας υιοθετεί την ευθύγραμμη «προχωρητική» χρονολογική διάταξη (από το μακρινό στο κοντινό παρελθόν), την απλή περιγραφή και «ακίνητη» εξήγηση των γεγονότων. Προκρίνει επίσης τους επάλληλα ομόκεντρους κύκλους και περιορίζει την διάσταση του βάθους (δυναμική θεώρηση της ιστορίας και του πολιτισμού). Με τον τρόπο αυτό όμως δημιουργείται η αντίληψη ότι η ιστορία είναι μια απλή εξωτερική συγκόλληση γεγονότων. Αντίθετα η ιστορία και ο πολιτισμός θα πρέπει να κατανοηθούν με βάση το κριτήριο της εξέλιξης και της δυναμικής αλληλοσυσχέτισης των γεγονότων σύμφωνα με τις αρχές της ψυχοπαιδαγωγικής<sup>36</sup>.

**vii.** Η συνεχής ρευστότητα και η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας είναι φαινόμενο σύμφυτο με την ιστορία σε βαθμό που ακόμα και το επιστημολογικό σύστημα που χρησιμοποιεί στην ανάλυση των ιστορικών διαδικασιών υπόκειται στην ίδια διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης. Οι έννοιες της αλλαγής και της μεταβολής είναι θέματα που παραμένουν επιστημολογικά και μεθοδολογικά ανοιχτά στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού και είναι δύσκολα στην προσέγγισή τους<sup>37</sup>. Παρόλα αυτά η ιστορία θα πρέπει να προσεγγίζει τις έννοιες αυτές ξεκινώντας από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού (τα περιβάλλοντα αυτά να αποτελέσουν τον «καμβά» πάνω στον οποίο θα οικοδομηθεί η ιστορική μάθηση).

<sup>33</sup> 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. Jacques Le Goff, Pierre Nora, *Το έργο της ιστορίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Ράππα, τ.1, 1981, σσ. 316-338, François Dosse, *Η ιστορία σε ψύχουλα. Από τα Annales στη Νέα Ιστορία*, μτφρ. Αγγ. Βλαχοπούλου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1993, σσ. 217-230, Γ. Γιαννόπουλου, όπ.παρ.

<sup>34</sup> *Διανοητική Ιστορία. Όψεις μιας σύγχρονης συζήτησης. Κείμενα των R. Chartier, D. La Capra, H. White*, μτφρ.Ε. Γάζη, Γ. Κόκκινος, Ε. Κοντογιώργη, ΕΜΝΕ-Μνήμων, Αθήνα 1996.

<sup>35</sup> Πρβλ. Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ.σσ. 18-19.

<sup>36</sup> Γ. Μαυρογιώργος, *Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων στο μάθημα της Ιστορίας*, Διδ. Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1981, σελ. 292, Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σελ. 17, Μ. Βάμβουκας, *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη 1993, σσ. 141-145.

<sup>37</sup> Πρβλ. Α. Marwick, όπ. παρ., σσ. 27-31, Σ. Δημητρίου-Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, *Ανθρωπολογία και Ιστορία*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1996, σελ. 13.



**viii.** Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφεται και διδάσκεται με βάση τα ευρωπαϊκά και διεθνή πρότυπα. Η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις των αποδεκτών του μηνύματος (που έχουν να κάνουν και με μεταβλητές όπως, μόρφωση, φύλο, ηλικία, χώρο διαβίωσης, κ.λπ.<sup>38</sup>), και κυρίως η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται με τις δυνατότητες που προσφέρει ένας πολιτισμικός χώρος (εδώ έχει σημασία το πού γράφεται η ιστορία και πώς συλλαμβάνεται το καινούργιο που περνάει από μπροστά μας και η πρωτοτυπία που του δίνουμε)<sup>39</sup>.

**β) Διαδικασία δόμησης της ιστορικής γνώσης- μεθοδολογία προσέγγισής της:**

**i.** Θα πρέπει να γίνει κατανοητό από το δάσκαλο και το μαθητή ότι η ιστορική γνώση είναι αποτέλεσμα μια τριπλής διαμεσολάβησης που έχει να κάνει πρωτίστως με την κειμενικότητα της ιστορίας<sup>40</sup>: **α.** τις πηγές, όπου οι λέξεις και τα πράγματα μέσω της γλώσσας δεν μας μιλούν μόνο για τα *res gestae*, για τα όσα δηλαδή έγιναν ή ενδεχομένως προσδοκούσαν οι άνθρωποι να γίνουν, αλλά παράλληλα και για τις ιδεολογικοπολιτικές σκοπιμότητες των συντακτών τους (πρωτογενής ιστορικότητα - *intentio auctoris*), **β.** τις αλληπάληλες ερμηνείες από τους ιστορικούς (δευτερογενής ιστορικότητα - *intentio lectoris*) και **γ.** τις πολλαπλές χρήσεις αυτών των πηγών από το παρόν για λόγους σκοπιμότητας (εθνικής, ιδεολογικής, επιστημονικής ή και προσωπικής- τριτογενής ιστορικότητα)<sup>41</sup>.

**ii.** Σήμερα η νέα εναλλακτική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να διαχωριστεί από την παραδοσιακή διδακτική του μαθήματος που θεωρούσε την ιστορία ως αφήγηση (*narrative*) και να την δει ως ιστορία-πρόβλημα (*histoire- problème*). Η ιστορία-πρόβλημα είναι ολιστική, εξηγητική, αναζητά ενδείξεις και δεν είναι μονοσήμαντη<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Σ. Δημητρίου- Κοτσώνη, Σ. Δημητρίου, *όπ. παρ.*, σελ. 16.

<sup>39</sup> *Πρβλ.* Γ. Γιαννόπουλο, *όπ. παρ.*, σελ. 42, 62.

<sup>40</sup> Η συνειδητοποίηση της κειμενικότητας στην ιστορία σημαίνει ότι οι πηγές, που συγκροτούν την πρώτη ύλη της, είναι στην πλειονότητά τους κείμενα τα οποία μεσολαβούν (σκοπίμα ή όχι) ανάμεσα στο ιστορικό πράττειν και στην καταγραφή του. Έτσι, το ιστορικό γίνεσθαι συγκροτείται ως σύνθετη γλωσσική διαδικασία: το παρελθόν, αφηρητικά, θεάται και αναγιγνώσκεται μέσα από «προγλωσσικές δομές» που επιδρούν στην πρόσληψή του (σύγχρονο-υστερόχρονο, νικητής- ηττημένος, δρων πρόσωπο- παρατηρητής, κ.ά.π.), 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, οι πολλαπλές και διαδοχικές ερμηνείες των πρωτογενών κειμένων από τους ιστορικούς αλλά και τους δασκάλους της ιστορίας συνυφαίνουν ένα πολυσχιδές γλωσσικό πλαίσιο και μεταφέρουν στο σήμερα την ήδη διαμεσολαβημένη και διαθλασμένη παρουσίαση του χθες μέσω των κειμένων των πηγών, *πρβλ.* Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σσ. 38-41.

<sup>41</sup> Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σσ.37-41.

<sup>42</sup> *Πρβλ.* Η. Moniot, *όπ. παρ.*, σσ. 71-73



iii. Στο πλαίσιο μιας κοινωνιολογίας της ιστορικής γνώσης και της διδασκαλίας της, θα πρέπει να δίδεται έμφαση σε τρεις τύπους παιδείας: **α.** Μια παιδεία ανάπτυξης της λογικής, των μεθόδων, του τρόπου σκέψης (δυνατότητα έρευνας, συλλογισμού), **β.** Μια παιδεία γενική (γνώσεις σε πολλά γνωστικά αντικείμενα), **γ.** Μια παιδεία καθαρά ιστορική (χωρίς ιδεολογική και μονομερή ιστορική άγνοια της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας)<sup>43</sup>. Τα εγχειρίδια που ωφελούν στις περιπτώσεις αυτές είναι αυτά που αναφέρονται και στις τεχνικές της ιστορίας, τα κατά ιστορικές περιόδους και κλάδους εγχειρίδια, όπου χωρίς υπέρμετρη γεγονοτολογία δίνεται με συνθετικό τρόπο η κεκτημένη γνώση ως προς το αντικείμενο, τις πηγές, τη βιβλιογραφία, τους προβληματισμούς και τις νέες προοπτικές<sup>44</sup>. Παρά τις διαφωνίες υπάρχουν ιστορικοί και παιδαγωγοί που συμφωνούν ότι οι μαθητές θα πρέπει να αρχίσουν να κατανοούν τη μεθοδολογία του ιστορικού και ότι η μαρτυρία και όχι τόσο η γνώμη των άλλων έχει ιδιαίτερη σημασία<sup>45</sup>. Οπωσδήποτε όμως το υλικό ιστορίας και πολιτισμού και οι μεθοδολογίες επεξεργασίας του που θα συμπεριληφθούν στα διδακτικά εγχειρίδια δεν θα πρέπει να δίνουν την εντύπωση μιας απλουστευτικής εικόνας για τον γύρω κόσμο (image of asimplistic world).

iv. Η νέα διδακτική προσέγγιση ακολουθεί / εφαρμόζει διάφορες ιστορικές και κοινωνιολογικές μεθόδους: κυρίως την εναισθήση (empathy), ή ενσυναίσθηση ή εμπαθητική κατανόηση (εμβίωση), σύμφωνα με την οποία ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να μπαίνει στη θέση του δρώντος προσώπου της ιστορίας και με τη βοήθεια της φαντασίας και του συναισθήματός του να ερμηνεύει τη συμπεριφορά ή τα έργα των ανθρώπων του παρελθόντος<sup>46</sup>, την ιστορική μέθοδο (συλλογή, ταξινόμηση, έλεγχος και ερμηνεία του ιστορικού υλικού, διατύπωση υποθέσεων, συναγωγή βασικών αρχών, κλπ.)<sup>47</sup>, τη συγκριτική μέθοδο (η οποία αποτελεί και μια έμμεση πειραματική μέθοδο) όπου ο μαθητής μαθαίνει να παρατηρεί το ίδιο φαινόμενο κάτω από ποικίλες και διαφορετικές συνθήκες, προβαίνοντας σε συγχρονικές, διαχρονικές και δια-

<sup>43</sup> Γ.Β. Λεονταρίτης, «Η μόνιμη -και ίσως αξεπέραστη- κρίση των ιστορικών σπουδών στην Ελλάδα», *Σύγχρονα Θέματα*, 35-37(1988), σελ. 122.

<sup>44</sup> Σπ. Ασδραχάς, *Ζητήματα Ιστορίας*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983, σελ. 120 κ.εξ.

<sup>45</sup> Γ. Λεονταίνης, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, 1996, σελ. 123.

<sup>46</sup> D. Shemilt, «Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom», *Learning History*, 1986, σελ. 39 κ.εξ., Chr. Portal, «Empathy as an objective for History teaching», Chr. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, The Palmer Press, London, 1987, σσ.89-90, Γ. Ν. Λεονταίνης, «Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας», *ΠΕΦ: Σεμινάριο 21: Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, Μ. Π. Γρηγόρης, Αθήνα 1999, σσ. 123-148, Ε. Καλογηράτου, «Τα στάδια της ενσυναίσθησης κατά τον Dennis Shemilt και η διδασκαλία της Ιστορίας», *ΠΕΦ: Σεμινάριο 21*, όπ. παρ., σσ.149-155.

<sup>47</sup> Πρβλ. Ch. Samaran (διεύθ.), *Ιστορία και μέθοδοι της*, τόμος Α', *Γενικά Προβλήματα*, μτφρ. Ελ. Στεφανάκη, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1989, σελ. 205 κ.εξ.

πολιτισμικές συγκρίσεις, τις μεθόδους των επιστημών που γειτνιάζουν με την ιστορία (αρχαιολογία, φιλολογία, ιστορική γλωσσολογία, ιστορία της τέχνης, παλαιογραφία, νομισματική, κ.λπ., τη γεωγραφία, την ανθρωπολογία, εθνογραφία, την οικονομική επιστήμη, τη δημογραφία, κ.λπ.), την τυπολογία, όπου ο μαθητής εξοικειώνεται στην χρήση τύπων/κατηγοριών και στην ταξινομική λογική, την ανάλυση περιεχομένου των πηγών (ο μαθητής αναλύει ένα μήνυμα με βάση τα διάφορα θέματα που εμπεριέχει) και ερμηνευτική προσέγγιση των ιστορικο- πολιτιστικών γεγονότων και του ιστορικού γίνεσθαι, τη βιογραφική μέθοδο, σύμφωνα με την οποία διερευνάται με βάση τα κείμενα ή τον προφορικό λόγο η ζωή ενός ανθρώπου (εδώ η αυτοβιογραφία και η συνέντευξη δίδουν πλούσιο υλικό), την κοινωνική έρευνα, κλπ.<sup>48</sup> Επίσης, οι ερωτήσεις κρίσεως θα πρέπει να βοηθάνε τους μαθητές στη διατύπωση προτάσεων κρίσεως (έκφραση μιας κατάφασης ή άρνησης μιας λογικής ή αιτιακής σχέσης ανάμεσα σε δυο ή περισσότερους όρους, με ανάπλαση, ανασύνθεση, ανάλυση, επισήμανση πολλαπλών σχέσεων, σύγκριση, εξήγηση, ερμηνεία, σχολιασμό, ανίχνευση, συνολική ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ομοειδεών, αξιολόγηση)<sup>49</sup>.

v. Η ιστορικοποίηση των αντικειμένων της επιστήμης θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση της ελλειμματικότητας των προτάσεών τους, η χρησιμοποίηση όλης της κλίμακας των ιστορικών σχολών στην έρευνα και στην διδασκαλία, οι οποίες θα πρέπει να θεωρούνται αδιάσπαστες για τη συνολική ερμηνευτική του ιστορικού φαινομένου. Τα γεγονότα αυτά καθαυτά μπορεί να επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες (δυναμική πολλαπλότητα των ερμηνειών), αλλά καμιά ωστόσο δεν μπορεί να επικυρώνεται εκ των προτέρων<sup>50</sup>.

vi. Η ιστορική επιστήμη αλλά και η σχολική ιστορία χρειάζονται σύνθετες, διεπιστημονικές και ολιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες βέβαια δεν θα αίρουν την ιδιαιτερότητα του μερικού. Η ολιστική ερμηνεία θα επιτευχθεί από τη στιγμή που ιστορικοί και δάσκαλοι υιοθετήσουν διευρημένα και πολυφωνικά θεωρητικά και μεθοδολογικά πλαίσια<sup>51</sup>.

vii. Το κριτήριο των γενικεύσεων στην ιστορία που αποτελεί σήμερα ένα ανοικτό επιστημολογικό και μεθοδολογικό πρόβλημα, θα πρέπει να είναι περιορισμένο στην παρουσίαση του ιστορικού υλικού. Γενικά, το θέμα των γενικεύσεων προκαλεί έντονες συζητήσεις. Η γενίκευση βέβαια αποτελεί βασικό και εκ των ων ουκ άνευ όρων της επιστημονικής αναζήτησης, όμως παρουσιάζει ορισμένα προβλήματα στις επιστήμες του υπεροργανικού χώρου, λόγω της μειωμένης ομοιότητας (ομοιοτήτων)

<sup>48</sup> Ι. Λαμπίρη- Δημάκη, *Κοινωνιολογία και Ιστορία. Ομοιότητες και Ιδιαιτερότητες*, Αθήνα Παπαζήσης 1989, σσ.104-156, Έ. Αβδελά, όπ. παρ., σελ. 97 κ.εξ.

<sup>49</sup> Φ. Κ.Βώρος, «Τι μπορεί να σημαίνει ερώτηση κρίσης στην Ιστορία», όπ.π, Γ. Λεοντοίνης, όπ. παρ., ιδιαίτερα το κεφάλαιο, «Θεωρητική σύλληψη και τεχνική της ερώτησης στο μάθημα της ιστορίας-είδη ερωτήσεων», σελ. 129 κ.εξ.

<sup>50</sup> Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σελ. 23, Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σσ. 62-63.

<sup>51</sup> Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σελ 62.

στο πεδίο της εμπειρικής πραγματικότητας, γι' αυτό θα πρέπει κανείς να στέκεται κριτικά απέναντί τους - ιδιαίτερα στην ιστορία<sup>52</sup>.

**viii.** Το παρελθόν αποτελεί και πρέπει να αναγνωσθεί ως διαφορετικό από το παρόν. Η ανίχνευση κάποιων αναλογιών πρέπει να γίνεται με πολύ μεγάλη προσοχή και να στοχεύει κυρίως στον εντοπισμό και στην εμπέδωση των διαφορών<sup>53</sup>. Επειδή στην ιστορία κρίνουμε την πραγματική ανθρώπινη δράση και την ανθρώπινη ευθύνη, η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού αποβλέπει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Έτσι ο τρόπος εμπέδωσης και εξέτασης της ιστορίας και του πολιτισμού καλό είναι να διασφαλίζει την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές και να συσχετίζεται με κοινωνικές δεξιότητες<sup>54</sup>.

**ix.** Για την παιδαγωγική της ιστορίας και του πολιτισμού η κριτική σκέψη αναγνωρίζεται ως μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους της ιστορικής παιδείας.

**x.** Οι διδακτικές μεθοδολογικές (ή φιλοσοφικές μας) επιλογές λειτουργούν ως ένα είδος «γραμματικής» που μας δίνει μια πρόσβαση στο ιστορικό τεκμήριο και όχι ως ένα εννοιολογικό κατασκευάσμα μέσα από το οποίο θα πρέπει να μεταφραστούν τα πράγματα και οι μηχανισμοί της ιστορίας. Με την υιοθέτηση ανοιχτών διδακτικών και ερευνητικών σχημάτων, αναγόμαστε στην απόρριψη κάθε χρησιμοθηρικής χρήσης της ιστορίας καθώς και στην απόρριψη κάθε αποκλειστικότητας στις όποιες επιλογές μας<sup>55</sup>.

**xi.** Στην ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής προσέγγισης είναι επίσης προφανείς ορισμένες ειδικές αρχές: η ιστορία και ο πολιτισμός ερευνώνται, γράφονται, εξιστορούνται ή διδάσκονται από το παρόν (εδώ έχουν τη θέση τους οι εμπειρίες της προσωπικής ζωής, οι γνώσεις και τα οπτικά πρίσματα της εποχής, τα καθεστώτα αλήθειας και επιθυμιών ατομικών και συλλογικών, οι προοπτικές που διανοίγονται για το παρόν, κ.τ.λ.)<sup>56</sup>, η ιστορία και ο πολιτισμός γράφονται και διδάσκονται από

<sup>52</sup> Ε. Πρεβελάκης, «Το πρόβλημα των γενικεύσεων στην ιστορία», *Μνήμων*, 8 (1980-82) 204-225, Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σελ. 62, Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, όπ.παρ., σσ.51-54, όπου αναφέρεται σε ορισμένες αντιθέσεις για το ρόλο των γενικεύσεων στην ιστορία και διερωτάται στο ερευνητικό πλαίσιο των δύο επιστημών κατά πόσο η κοινωνιολογία είναι η επιστήμη του γενικού και η ιστορία η επιστήμη του μοναδικού.

<sup>53</sup> Α. Λιάκος, όπ.π., Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σελ. 24.

<sup>54</sup> Δ. Μαυροσκούφης, όπ. παρ., σσ. 23-24.

<sup>55</sup> Σπ. Ασδραχάς, όπ. π.,

<sup>56</sup> Σε μια «παιδαγωγική προσέγγιση» της ιστορίας και του πολιτισμού δεν αντιμετωπίζεται απροϋπόθετα η προηγηθείσα ιστορία και ο πολιτισμός, αλλά λαμβάνεται υπόψη ότι προσλαμβάνονται με αφετηρία σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές (εμπειρίες, γνώσεις και τήρηση κανόνων) με βάση τις οποίες ρυθμίζεται η ιστορικά σύγχρονη συμπεριφορά και ταξινομείται η ιστορική και πολιτιστική γνώση. Η επιλογή των ερωτημάτων που θέτουμε στο ιστορικό γίγνεσθαι εδράζεται σε ιστορικά και πολιτισμικά διαφέροντα που ανήκουν στο παρόν, στο δικό μας «τώρα», το οποίο συλλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της εξέλιξης του ιστορικού αντικειμένου, πρβλ. Κοσμά Ψυχοπαίδη, *Ιστορία και μέθοδος*, Αθήνα, Εκδόσεις Σμίλη, 1994, σελ. 61 και 300.

ανθρώπους που ζουν μέσα στην «ιστορία» (έχουν κοινωνική προέλευση, τόπο και χρονολογία γέννησης, εθνική καταγωγή, θρησκευτικές πεποιθήσεις, ορισμένη κοσμοαντίληψη και ιδεολογία)<sup>57</sup>.

xii. Στη σπουδή της ιστορίας ένα μοντέλο ή παράδειγμα πρέπει να επιτρέπει την προσέγγιση αφενός μεν της συμβαντολογικής επιφάνειας και αφετέρου να διευκολύνει και στην αναδίφηση των βαθύτερων στρωμάτων της ιστορικής διαδικασίας. Βέβαια ένα ερμηνευτικό μοντέλο λειτουργεί σαν χάρτης που αγκαλιάζει το «χάος» της πραγματικότητας και απομονώνει τα στοιχεία που θεωρούνται σημαντικά, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν υποκαθιστά την πραγματικότητα. Αν και διεκδικεί την τελειότητα η αφαίρεση που επιχειρεί δεν ταυτίζεται με τον πραγματικό κόσμο<sup>58</sup>.

### γ) Μη μονοδιάστατες διδακτικές θεωρήσεις:

i. Ιδιαίτερα σήμερα, που όλο και περισσότερο μια παγκόσμια ιστορική συνάρτηση παρουσιάζεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, ο εθνοκεντρισμός και κατά συνέπεια ο ευρωκεντρισμός, σαν πλαίσια αναφοράς, φαίνεται να λειτουργούν περιοριστικά και να δίνουν μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων και της εθνικής ιστορίας μέσα στον σύγχρονο κόσμο, καθώς αποκλείουν την πολυδιάστατη θεώρηση (multidimensional perspective) και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (cross-cultural interaction). Εκείνο που ουσιαστικά σήμερα αναζητείται στην ιστορία είναι η κατανόηση της ετερότητας και της μεταβολής μέσα από την αποδόμηση των εννοιών που αντιλαμβανόμαστε το παρελθόν και η κριτική προσέγγισή του<sup>59</sup>.

<sup>57</sup> Πρβλ. Γιέρτζι Τοπόλσκι, *Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας*, μτφρ. Μ. Μαργαρού, Γ. Μαργαγκός, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983 σελ. 33 κ.εξ. Βέβαια προσπαθούμε να ξεεταξουμε την ιστορική και πολιτιστική εξέλιξη συνθετικά: α. υποκειμενικά (ανάλυση της παραγωγής της ιστορικής διαδικασίας με βάση τις ανθρώπινες πράξεις ή κινήτρα) και β. αντικειμενικά (ανάλυση των συνολικών αποτελεσμάτων των πράξεων αυτών). Πρβλ. επίσης σελ. 170 (viii).

<sup>58</sup> Γ. Τοπόλσκι, όπ.παρ. Πρβλ. και σημ. (6) σελ. 158.

<sup>59</sup> Π. Κονδύλης, «Το Έθνος στην πλανητική εποχή», *Εφημ. Η Καθημερινή*, Κυριακή 7 Απριλίου 1996, Ρ. L. Alston, «World Education and World History: an Introduction and Interpretation», *World Education Encyclopedia*, ed. by G. Th. Kurian, Vol. I, 1988, Facts on File Publications, New York, Oxford, England, σσ.3-14, H.Bentley, «Cross-Cultural Interaction and Periodization in World History», *American Historical Review*, June, 1996, pp. 749-768, Fr. Buell, «World studies for a multicultural era», in: *The Social Studies*, 84/2 (1993) 62, S. H. Engle, «Global history», in: L. C. Deighton (ed.), *The Encyclopedia of education*, v. 4, pp.438-442, W. A. Green, «Periodisation in European and world history», in: *Journal of World History*, 3 (1992) 13-53, W. A. Green, «Periodising world history», in: *History and Theory*, 34 (1995) 99-111, A. Hourdakis, «Global dimension via the teaching of the Ancient World: theoretical concepts and an empirical approach from Greek primary textbooks», in: *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 1/2 (1996) 157-182, A Hourdakis, «'MADE IN...' or teaching history in a global age», στα Πρακτικά της WAER, *Education of Ethnic Minorities: Unity and Diversity*, (ed. A-V Rigas), Ellinika Grammata, Αθήνα, 1998, σσ. 491-518, P.Manning, «The problem of interaction in world history», *American Historical Review*,

ii. Έχει ιδιαίτερη σημασία η αναγνώριση της ιστορίας και του πολιτισμού των αποδήμων και η συνεξέτασή τους με την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και της χώρας υποδοχής<sup>60</sup>.

iii. Σήμερα οι έννοιες του χώρου και του χρόνου περνούν ριζικές αναθεωρητικές διαδικασίες και η εποχή μας μπορεί να θεωρηθεί σαν μια εποχή επανερμηνείας και ευρύτατων ερμηνευτικών οριζόντων, αλλά και εποχή αποϊδεολογικοποιημένης ιστορικής σκέψης και πολλαπλής μεθοδολογικής ανανέωσης. Οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας δεν προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα. Η επιστημονική γνώση θα πρέπει να τοποθετείται στην ιστορική της διάσταση. Το μέγιστο ζητούμενο είναι: η κατάργηση των ιδεολογικών μηχανισμών που επηρεάζουν τη διάδοση και αποδοχή των ιστορικών γνώσεων, ο συνδυασμός εργαστηρίου και διδασκαλίας<sup>61</sup>, οι στενές σχέσεις με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες.

iv. Μέσα στην ιστορία είναι ανάγκη να αποφεύγονται οι σεξιστικές και ρατσιστικές εκφράσεις, η χρήση κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών στερεοτύπων των λαών.

v. Στο πλαίσιο ενός νέου εναλλακτικού-ολιστικού παραδείγματος δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε τον Έλληνα μαθητή του εξωτερικού με την παλιά εμπειριστική αντίληψη ως *tabula rasa*, αλλά αντίθετα ως φορέα αφανών ή ενεργών διαπολιτισμικών (ανα)παραστάσεων, βιωμάτων, εμπειριών, αξιολογικών κρίσεων, και σε τελική ανάλυση ταυτοτήτων τις οποίες καλούμεθα να λάβουμε υπόψη για να δομήσουμε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού στους πληθυσμούς αυτούς.

1996, σσ. 771-782, B. Mazlish, R. Bultjens (eds.), *Conceptualising Global History*, Boulder, Colo., Westview Press, 1993, National Center for History in the Schools (NCHS), *U. S. National Standards for United States History for Grades K-4, Chapter 1: Developing Standards in History for Students in Grades K-4*, Social Sciences Division, UCLA, Los Angeles, 1995, J. Slater, *Teaching history in the New Europe*, Cassel Council of Europe series, 1995, V. F. Weaver, *Education that is multicultural and global, an imperative for economic and political survival*, in: *The Social Studies* 79/3 (1988) σσ. 108, Frank J. Yurco, «How to Teach Ancient History: A Multicultural Model», in: *American Educator*, 18/1 (1994) σσ. 32, 36-37.

<sup>60</sup> Πρβλ. Μιχ. Δαμανάκης, *όπ. παρ.*, σελ. 52.

<sup>61</sup> Για την παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού κρίνεται πολύ θετικό η διδακτική μεθοδολογία που αναπτύσσεται από τον εκπαιδευτικό του μαθήματος να ενισχύεται και από τις τεχνικές ή τις μεθοδολογίες του ερευνητή της ιστορίας, πρβλ. Γ. Λεοντοίνη, *Διδακτική της Ιστορίας*, *όπ. παρ.*, σελ. 160. Στην ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνεται ιδιαίτερα η «περιορισμένη επίδραση της επιστημολογίας στη θεματική της εκπαίδευσης [η οποία] αντανάλλει...την ύπαρξη ενός σημαντικού ερμηνευτικού κενού στο ίδιο το πλαίσιο της θεωρίας της εκπαίδευσης, την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ως αποκομμένης από το πεδίο διαμόρφωσης και παραγωγής γνώσης», Γεο. Κουζέλης, *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Κριτική, Αθήνα, 1991, σσ. 15-16.

### 10.3. Η κατάρτιση της ιστορικής ύλης και οι σχετικές έρευνες από τη σκοπιά της ψυχολογίας

Η ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού θα πρέπει να ακολουθεί και τα σχετικά πορίσματα της ψυχολογίας, αποφεύγοντας ωστόσο στο όνομα της προσαρμογής του ιστορικού και πολιτισμικού υλικού στις αντιληπτικές ικανότητες των μαθητών, την παραποίηση και αλλοίωση της ιστορικής γνώσης, σε τέτοιο βαθμό, ώστε η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού να καταντά απλή μετάδοση σκόρπιων και ασύνδετων πληροφοριών χωρίς προεκτάσεις ή διασυνδέσεις. Παρόλα αυτά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν έχουμε ερευνητικές εργασίες γύρω από το πώς οι έλληνες μαθητές του εξωτερικού μαθαίνουν την ιστορία και τον πολιτισμό, σε ποια ηλικία αρχίζουν να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες και εάν η δίγλωσση αγωγή τους επηρεάζει την εκμάθηση των αντικειμένων αυτών. Μια γενική ωστόσο παρατήρηση φαίνεται να έχει ιδιαίτερη αξία: η ιστορία και ο πολιτισμός φαίνεται να κατέχουν μια σημαντική θέση στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών αυτών και στην κοινωνικοποίησή τους. Η εκπαίδευσή τους για την ιστορία και τον πολιτισμό φαίνεται να επηρεάζεται άμεσα από πολιτισμικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Κυρίως όμως από τον παράγοντα της γλώσσας, στοιχείο που θα εξετάσουμε σε επόμενο κεφάλαιο. Ωστόσο, κάποιες γενικές παρατηρήσεις που αφορούν γενικότερα την κατάρτιση της ιστορικής ύλης από τα παιδιά της σχολικής ηλικίας θα ήταν χρήσιμες να τις γνωρίζει ο εκπαιδευτικός της διασποράς για να μπορεί να έχει μία σφαιρικότερη γνώση μαζί με την εμπειρία της τάξης του γύρω από αυτά τα θέματα.

Με την εμφάνιση της συγκεκριμένης σκέψης στην αρχή της σχολικής ηλικίας, το παιδί χρησιμοποιεί τις λογικές και νοητικές πράξεις, οι οποίες είναι αναστρέψιμες, εσωτερικευμένες στη σκέψη δράσεις και οργανωμένες σε ολικές δομές<sup>62</sup>. Κατανοεί τις τάξεις και τα επιμέρους στοιχεία και μπορεί να κάνει σειροθέτηση με βάση διάφορες σχέσεις. Ωστόσο, το παιδί δυσκολεύεται να διαφοροποιήσει ανάμεσα στα νοητικά του παράγωγα και στα εμπειρικά δεδομένα, δηλαδή ανάμεσα σ' αυτό που σκέπτεται και σε αυτό που αντιλαμβάνεται, κατασκευάζοντας έτσι «υποθετικές πραγματικότητες», κατά Elkind, όπου όμως στις πραγματικότητες αυτές η συμπεριφορά του παιδιού είναι παιγνιώδης και ψυχαγωγική, στοιχείο που δείχνει ότι το παιδί έχει ως ένα βαθμό επίγνωση ότι αυτό που σκέπτεται δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα<sup>63</sup>. Αυτό έχει ως άμεση συνέπεια την αποδοχή ότι ο γραπτός ή προφορικός λόγος για την ιστορία και τον πολιτισμό για να συνάδει με την «πραγματικότητα» των παιδιών της σχολικής ηλικίας πρέπει να παρουσιάζεται με ευχάριστο και παιδαγωγικό τρόπο.

<sup>62</sup> Ε. Γαλανάκη, «Ο εγωκεντρισμός του παιδιού σχολικής ηλικίας: ένα λησμονημένο αναπτυξιακό φαινόμενο», στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 28, 1998, σελ. 10.

<sup>63</sup> Ε. Γαλανάκη, *όπ. παρ.*, σελ. 11.



Παρότι το παιδί αρχίζει να εγκαταλείπει σιγά-σιγά την πίστη στα παραμύθια και να παρακινείται στο να ανακαλύψει τον γύρω του πραγματικό κόσμο, ωστόσο δεν απελευθερώνεται τελείως από την τάση να εξισώνει την πραγματικότητα με τις υποθέσεις του. Γι' αυτό ψάχνει για «κρυμμένους θησαυρούς», οργανώνει ταξίδια σε «άγνωστες» χώρες, χτίζει κάστρα και προβαίνει σε πλήθος άλλων δραστηριοτήτων που δείχνουν την αγάπη του για το μυστήριο, την περιπέτεια και τη μαγεία<sup>64</sup>. Στην ηλικία των 10 ετών περίπου ο μαθητής, όταν του μιλήσουμε για μια σύγκρουση αντιπάλων στην ιστορία, μπορεί να επανέλθει νοητικά στο γεγονός αυτό, ιδιαίτερα στις προσδοκίες και στα συναισθήματα των αντιπάλων. Παράλληλα είναι σε θέση να επανέλθει σε μια σχέση ιδεών όσον αφορά ένα δημιουργήμα. (αντιστρεψιμότητα της νόησης). Γι' αυτό η μύηση του παιδιού στην ιστορική σκέψη απαιτεί την υιοθέτηση μιας αμοιβαίας εναλλαγής, ώστε να ωθείται το παιδί να αλλάζει και την ταυτόση του. Θα πρέπει λοιπόν να επιδιώκουμε να μεταθέτουμε το μαθητή σιγά-σιγά και στη θέση του άλλου μέσα από την ιστορική πραγματικότητα (ιστορική ενσυναίσθηση)<sup>65</sup>.

Τα πορίσματα της γνωστικής ψυχολογίας και της παιδαγωγικής έρευνας συμβάλλουν ουσιαστικά στον προσδιορισμό της διδακτέας ύλης και συνάμα ενισχύουν την προσπάθεια να προσεγγιστεί η ιδιαιτερότητα της ιστορικής σκέψης σε παιδιά σχολικής ηλικίας που βρίσκονται στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (μέχρι και 11 ετών). Βέβαια νεότερες έρευνες, οι οποίες αντιβαίνουν σε ό,τι η γνωστική ψυχολογία θεωρούσε ως γνώση, απέδειξαν ότι η κατανόηση στην ιστορία και στον πολιτισμό συνδέεται άμεσα όχι τόσο με την ανάπτυξη του παιδιού όσο με τις αναπαραστάσεις που μεταφέρει στο σχολείο<sup>66</sup>.

Τα παιδιά βέβαια του δημοτικού συναντούν αρκετές δυσκολίες κατά την ιστορική μάθηση. Ωστόσο αυτό θα πρέπει να μας απομακρύνει από παλαιότερες αντιλήψεις που θεωρούν ότι η παιδική ηλικία συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τον κόσμο του παραμυθιού. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές δεν πρέπει να παραιτηθούμε από την προσπάθεια να δημιουργήσουμε έστω και στοιχειώδη επιστημονική νοοτροπία στο παιδί απλά και μόνο επειδή δεν είναι ίσως σε θέση να συλλάβει δύσκολους και πολύπλοκους επιστημονικούς συλλογισμούς. Αντίθετα, μπορεί οι συλλογισμοί αυτοί να έρθουν πιο κοντά, σύμφωνα με τη γνώση των ειδικών, στη δεκτικότητα των μικρότερων ηλικιών. Γι' αυτό και η ιστορία δεν επιτρέπεται στις μέρες μας να τελειώνει με αφελείς αναφορές ή να περιορίζεται στην απλοϊκή περιγραφή των πράξεων<sup>67</sup>.

<sup>64</sup> Ε. Γαλανάκη, όπ. παρ., σελ. 12.

<sup>65</sup> Πρβλ. Δ. Ζάαρης, «Η ψυχολογική θεμελίωση του μαθήματος της Ιστορίας», στο *Σχολείο και Ζωή*, τεύχ., 10, 1980, σσ. 328-329, Χ. Μπαμπούνης, «Νοητικές, ψυχολογικές και άλλες προϋποθέσεις για την αφομοίωση της ιστορικής ύλης από τους μαθητές», στο ΠΕΦ: *Σεμινάριο 9*, Αθήνα, 1988, σελ. 69

<sup>66</sup> Ε. Αβδελά, *Ιστορία και Σχολείο*, όπ. παρ., σελ. 11, 110 κ. εξ.

<sup>67</sup> Λ.Α. Ραντίτσε, *Η διανοητική ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα, εκδόσεις Οδυσσέας, 1978, σελ. 99, R.N Hallanm, «Piaget and thinking in History», στο: M. Ballard, *The New Movements in the study and teaching of History*, London, 1970, σελ. 170.

Σύμφωνα μάλιστα με τον Thompson<sup>68</sup> ο μαθητής στη στοιχειώδη εκπαίδευση χρειάζεται να αποκτήσει ένα επαρκές γνωστικό αποθεματικό, μία ικανότητα μελέτης και μια έφεση μάθησης. Αυτά η ιστορία μπορεί να του τα δώσει.

Όλες οι έρευνες ως προς τον τρόπο που αναπτύσσεται η νοημοσύνη στην ιστορία επηρεάστηκαν από τον Piaget, σύμφωνα με τον οποίο τα στάδια συλλογισμών στην ιστορία παρουσιάζουν βραδύτερους ρυθμούς εμφάνισης και εδραίωσης. Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1980 και μετά παρουσιάζεται η τάση να θεωρηθεί ότι οι νοητικές αποστάσεις από το ένα στάδιο στο άλλο έχουν μικρότερη διάρκεια<sup>69</sup>. Ο Piaget πίστευε ότι η μάθηση της ιστορίας δεν συμβαδίζει με την παιδική ηλικία, γιατί αυτή προϋποθέτει ωριμότητα σκέψης, προχωρημένη φαντασία, κρίση και συναισθηματική πληρότητα, στοιχεία που δεν διαθέτει, κατά την άποψή του, το παιδί. Σύγχρονες όμως προτάσεις στην διδακτική της ιστορίας αντικρούουν την άποψη αυτή<sup>70</sup>. Ωστόσο ο ίδιος ο Piaget στα 1932 υποστήριξε ότι τα παιδιά κατανοούν την έννοια της ιστορικότητας και του χωρο-χρονικού πλαισίου.

Όσο η παιδαγωγική της ιστορίας και του πολιτισμού ενδιαφέρεται για τις ηλικιακές και νοητικές εξελίξεις του παιδιού διαπιστώνεται όλο και περισσότερο ότι το όριο για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και πολιτισμικής συνείδησης μπορεί να μετατεθεί πιο μπροστά. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι μαθητές ηλικίας 7 χρονών ήταν σε θέση να παράγουν ορθολογικούς συλλογισμούς βλέποντας αντικείμενα του παρελθόντος. Επιπλέον, ορισμένες έρευνες συμπεραίνουν ότι η ιστορική σκέψη των παιδιών του δημοτικού συγκροτείται πολύ πιο εύκολα εάν σ' αυτά εξηγούμε και δεν περιγράφουμε απλά τα ιστορικά φαινόμενα, καθώς και αν τους δίδονται κίνητρα και προοπτικές. Στα 1985 ο Flavell απέδειξε ότι τα παιδιά μπορούν να συλλογιστούν και να βγουν από το δικό τους χωρόχρονο, θέτοντας τον εαυτό τους στην προοπτική του «άλλου, άλλοτε και αλλού» για να κατανοήσουν την πολιτισμική διαφορά. Άλλη πάλι έρευνα έδειξε ότι μαθητές ηλικίας 9-10 χρονών μπορούν να διακρίνουν ένα αυθεντικό αντικείμενο του παρελθόντος από την απομίμησή του, να αναφερθούν στην ιστορία με όρους αιτιότητας αλλά και πιθανότητας, και τέλος να αρθρώσουν ιστορικά επιχειρήματα. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει τα παιδιά κυρίως από την ηλικία των 9-10 ετών και μετά ενδιαφέρονται πάρα πολύ «για τη ζωή των προσωπικοτήτων και τους ήρωες της σκέψης, της εργασίας και της περιπετειώδους δράσης... είναι η ηλικία των ειδικών διαφερόντων... η

<sup>68</sup> D. Thompson, «Some Psychological Aspects of History Teaching», in: *Handbook for History Teachers*, London, 1972, σελ. 34, Σ.Σ. Μαρκιανός, «Ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας», *Π.Ε.Φ.: Σεμινάριο 3* Αθήνα, 1984, σελ. 16, Χ. Μπαμπούνης, όπ. παρ., σελ. 70.

<sup>69</sup> D. Sylvester, «Progress in History», in: *Teaching History*, τεύχος 26, 1980, σελ. 30, Χ. Μπαμπούνης, όπ.π., σελ. 72.

<sup>70</sup> πρβλ. J.S.Bruner (The Process of Education, 1960), D. Gunning (The Teaching of History, 1978), M. Booth («Ages and Concepts: A critique of the Piagetian Approach to History», 1987). A. Brusa (Guida al Manuale di Storia, 1988), H. Moniot (Didactique de l' Histoire, 1993).



ηλικία της αλληλεγγύης και της κατανόησης προς τους άλλους ανθρώπους που προηγούνται απ'αυτά ή ανήκουν στην ίδια εποχή<sup>71</sup>. Στα 11 με 12 χρόνια του ο μαθητής μπορεί με σχετική επιτυχία να χρησιμοποιήσει ιστορικούς όρους<sup>72</sup>.

Εκείνες όμως οι έρευνες που έθεσαν στο περιθώριο πλέον παλαιότερες θέσεις που ήθελαν την διδασκαλία της «πραγματικής ιστορίας» στο Λύκειο ή μετά τα 18<sup>73</sup>, και αμφισβήτησαν τον βιολογισμό και τον ψυχολογισμό στην ιστορία, ήταν οι έρευνες των Marbeau (1988), Knight (1989) και κυρίως του Booth (1987). Ο μαθητής του δημοτικού μνείται στην ιστορική γνώση με την ανάληψη ερευνητικών πρωτοβουλιών, μπορεί να κάνει αξιόπιστες υποθέσεις εργασίας, εφόσον του το επιτρέψει το μαθησιακό του περιβάλλον και τέλος με βάση τους ρυθμούς της διανοητικής του ανάπτυξης να: κατανοήσει και να χειριστεί ιστορικούς όρους, να μεταφερθεί στη θέση των ιστορικών προσώπων και να προβεί σε ερμηνείες, να συγκεντρώσει και να χρησιμοποιήσει ιστορικά τεκμήρια, να κατανοήσει σημαντικές ιδέες<sup>74</sup>. Έτσι η διεθνής εμπειρία και έρευνα κατέδειξε ότι η είσοδος των παιδιών στην ιστορική σκέψη και ερμηνεία μπορεί να γίνει από τη μικρή ηλικία, με την προϋπόθεση ότι η διδακτική μεθοδολογία θα προσπαθεί να συσχετίσει τις επιστημονικές αναζητήσεις του αντικειμένου με τις μαθησιακές και γνωστικές διαδικασίες των παιδιών<sup>75</sup>.

Σύμφωνα μάλιστα και με τα πορίσματα πρόσφατης έρευνας που έγινε στην Ελλάδα για τη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης παιδιών 12 - 15 ετών, τα παιδιά της ηλικίας αυτής φάνηκαν να είναι έτοιμα για την μύση τους στη μεθοδολογία και την προβληματική της Ιστορίας<sup>76</sup>. Τέλος, σε έρευνα που έγινε το 1999 σε ελληνοκυπρίους μαθητές της Στ' Δημοτικού για να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτοί είναι σε θέση

<sup>71</sup> Γ.Β.Παπακωστούλα-Γιανναρά, «Η διδακτική της Ιστορίας και η διδασκαλία του μαθήματος στην τάξη», *Π.Ε.Φ.: Σεμινάριο 3* Αθήνα, 1984, σελ. 39.

<sup>72</sup> Χ. Μπαμπούνης, *όπ.π.*, σελ. 75.

<sup>73</sup> D. I. Thomas, *Children's understanding of archaeological material*, University of Birmingham, 1966, G. Elton, *The Practice of history*, London, 1967, σελ. 182, Σ. Σ. Μαρκιανός, «Το πρόβλημα της επιλογής και κατανομής της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση», στο *Ta Εκπαιδευτικά*, τεύχ. 1, 1985, σελ. 86. Σε μαθητές της 4ης τάξης του δεκάχρονου σχολείου γενικής μόρφωσης στη Ρωσία απεδείχθη ότι η αφομοίωση ιστορικού σύνθετου υλικού μπορεί να αρχίσει πολύ νωρίτερα, στο Δημοτικό σχολείο, *πρβλ.* Χ. Μπαμπούνης, *όπ. παρ.*, σσ. 77-79.

<sup>74</sup> Η. Moniot, *όπ. παρ.*, κεφάλαια, 6 και 7 σσ. 79-124, Γ.Κόκκινος, *όπ.παρ.*, 302-307, M. Booth, *όπ. παρ.*, στο Chr. Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, The Falmer Press, London, 1987, σσ. 22-38, H.Bourdillon (ed.), *Teaching History*, The Open University, London, 1994, σσ. 101-121.

<sup>75</sup> *Πρβλ.* στο συλλογικό τόμο C.Portal (ed.), *The History Curriculum for Teachers*, Imago, Thame -Oxon, 1987, τα άρθρα των R.Ashby- P.Lee και D.Shemilt. Επίσης M.Carretero – J.F.Voss (ed.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994.

<sup>76</sup> Ειρήνη Νάκου, *Ta παιδιά και η Ιστορία*, *όπ.π.*, ιδιαίτερα το 3<sup>ο</sup> και το 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο, σελ.119 κ.εξ.

να κατακτήσουν ιστορικές αφηγηματικές έννοιες απεδείχθη ότι ναι μεν οι μαθητές αυτοί μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αντιλαμβάνονται πλήρως το νόημα των ιστορικών εννοιών, ωστόσο η επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονιών και ο δάσκαλος παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης. Απεδείχθη επίσης ότι η γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών συμβάλλει στον εμπλουτισμό της ιστορικής γνώσης τους και της εμπειρίας τους<sup>77</sup>.

Όπως σε κάθε είδους μάθηση, έτσι και στην ιστορία το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον, ο γεωγραφικός χώρος, το φύλο και η ηλικία των μαθητών, παίζουν επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και κρίσης γενικότερα.

## 10.4 Διδακτική και μεθοδολογικός σχεδιασμός

### 10.4.1. Γλώσσα και επίπεδα διδασκαλίας

#### 10.4.1.1. Γλώσσα και ιστορία

Τα ελληνόπουλα του εξωτερικού που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, τουλάχιστον στις μέρες μας, φαίνεται να τη διδάσκονται περισσότερο ως δεύτερη (ΕΓ2) [ή ξένη γλώσσα] (ΕΞΓ) και λιγότερο ως μητρική (ΕΜΓ), στοιχείο που δείχνει ότι η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι η γλώσσα εκείνη που παίζει κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινή επικοινωνία και συναλλαγή των παιδιών αυτών, στην σχολική τους ζωή και στην εν γένει κοινωνικοποίησή τους. Έτσι η Ελληνική ως μητρική, δεύτερη ή ξένη γλώσσα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη γλώσσα της χώρας διαμονής<sup>78</sup>.

Παρόλα αυτά θα πρέπει να δομήσουμε την ανάπτυξη της παιδαγωγικής μας προσέγγισης με βάση δύο πολύ σημαντικές γλωσσικές παρατηρήσεις: α) η ελληνική γλώσσα συνδέει και ταυτίζει τον Έλληνα της διασποράς με τον πολιτισμό της γενέτειράς του, της χώρας καταγωγής των παππούδων και των γιαγιάδων ή (ελάχιστα πλέον) των γονέων του, αφού οι Έλληνες μαθητές στις περισσότερες χώρες είναι παιδιά τρίτης ή τέταρτης γενιάς, και β) η προσέγγιση του παρελθόντος διευκολύνεται και υλοποιείται μέσω των γλωσσικών μορφών και των λέξεων με τις οποίες το περιγράφουμε και το εξηγούμε στα παιδιά. Η Donaldson, εξετάζοντας τη δυνατότητα παραγωγής λόγου από τα παιδιά, ως μία από τις βασικές συνθήκες του μαθήματος της ιστορίας, διαπίστωσε ότι η δυνατότητά τους να επιλύουν προβλήματα και να σκέπτονται λογικά εξαρτάται άμεσα από τη γλωσσική τους επάρκεια. Η διαπίστωση αυτή αντιτίθεται στη θέση του Piaget που αποσυνδέει τη νόηση από τη γλωσσική ικανότητα. Έτσι στο έργο της, *Children's Minds*, η γλωσσική επάρκεια συναρτάται άμεσα με την ιστορική σκέψη

<sup>77</sup> Πρβλ. Τρύφ. Σκούρου, «Η κατάκτηση των αφηγηματικών ιστορικών εννοιών από τους Ελληνοκύπριους μαθητές της έκτης δημοτικού (11-12)», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 29 (1999) σσ.147-167.

<sup>78</sup> Πρβλ. Γ.Κατσιμαλή, «Διγλωσσία και διδασκαλία», στον παρόντα τόμο.

και κατανόηση των παιδιών. Σε ανάλογη θέση οδηγήθηκε και άλλος ερευνητής το 1986, που διαπίστωσε ότι τα παιδιά παράγουν συλλογισμούς ανάλογα με τις θεωρήσεις των άλλων και πάντοτε στο πλαίσιο των γλωσσικών τους διαντιδράσεων<sup>79</sup>.

Αυτό σημαίνει ότι το διδακτικό υλικό ιστορίας και πολιτισμού που κατασκευάζεται από την Ελλάδα δεν θα πρέπει να λειτουργεί ερήμην της γλωσσικής και πολιτισμικής αυτής πραγματικότητας, αλλά να κινείται στο πλαίσιο της αποδοχής αυτής της πραγματικότητας και να λαμβάνει υπόψη του τη γλωσσική κατάσταση των παιδιών αυτών στην Ελληνική. Ένας λοιπόν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στον οποίο πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας είναι η γλώσσα. Το γεγονός ότι πολλά ελληνόπουλα του εξωτερικού μαθαίνουν την ιστορία τους στην ελληνική (που αποτελεί γι' αυτά δεύτερη ή (και) μητρική γλώσσα), μας οδηγεί στο να επανεξετάσουμε το ρόλο της γλώσσας για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού. Αυτό σημαίνει ότι έχει ιδιαίτερη σημασία η διαντίδραση της ελληνικής γλώσσας ως γλώσσα διδασκαλίας με μια άλλη (άλλες) γλώσσα (γλώσσες) που μιλά το ελληνόπουλο, θέμα το οποίο ωστόσο δεν έχει πλήρως διευκρινισθεί.

Όπως ήδη έχει τονιστεί η κατανόηση της ιστορίας και του πολιτισμού επηρεάζεται από τη γνώση και τη λειτουργία της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελεί μια σοβαρή δυσκολία για την προσέγγισή της από τα παιδιά. Χρησιμοποιείται για την ιστορική περιγραφή και αφήγηση, ενώ περιέχει πολλές αφηρημένες έννοιες. Ακόμα και αυτές που θεωρούνται απλές έννοιες (πόλεμος, επανάσταση, ελευθερία, δημοκρατία, φορολογία, κράτος, αποικία, έθνος, αυτοθυσία κ.λπ.), στην πραγματικότητα δεν είναι τόσο απλές. Επιπλέον η γλώσσα που είναι διατυπωμένες οι ιστορικές προτάσεις μπορεί να συνεπάγεται ένα επίπεδο σκέψης που δεν έχουν φθάσει ακόμα οι μαθητές<sup>80</sup>.

Το πρόβλημα της γλώσσας φαίνεται επίσης να είναι άμεσα συνδεδεμένο με τον τρόπο που τα παιδιά διαμορφώνουν τις έννοιες. Τα παιδιά του δημοτικού δεν μπορούν να σκεφτούν μόνο με λέξεις, γι' αυτό χρειάζονται και την εικόνα. Η χρήση οπτικών μαρτυριών φαίνεται να βοηθά τα παιδιά της μικρής ηλικίας στο να μνηθούν στην ιστορία και στον πολιτισμό, καθώς τα γραπτά κείμενα τα δυσκολεύουν περισσότερο εξαιτίας της θεωρητικής (και αφηρημένης) γλωσσικής έκφρασής τους. Η χρήση όμως (σύντομων) κειμένων τα μνει στην έννοια του χρόνου μέσα από την ανάλυση της γλώσσας (ως γεγονός και βίωμα). Κυρίαρχος γλωσσικός χρόνος όπως είναι φυσικό θα πρέπει να είναι ο ενεστώτας, το παρόν δηλαδή της σφαίρας του λόγου του παιδιού με χρονικές ωστόσο προβολές (όσο προχωρεί η ηλικία οι προβολές αυτές αυξάνονται) προς τα πίσω και προς τα εμπρός που τοποθετούν ένα γεγονός ή μια δράση τότε στο παρελθόν και τότε στο μέλλον, σε χρονικά σημεία που προηγούνται ή έπονται των στιγμών της εκφώνησης, κυρίως με τη χρήση του

<sup>79</sup> Πρβλ. Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σσ. 301-302.

<sup>80</sup> J. B. Coltham, *όπ. παρ.*, και Γ. Λεοντοίνης, *όπ. παρ.*, σελ. 122.

αορίστου και του μέλλοντος ή άλλων χρονικών προσδιορισμών. Ο ενεστώτας του λόγου λειτουργεί ως διακριτό σημείο αναφοράς σε αυτό που δεν είναι πλέον παρόν και σε αυτό που θα γίνει. Με τον τρόπο αυτό θα πρέπει να σκηνοθετείται και να διατυπώνεται το πολιτισμικό και ιστορικό θεματολόγιο, το οποίο συναρθρώνεται άμεσα με την γραμματική κατηγορία του χρόνου, όχι μόνο σε επίπεδο ρήματος αλλά και επίπεδο λεξιλογίου, ύφους και φράσης.

Η γλώσσα στην ιστορία συνδέεται και με μια άλλη διάσταση: την προοπτική διαμόρφωσης εννοιολογικού πλαισίου, μιας «ρητορικής» ή γλωσσικής έκφρασης, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων από την πλευρά των παιδιών. Η ανάλυση της ιστορίας και του πολιτισμού μέσω της γλώσσας μπορεί να συμβάλει στη μελέτη των εννοιών και του λεξιλογίου με τα οποία μαθητές και δάσκαλοι εκφράζουν / αρθρώνουν τις σκέψεις τους και τις αναπαραστάσεις τους στο χώρο της ιστορίας και του πολιτισμού. Έτσι η ιστορία ως λόγος αποτιμάται και με βάση τη «ρητορική» της συγκρότηση.

Η σπουδή επίσης της ιστορίας και του πολιτισμού υπό το φως της γλωσσολογίας κομίζει και μια διαφορετική μαρτυρία<sup>81</sup>. Η διάκριση παρελθόντος -παρόντος- μέλλοντος διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στις γλώσσες και φαίνεται να εξελίσσεται δια μέσου των εποχών και να συναρτάται με τη συνειδητοποίηση της εθνικής ταυτότητας. Η ιστορία της Ελλάδας αρχίζει ουσιαστικά με την ιστορία της ελληνικής γλώσσας<sup>82</sup>. Οι γλωσσολόγοι εμμένουν στην κατασκευή του χρόνου στο επίπεδο της

<sup>81</sup> Η λεγόμενη γλωσσολογική στροφή που παρατηρείται σήμερα στην Ιστορία, διερευνά τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η γνώση μέσα από τη χρήση της γλώσσας. Η «γλωσσολογική στροφή» στην ιστορία, η οποία αποτέλεσε μετανεωτερικό προϊόν του συγχρωτισμού της ιστορίας με τη σημειολογία, τη γλωσσολογία, τη θεωρία της λογοτεχνίας, αλλά και τις πολιτισμικές σπουδές, μεταξύ άλλων εστίασε το ενδιαφέρον ιστορικών και διδακτολόγων στην άποψη ότι γλώσσα και περιβάλλον, λόγος και εμπειρία, διανόηση και πραγματικότητα διαπλέκονται σε τέτοιο βαθμό που τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες για να δώσουν νόημα στον κόσμο τους, στον εαυτό τους, αλλά και στους άλλους αυτό το πράττουν επιστρατεύοντας τους γλωσσικούς και σημασιολογικούς τους κώδικες. Αυτό συνεπάγεται ότι υπάρχουν περιθώρια πολλαπλών ερμηνευτικών προτάσεων τόσο των κειμένων των πηγών και των κειμένων των ιστορικών, όσο και στη σχετικότητα των ιστορικών ερμηνειών, πρβλ. Γ. Κόκκινος, όπ. παρ., σσ. 258-259, Α. Λιάκος, Έ. Γαζή, Μ. Βαράλας, Ι. Πεντάζου, et al., «Αφηγηματικές στρατηγικές στην ιστορική γραφή. Οι προτάσεις των Hayden White, Paul Ricoeur, Jerzy Topoliski και τα περιοδικά Past and Present, Annales, Μνήμων και Ιστορικά», *Μνήμων*, 15 (1993), σσ. 215-221, Αγγελική Κουφού, «Μεταμοντερνισμός και ιστορία», *Άλω*, 2, (1995), σσ.95-107, Κ.Φουντανόπουλος, «Η γλωσσολογική στροφή στην ιστορία», *Μνήμων*, 17 (1995), Γκεόργκ Ίγκερς, όπ. παρ., κεφ. 10, «Η γλωσσική στροφή: το τέλος της ιστορίας ως επιστημονικού κλάδου;», σελ. 156 κ.εξ.

<sup>82</sup> Η διάκριση σε επίπεδο γλώσσας παρελθόντος- παρόντος -μέλλοντος, αν και φαίνεται φυσική, δεν αποτελεί πανανθρώπινο και οικουμενικό χαρακτηριστικό, όπως είχε επισημάνει ο F. de Saussure, στο έργο του *Μαθήματα Γλωσσολογίας* [μτφρ. Φ. Δ. Αποστολόπουλου, Αθήνα, Παπαζήσης, 1979], Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 29.

γλωσσικής έκφρασης, με βάση τα ρήματα, το λεξιλόγιο, τη φράση και το ύφος. Πρόκειται ουσιαστικά για μια μορφή χρονογένεσης (chronogenese).

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές η διάκριση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος είναι εύπλαστη και εκφέρεται με ποικίλους τρόπους. Αποτελεί γενική τάση της γλώσσας να μεταχειρίζεται παροντικό χρόνο για το μέλλον («έρχομαι» με την σημασία του «θα έρθω»), όπως και για το παρελθόν, ιδιαίτερα στις αφηγήσεις (ιστορικός ενεστώτας, αλλά και ιστορικός μέλλοντας -«το 333 ο Μ. Κωνσταντίνος μαζί με τον Λικίνιο υπογράφουν ή θα υπογράψουν το διάταγμα περί ανεξιθρησκείας»), όπως επίσης ένας παρελθοντικός χρόνος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δηλώσει το παρόν (ο γνωμικός αόριστος). Η έμφαση που δίδεται στην χρήση των χρόνων κατά την αφήγηση αποτελεί επίσης ενδιαφέρον πεδίο μελέτης. Η διαφορά στη χρήση μεταξύ ενός αορίστου («υπήρξε») και ενός παρατατικού («υπήρχε») είναι δηλωτική της λειτουργίας του παρελθόντος μέσα στο ιστορικό κείμενο ως φορέα πολλαπλών μηνυμάτων και αξιών (ηθικο-θρησκευτικών, πολιτικών, πολιτισμικών, ιδεολογικών). Παρατήρηση στην οποία εύκολα κανείς μπορεί να προβεί διακρίνοντας το μυθικό παρελθόν του παραμυθιού («μια φορά και έναν καιρό»)<sup>83</sup> από το ιερό παρελθόν του Ευαγγελίου («τω καιρώ εκείνω»). Δηλωτικός ωστόσο είναι και ο τρόπος αντίληψης και έκφρασης της τριπλής διάκρισης παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος από την σκοπιά της κοινωνιογλωσσολογίας. Ο χρόνος π.χ. του αγρότη διαφέρει από το χρόνο του αστού, του βασιλιά ή του φιλόσοφου<sup>84</sup>.

Η χρονογένεση, η γλωσσική δηλαδή έκφραση του χρόνου σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας και η χρησιμοποίηση ιστορικών και πολιτισμικών όρων θα πρέπει λοιπόν να γίνεται με βάση το διανοητικό και γνωστικό δυναμικό των παιδιών της κάθε ηλικίας. Μια τέτοια διδασκαλία σαφώς θα ενισχύσει στα παιδιά την πολιτισμική τους ταυτότητα<sup>85</sup>, και συνάμα θα προβάλει τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας, του τμήματος δηλαδή εκείνου που μετέχει, ίσως σε μικρότερο αλλά όχι λιγότερο σε βαρύτητα βαθμό, στην κοινωνικοποίησή τους, αφού εκ των πραγμάτων συγκροτεί μέρος της ταυτότητάς τους, η οποία περνά μέσα από την ελληνική οικογένεια και την ελληνική κοινότητα.

<sup>83</sup> Για το κατά πόσο και σε σύγχρονα εγχειρίδια ιστορίας ακολουθείται αυτός ο παραμυθικός χρόνος στην αφήγηση, πρβλ Μ. Ντεκάστρο, «Το παραμύθι της Ιστορίας. Ανάλυση του εγχειριδίου της Δ' Δημοτικού «Αρχαία Ελλάδα»», στο *Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1988, σσ. 107-111.

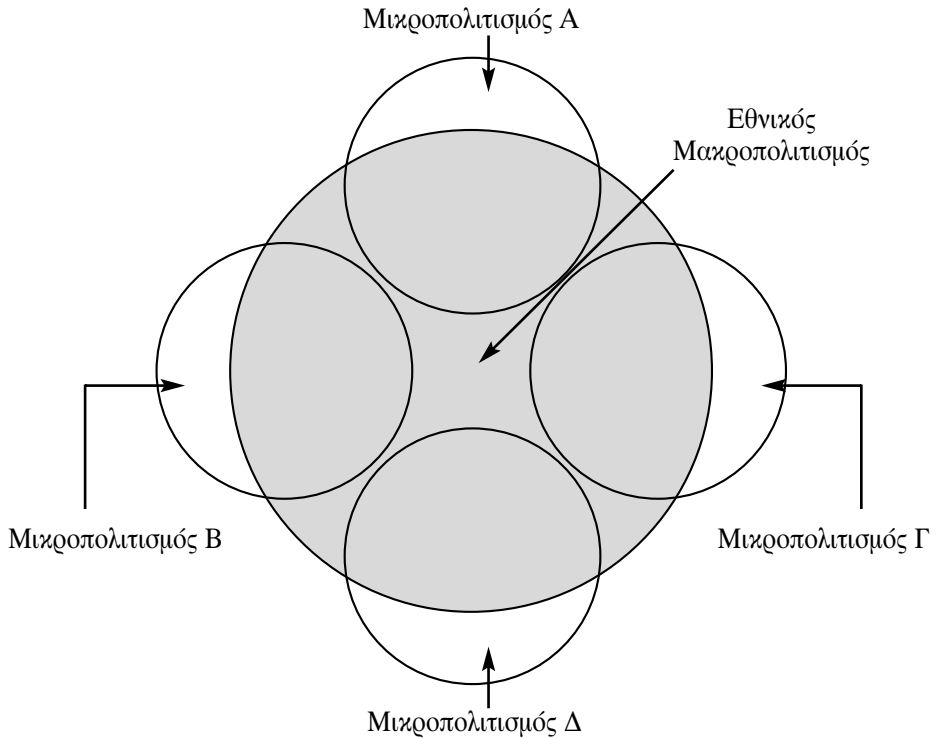
<sup>84</sup> Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ. σσ. 29-32. Ο παλιός αγρότης εργαζόταν με βάση την κυκλική πορεία του ήλιου: γι' αυτόν δεν υπήρχε ωράριο, αλλά ξημέρωμα, πρωί, μεσημέρι απόγευμα, δειλινό. Αλλαγή θεωρούσε την καιρική ή φυσική μεταβολή.

<sup>85</sup> Σύγχρονες θεωρίες στο θέμα της ταυτότητας, δείχνουν ότι τα άτομα έχουν πολλαπλές και καμιά φορά αντιτιθέμενες ταυτότητες, βλέπουν δηλαδή σαν να ανήκουν σε διαφορετικές και ίσως ανταγωνιστικές ομάδες, πρβλ. Έ Αβδελά, όπ.παρ., σσ. 40-41

#### 10.4.1.2. Επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού:

Στην παρούσα μελέτη η ανάπτυξη μιας νέας παιδαγωγικής προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού ως πεδίων έρευνας και διδασκαλίας προτού προχωρήσει στη δόμηση της διδακτικής της πρότασης θα πρέπει να λάβει υπόψη της τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που ασχολείται με τη διαπολιτισμική ή πολυεθνική εκπαίδευση. Ένα στοιχείο που φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της ταυτότητας των δίγλωσσων παιδιών που ζουν σ' ένα εθνικό και ταυτόχρονα διεθνοποιημένο περιβάλλον, είναι η έμφαση στα εθνοτικά τους χαρακτηριστικά. Εάν το σχολείο βοηθήσει τους μαθητές των ομάδων αυτών να αναπτύξουν την εθνοτική τους συνείδηση, αυτό θα είναι πολύ θετικό για την ανάπτυξη της εθνικής και παγκόσμιας συνειδητοποίησής τους. Μια θετική και ξεκάθαρη εθνοτική ταύτιση παίζει σημαίνοντα ρόλο για τους δίγλωσσους μαθητές, ιδιαίτερα στα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Αυτό θα τους βοηθήσει στη συνέχεια να αναπτύξουν δεξιότητες για να συμμετέχουν αποτελεσματικά στο κράτος που ζουν και στην ευρύτερη πολιτική κουλτούρα της χώρας διαβίωσης. Διαπιστώνεται επομένως η ανάγκη για μια εξισορροπημένη παρουσία των ταυτίσεων των παιδιών με τρία στοιχεία, το εθνοτικό, το διεθνικό που έχει να κάνει με τη χώρα διαβίωσης και το παγκόσμιο. Οι χώρες στις οποίες ζουν τα ελληνόπουλα με βάση την πολυ-πολιτισμική ή πολυεθνική εκπαίδευση αποτελούν ευρύτερους εθνικούς πολιτισμούς με πολιτισμικές όμως ποικιλίες και διαφορές που έχουν να κάνουν με τους ιδιαίτερους πολιτισμούς των διαφόρων εθνοομάδων. Έτσι οι πολιτισμικές διαφορετικότητες μέσα σ' αυτούς τους ευρύτερους εθνικούς πολιτισμούς που συνιστούν μικρότερες κουλτούρες θα μπορούσαν να αποκληθούν μικροπολιτισμοί, ενώ οι εθνικοί πολιτισμοί των χωρών αυτών μακροπολιτισμοί (πρβλ. Σχήμα 10.3). Για παράδειγμα, ο μακροπολιτισμός μιας χώρας μπορεί να παρασταθεί με ένα μεγαλύτερο κύκλο ενώ οι εθνοτικές και πολιτιστικές ομάδες που ζουν εκεί και μοιράζονται τον μακροπολιτισμό με μικρότερους κύκλους (μικροπολιτισμοί):

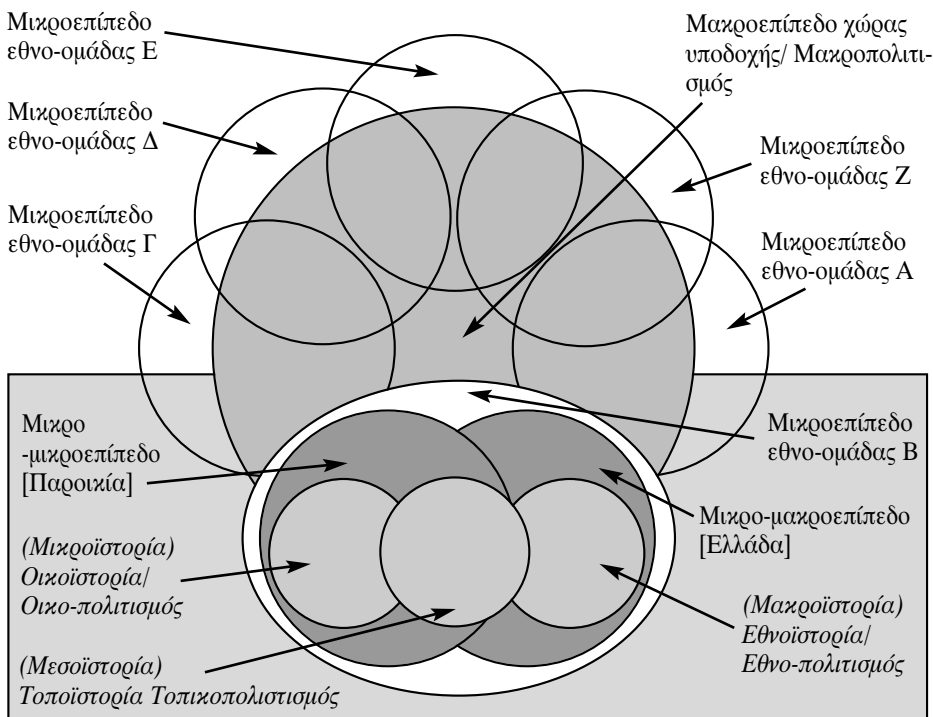
Σχήμα 10.3



Ο μακροπολιτισμός της χώρας υποδοχής λειτουργεί ως πλαίσιο βάσης, ενώ ο μικροπολιτισμός της εθνοομάδας ως άμεσο πεδίο αναφοράς και ζωής των μελών της. Ωστόσο μια αναλυτικότερη προσέγγιση του μικροεπίπεδου της εθνοομάδας ενδεχομένως να δείξει ότι και αυτό συντίθεται από ένα μικροεπίπεδο που αντιστοιχεί στην πραγματικότητα και τις εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο ζώντας μέσα σ' αυτήν και από ένα μακροεπίπεδο που έχει να κάνει με το συμβολικό και αναπαραστασιακό πλαίσιο του μικροεπίπεδου της εθνοομάδας του γεωγραφικού και κοινωνικού της χώρου και αυτό συνδέεται άμεσα με την Ελλάδα ως χώρα προέλευσης, ή χώρα αναφοράς. Το άτομο πάλι με τη σειρά του ζει και κινείται σε ένα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που συνθέτει το μικροεπίπεδο και μεσοεπίπεδο της δικής του ζωής και πραγματικότητας και σε ένα μακροεπίπεδο που έχει να κάνει με την αφομοίωση των συμβολικών πλαισίων της εθνοομάδας. Οι αναλύσεις αυτές θα μπορούσαν να αναπαρασταθούν στο παρακάτω σχήμα (πρβλ. Σχήμα 10.4):



### Σχήμα 10.4



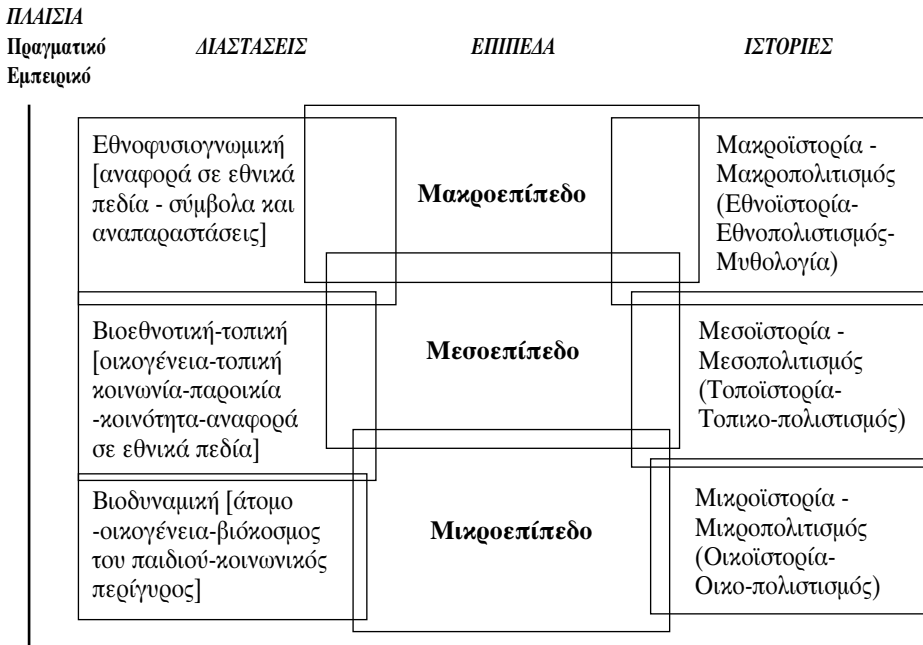
Έτσι στην πρότασή μας η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού στηρίζεται σε τρία επίπεδα /μεγέθη και τρεις ιστορικές διαστάσεις<sup>86</sup>: 1) το μικροϊστορικό - μικροπολιτισμικό που συνδέεται με την ατομική

<sup>86</sup> Για τη δόμηση των επιπέδων στην ιστορία και τον πολιτισμό προσπαθήσαμε να συνδυάσουμε αφενός μεν το μοντέλο που προτάθηκε από τον Μιχ. Δαμανάκη, Επιστημονικό Υπεύθυνο και Συντονιστή του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών», στη μελέτη του «Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού», όπου αναφέρεται στα επίπεδα και διαστάσεις της κοινωνικοποίησης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες (διγλωσσία- διπολιτισμικότητα/ πολυγλωσσία- πολυπολιτισμικότητα), και αφετέρου τις τρεις χρονικές διάρκειες στην ιστορία (μικρά- μέση- μακρά) της εξηγητικής θεωρίας του Fernand Braudel, *Ecrits sur l'histoire*, Paris, Flammarion, 1969, το κεφάλαιο: «La longue duree» (ελλην. μτφρ. Οντέτ Βαζών και Ρόδη Σταμούλη, *Μελέτες για την Ιστορία*, ΕΜΝΕ, Μνήμων, 1987, σελ. 19 κ.εξ.) αλλά με διαφοροποιημένη ως ένα βαθμό λειτουργία, μαζί με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που μιλά για national macrocultures και ethnic microcultures στο πλαίσιο μιας multiethnic education (πρβλ. J. Banks, *όπ. παρ.*, σελ. 84 κ.εξ.). Η λειτουργία των επιπέδων αυτών επιτυγχάνεται μέσω ενός παραγωγικού μοντέλου γνώσης στη βάση του οποίου οι ιστορικές έννοιες, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν το θεωρητικό πυρήνα της ιστορικής επιστήμης, κατακτώνται με εμπειρικό τρόπο για να εφαρμοστούν στη συνέχεια στην ιστορική περιγραφή και αφήγηση.



και οικογενειακή (βιοδυναμική) διάσταση (οικοϊστορικό μέγεθος - οικοϊστορία /οικοπολιτισμός), 2) το μεσοϊστορικό - μεσοπολιτισμικό, το οποίο παραπέμπει στην κοινοτική - εθνοτική - παροικιακή (βιοεθνοτική, τοπική) διάσταση (τοποϊστορικό μέγεθος - τοποϊστορία/ τοπικοπολιτισμός), και 3) το μακροϊστορικό - μακροπολιτισμικό, που έχει σχέση με την εθνική (εθνοφυσιογνωμική) διάσταση (εθνοϊστορικό - εθνοϊστορία/ εθνοπολιτισμός). Η διαστρωμάτωση αυτή του ιστορικού και πολιτισμικού πεδίου τοποθετεί τον άνθρωπο σε τρεις ρυθμούς ροής του χρόνου και της γεωγραφίας του ιστορικού και πολιτισμικού του χώρου: τον ατομικό, κοινωνικό, γεωγραφικό και συμβολικό χρόνο και χώρο. Τα ιστορικά αυτά μεγέθη/επίπεδα δεν εκλαμβάνονται μόνο με την μπροντελιανή σημασία της χρονικής διάρκειας, αλλά με τη σημασία κυρίως του γεωγραφικού και βιωμένου χώρου και χρόνου των ιστορικών και πολιτισμικών (ανα)παραστάσεων και αναφορών, δεν νοούνται ξέχωρα και απομονωμένα το ένα από το άλλο, αλλά διεισδύουν το ένα στο άλλο, αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυμπληρώνονται (πρβλ. Πίνακα 10.1)<sup>87</sup>.

**Πίνακας 10.1: Επίπεδα και διαστάσεις της Ιστορίας και του Πολιτισμού**



**Συμβολικό - Αναπαραστασιακό**

<sup>87</sup> Αν γίνει αποδεκτή η θέση του C. Ginzburg, ότι η μικροϊστορία και η ιστορία γενικότερα είναι η επιστήμη του βιωμένου, τότε η μύηση σ' αυτήν θα πρέπει από την σφαίρα αυτή να ξεκινά και να προχωρεί, πρβλ. Fr. Dosse, όπ. παρ., σελ. 188.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας και πολιτισμού για την οργάνωση κάθε επιπέδου θα μπορούσε να υιοθετήσει τέσσερις βασικές αρχές που καθορίζουν τα θέματά του: τη βιο-αρχή, τη χρονο-αρχή, τη δομο-αρχή και τη μεθοδο-αρχή.

### ***A. Μικροϊστορικό - μικροπολιτισμικό επίπεδο/μέγεθος:***

#### ***A.i Βιο-αρχή***

Η ιστορική έρευνα που προσανατολίζεται στο υποκείμενο της γνώσης διερευνά τις διπολιτισμικές (ανα)παραστάσεις και τα βιώματα, τον ατομικό χρόνο και τις εμπειρίες, ατομικές και οικογενειακές, ως ιστορικά ερμηνεύσιμα σχήματα και πολιτιστικές δομές για την ανάπτυξη γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ή στάσεων. Η ιστορία και ο πολιτισμός στο μικροεπίπεδο (μικροϊστορικό μέγεθος) ξεκινά «από τα κάτω» για να μελετήσει και να αναδείξει τις βιοματικές όψεις (βιο-αρχή) της καθημερινής ζωής και όχι μόνο τις υλικές συνθήκες του βίου, όπως υπέδειξε ο Braudel<sup>88</sup>. Στο επίπεδο αυτό οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν την οικογενειακή εμπειρία τους και να οδηγηθούν μέσα από ενότιες που προσεγγίζουν τη φυσιογνωμία του οικογενειακού χώρου (οικοϊστορία/ οικο-πολιτισμός) στο ιστορικό παρελθόν. Κύριος στόχος είναι να αξιοποιήσουν τον βιόκοσμό τους για να κατανοήσουν πρώτα στο προσωπικό -οικογενειακό επίπεδο τις βασικές έννοιες και στη συνέχεια να μυηθούν στην ιστορική χρήση των εννοιών αυτών με βάση τα βιώματά τους και τις παραστάσεις τους.

Με το τρόπο αυτό, η ιστορική έρευνα διευρύνεται και γίνεται μέρος των προσωπικών και οικογενειακών δράσεων που συνιστούν τους βασικούς κοινωνικούς και πολιτικούς μας προσανατολισμούς. Άλλωστε η σπουδή του ιστορικού γεγονότος, όπως έχει τονιστεί<sup>89</sup>, είναι η σπουδή συγκεκριμένων ανθρώπινων συμπεριφορών. Κατά συνέπεια αν ο μαθητής κατανοήσει πρώτα στο βιόκοσμό του το στοιχείο της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην ιστορία θα είναι αμεσότερη και ορατότερη η πορεία ανθρωπογνωσίας και κοινωνιογνωσίας προς την οποία κατευθύνεται. Αν μέσα στα γεγονότα ο μαθητής κατορθώσει να διαβάσει τον εαυτό του και την κοινωνία του (βιοδυναμική διάσταση της ιστορίας), θα ανακαλύψει καλύτερα και αποτελεσματικότερα τους κανόνες της κοινωνικής διάδρασης και τους νόμους της ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης, χειραφετημένος από το παρόν. Έτσι, η βιοματικότητα ως εναλλακτική μορφή παρατήρησης και γνώσης θα τον καθοδηγήσει σε σταδιακές αντιστοιχίσεις, βελτιώσεις ή και τροποποιήσεις της προ-επιστημονικής βιοματικής εμπειρίας και γνώσης από την αντίστοιχη επιστημονική.

<sup>88</sup> Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σελ. 269.

<sup>88</sup> Πρβλ. Φ. Κ. Βώρου, *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της ιστορίας*, Εκδόσεις Δ. Παπαδήμα, Αθήνα, 1989, σελ. 74.

<sup>89</sup> Γ. Κόκκινος, *όπ. παρ.*, σελ. 271.

Σύμφωνα με τους μικροϊστορικούς τα άτομα λειτουργούν ως καθρέπτες (πολυεστιακή δυναμική ανάλυση) όχι μόνο για να παρατηρήσει κανείς το ιδιαίτερο και το ατομικό αλλά ταυτόχρονα το γενικό και συλλογικό. Με τον τρόπο αυτό, η μικροϊστορία και ο μικροπολιτισμός αναπτύσσουν μια επαγωγική ιστορική λογική που σπουδάζει το στοιχειακό κοινωνικό νόημα πριν περάσουν στην καταγραφή και ερμηνεία κοινωνικο-πολιτικών σχηματισμών σε μια δεδομένη χρονική περίοδο<sup>90</sup>.

Με βάση τη βιο-αρχή η επιλογή των θεμάτων γίνεται στην προοπτική της παιδικής επιδίωξης να εξισώνει την πραγματικότητα με τις υποθέσεις, επιχειρώντας σταδιακά το ίδιο το παιδί να ανακαλύψει τον πραγματικό κόσμο και προς την κατεύθυνση των νοητικών και ψυχοπαιδαγωγικών προϋποθέσεων που βοηθούν στην μύησή του στον κόσμο της ιστορίας και του πολιτισμού με αφετηρία την έρευνα του άμεσου, την όξυνση των δυνατοτήτων πρόσληψης και αντίληψης και με στόχο το ιστορικό ερευνητικό «άναμμα του ενδιαφέροντός» του. Επίσης, ο μαθητής αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι ξεκινώντας από ορισμένα δεδομένα μπορούμε να αναχθούμε σε (ερευνητικές) υποθέσεις που δεν απέχουν και πολύ από την παρατηρούμενη (χθεσινή ή τωρινή/ βιωμένη) πραγματικότητα. Έτσι η ιστορία και ο πολιτισμός προσεγγίζεται δυναμικά και αλληλοσυσχετικά σύμφωνα με την αρχή της ψυχοπαιδαγωγικής για πολύπλευρη και σε βάθος ανάλυση του υλικού.

Βεβαίως η συγκρότηση της συλλογικής μνήμης, η οποία προϋποθέτει τη δυνατότητα της χειραφέτησης από το παρόν, βρίσκεται πριν και πέρα από την ατομική μνήμη. Ωστόσο, το παιδί, παρά τις εξωτερικές παρεμβάσεις, διαμορφώνει και διαχειρίζεται σε μεγάλο βαθμό προσωπικά την μνήμη του, ανεξάρτητα ή παράλληλα με την ιστορική κοινωνική μνήμη η οποία αντλεί τα δικά της τεκμήρια από την παράδοση και την εκπαίδευση.

Ως συγκροτημένη σύνθεση όμως το ατομικό παρελθόν παρουσιάζει δυνατές αναλογίες με το συλλογικό παρελθόν. Σύμφωνα με τον Fraisse, «μέσα από το σύμπλεγμα αυτών των δομών, ο χρονικός μας ορίζοντας κατορθώνει να αναπτυχθεί πολύ πέρα από τις διαστάσεις της προσωπικής μας ζωής. Αντιμετωπίζουμε τα γεγονότα που μας προσκομίζει η ιστορία της κοινωνικής μας ομάδας όπως είχαμε αντιμετωπίσει την προσωπική μας ιστορία. Άλλωστε, η μια με την άλλη συγχέονται: η ιστορία της παιδικής μας ηλικίας, για παράδειγμα, είναι αυτή των πρώτων μας αναμνήσεων αλλά και αυτή των αναμνήσεων των γονέων μας- και με βάση ακριβώς το συνδυασμό τους αναπτύσσεται αυτό το κομμάτι των χρονικών μας προοπτικών»<sup>91</sup>.

#### *A.ii Χρονο-αρχή*

Η προσωπική αντίληψη για την ιστορία υπακούει σε μια βασική ανθρώπινη ανάγκη, στο να δημιουργήσει κανείς μια εικόνα για τον κόσμο και να συνδέσει το παρόν

<sup>90</sup> Πρβλ. P. Fraisse, *Psychologie du temps*, P.U.F., Paris, 1967, σελ. 170.

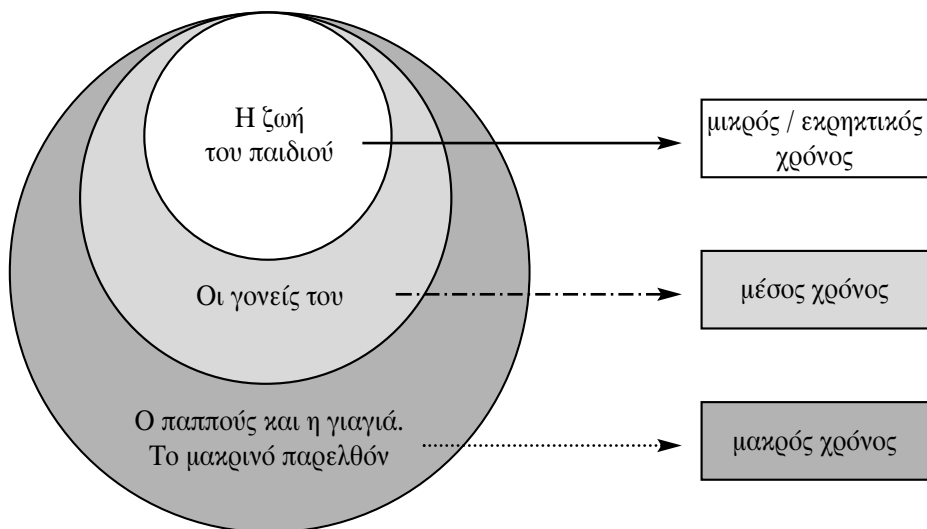
<sup>91</sup> Γ. Λεοντσίνης, *όπ. παρ.*, σελ. 118.

με το παρελθόν, με τις ανησυχίες του και τις προσδοκίες του. Έτσι, το θεμελιακό υλικό της ιστορίας που είναι ο χρόνος, γίνεται ο χρόνος της ατομικής εμπειρίας και συνδέεται με την έννοια του βιωμένου χρόνου, ή των υποκειμενικών χρόνων (χρονο-αρχή).

Η προσωπική αιτιολόγηση τοποθετεί και ερμηνεύει τα γεγονότα και τη δράση αρχικά στον πρώτο από τους τρεις χρονικούς κύκλους: στον σύντομο, μικρό, γοργό ή εκρηκτικό χρόνο (οι άλλοι δύο είναι ο μέσος και μακρός χρόνος), μέσα στον οποίο εκτυλίσσονται τα περιστατικά ή η δράση, τα συγκεκριμένα, ειδικά και ατομικά γεγονότα της καθημερινής ζωής, αυτά που κινούν πρώτα το ενδιαφέρον και απασχολούν την επικαιρότητα, θυμίζοντας «χρονικά» ή «απομνημονεύματα». Μια από τις πρώτες ενέργειες ιστορικού και δασκάλου της ιστορίας είναι ακριβώς να δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές τους να στρέψουν το ενδιαφέρον τους στην ιστορία, μέσα από επίπεδα αναφοράς τα οποία ελέγχουν και γίνονται κατανοητά από τα παιδιά των οποίων οι εμπειρίες είναι συγκεκριμένες και περιορισμένες<sup>92</sup>.

Τα ίδια τα μέλη της οικογένειας ενδεχομένως αισθητοποιούν στο παιδί την έννοια του χρόνου. Το παιδί εγκυβοτιρίζει, συνεικονίζει τον εαυτό του στον άμεσο/ μικρό χρόνο, τους γονείς του στον μέσο χρόνο, ενώ τον παππού και τη γιαγιά σε ένα μακρό και πολλές φορές ασύνηγο χρόνο (που μπορεί να ταυτίζεται με ένα μακρινό ή και μυθικό παρελθόν). Το παιδί ζει στην ιστορία και η ιστορία μέσα στο παιδί. Το παρελθόν του παρόντος του συγκροτεί τη μνήμη του και το μέλλον του παρόντος του τις προσδοκίες του (πρβλ. Σχήμα 10.5):

**Σχήμα 10.5**



<sup>92</sup> Πρβλ. Γ. Γιακουμή, *Η ιστορία ως έρευνα και κριτική - εισαγωγικά μαθήματα στις ιστορικές σπουδές*, Αθήνα Εκδόσεις Πατάκη, 1984, σελ. 261.

Γενικά ο παράγων χρόνος είναι έννοια πολύπλοκη διότι τον χρησιμοποιούμε τόσο στην προσωπική μας ζωή όσο και για να αφηγηθούμε συμβάντα που βρίσκονται εκτός των ορίων του χρόνου που γνωρίζουμε. Αλλά ως νοητική σύλληψη τον μεταχειριζόμαστε ως οργανωτικό εργαλείο στην «αταξία» του παρελθόντος.

Η διάκριση παρελθόντος-παρόντος, η οποία εκ των πραγμάτων δεν συνιστά φυσικό μέγεθος αλλά μια κατασκευή, εάν διεκπεραιώνεται μέσα από τη βιοδυναμική της ατομικής εμπειρίας θεωρείται ουσιαστική για την απόκτηση της συνειδητοποίησης του χρόνου. Ο ιστορικός χρόνος ως βιωμένος χρόνος αποτελεί υποκειμενική εμπειρία εναλλασσόμενων συμβάντων και δράσεων, ένας νοητός μεν αλλά συνειδητός δεσμός παρελθόντος-παρόντος (αλλά και μέλλοντος) στο εμπειρικό παρόν του κάθε ανθρώπου<sup>93</sup>.

Για το παιδί, σύμφωνα με τον Piaget, «κατανόηση του χρόνου σημαίνει αποδέσμευση από το παρόν: δεν σημαίνει μονάχα να προδικάζει το μέλλον σε συνάρτηση προς τις κανονικότητες που έχουν καθιερωθεί ασύνειδα στο παρελθόν, αλλά και να εκτυλίσει μια σειρά καταστάσεων, καμιά από τις οποίες δεν μοιάζει με τις άλλες, και των οποίων η σύνδεση δεν θα μπορούσε να θεμελιωθεί παρά βαθμηδόν, χωρίς προσκόλληση ή διακοπή»<sup>94</sup>.

Θα ήταν ωστόσο επισφαλές εάν παροχετεύσουμε τα δεδομένα της ατομικής ψυχολογίας στο χώρο της συλλογικής συνείδησης ή εάν συγκρίνουμε την απόκτηση από το παιδί της ικανότητας να εξελέγχει το χρόνο, την εξέλιξη των αντιλήψεων για τον χρόνο διαμέσου της ιστορίας και του πολιτισμού. Η επίκληση όμως των πεδίων αυτών θα μας βοηθήσει να αποσαφηνίσουμε τη διαδικασία πρόσληψης στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού σε προσωπικό επίπεδο και να επανεξετάσουμε την δυναμική της σχέσης παρελθόντος-παρόντος σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Βέβαια οι μαθητές ανάλογα με την ηλικία τους διαθέτουν και τους δικούς τους τρόπους σκέψης και αντίληψης. Έχει δε αποδειχθεί ότι «η ανάπτυξη της ικανότητας να αντιλαμβάνονται σε αρκετά προχωρημένο σημείο περίπλοκες και αφηρημένες έννοιες είναι ζητήματα διδακτικής πρακτικής και όχι μιας αυστηρά περιχαρακωμένης νοοτροπίας στην επιλογή του ιστορικού υλικού κατά ηλικιακό επίπεδο»<sup>95</sup>.

<sup>93</sup> Πρβλ. J. Piaget, *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, P.U.F. Paris, 1946, σελ. 274.

<sup>94</sup> Γ. Λεοντσίνης, όπ. παρ., σελ. 160 και M. Booth, «Ages and Concepts: A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching», in: C. Portal, *The History Curriculum for Teachers*, The Falmer Press, London- New York and Philadelphia, 1987, σσ. 22-38.

<sup>95</sup> Πρβλ. επίσης Α. Χουρδάκη, «Η σπουδή της ιστορίας και η οικουμενική παιδεία με αφορμή τα εγχειρίδια της Ομογένειας», στο *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο Εξωτερικό*, όπ. παρ., σσ. 404-417 και Α. Χουρδάκη, Δ. Καραγιώργου, «Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του πολιτισμού και της ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων» στο *Παιδεία Ομογενών*, όπ. παρ., σσ. 159-190.

### A.iii Δομο-αρχή

Προσπαθώντας να μεθοδεύσουμε ακόμη περισσότερο την παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να συνδυάσουμε τη χρήση ενός παραγωγικού και ενός επικοινωνιακού μοντέλου ιστορικής γνώσης<sup>96</sup>.

Η επιλογή του ατομικού και οικογενειακού πλαισίου του μαθητή αναδεικνύεται σαν πρωταρχικός χώρος για να μηθει φυσιολογικά μέσα από το παραγωγικό μοντέλο γνώσης στα θέματα του ελληνικού πολιτισμού και στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Με το παραγωγικό μοντέλο εννοούμε την εμπειρική κατάκτηση ιστορικών εννοιών μέσα από τα βιώματα και την καθημερινή ζωή των μαθητών (από την προσχολική μέχρι και την 4η τάξη του δημοτικού), ώστε το παιδί να αποκτήσει το θεωρητικό εξοπλισμό πριν τον εφαρμόσει στη συνέχεια ως εργαλείο στην καθαυτό ιστορική ανάλυση και περιγραφή και με το επικοινωνιακό την προσέγγιση του παρελθόντος εκμεταλλευόμενοι από τη μια τη σύγχρονη εμπειρία και τη μύηση σε βασικές ιστορικές έννοιες, και αφετέρου την ταυτόχρονη χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού.

Παράλληλα, στο μικροεπίπεδο η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει επίσης να δομηθεί κατά επιμέρους τομείς, όπως:

1. Ατομικός- Οικογενειακός τομέας (να κυριαρχεί),
2. Κοινωνικός -παροικιακός τομέας (μικρές αναφορές),
3. Εθνικός-διεθνικός τομέας (ενδεικτικές αναφορές),
4. Συμβολικός τομέας.

### A.iv Μεθοδο-αρχή

Η μέθοδος οργάνωσης που προκρίνεται στη διδασκαλία του ιστορικού και πολιτισμικού υλικού είναι η γνωστή οπισθοχωρητική προσέγγιση (regressive approach). Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στην παιδαγωγική αρχή ότι η μάθηση ξεκινά από τα γνωστά και προχωρεί στα λιγότερο γνωστά και άγνωστα<sup>97</sup>.

Αν δεν ξεκινήσουμε από το παρόν και το κοντινό οικογενειακό και άμεσα κοινωνικό περιβάλλον το παρελθόν πολλές φορές φαίνεται μακρινό και σκοτεινό για τα παιδιά και οι πράξεις των ανθρώπων της ιστορίας ακατανόητες γι' αυτά, επειδή δεν μπορούν να συναισθανθούν και να συνειδητοποιήσουν ούτε το «πώς», ούτε το «γιατί» έγιναν οι πράξεις αυτές<sup>98</sup>. Η μελέτη της ιστορίας και του πολιτισμού έχει να

<sup>96</sup> Δ. Μαυροσκούφης, *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Εκδοτικός Οίκος Αφών Κυριακίδη, 1997, σελ. 41.

<sup>97</sup> Γ. Λεοντσίης, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – «παιδαγωγική προσέγγιση» ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα, 1996, σελ. 116.

<sup>98</sup> J. B. Coltham, *The Development of Thinking and the Learning of History, The Historical Association*, no 34, London, 1934, σσ. 30-32. Ο συνολικός προβληματισμός της J. B. Coltham παρουσιάζεται από τον Γ. Λεοντσίη, όπ. παρ., σελ. 121, σημ. (8).

κάνει με πράξεις των ενηλίκων που δύσκολα κατανοούν τα παιδιά. Τα ίδια ωστόσο διαθέτουν αρκετή περιέργεια για το τι πράττουν οι μεγάλοι στο περιβάλλον τους, αλλά τους είναι δύσκολο να καταλάβουν πολλές από τις εμπειρίες που μαθαίνουν μέσω της ιστορίας, γιατί δεν τις έχουν ζήσει και επιπλέον σπάνια συναντούν παρόμοιες στο κόσμο των δικών τους μεγάλων<sup>99</sup>. Γι' αυτό για να γεφυρωθεί αυτό το «χάσμα γενεών» στο μάθημα της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει πρωτίστως τα παιδιά να εθιστούν στο να αρχίσουν να παρατηρούν κριτικά τους μεγάλους του δικού τους παρόντος, στο βαθμό και στο βάθος που μπορούν.

Για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που δημιουργεί η ευθύγραμμη χρονολογική διάταξη (ψυχονοητικές προϋποθέσεις διδασκαλίας, μη κατανόηση της συνθετότητας των ιστορικών φαινομένων) προκρίνουμε στις μικρότερες ηλικίες το συνδυασμό της χρονολογικής διάταξης («προχωρητικής» και «οπισθοχωρητικής») με την παραδειγματική-θεματική ιστορία και στις αμέσως μεγαλύτερες το συνδυασμό της παραδειγματικής με την διευρυμένη τοπική εθνική ιστορία και τη συνεξέταση της με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια (εθνοϊστορικό- κοσμοϊστορικό μέγεθος).

Η παραδειγματική μέθοδος οργάνωσης της ύλης επιλέγει ένα θέμα που είναι αντιπροσωπευτικό και βασικό για άλλα ομοειδή στο οποίο διαφαίνεται το καθολικό και ουσιώδες και επ' αυτού επιχειρείται βαθύτερη ανάλυση<sup>100</sup>. Η παραδειγματική προσέγγιση, η οποία δεν διατάσσει την ύλη σε μια συστηματική - γραμμική παρουσίαση, αλλά την ενδιαφέρει κυρίως η ιστορική άσκηση του μαθητή<sup>101</sup>, ενεργοποιείται για θέματα, όπως η μετανάστευση, ο πόλεμος και η ειρήνη, οι επαναστάσεις κ.α.π. (concept syllabus), η θεματική ιστορία (topic approach), ώστε να μελετηθούν διάφορες μορφές μιας κοινωνίας ή μιας εποχής από πολλαπλές οπτικές, επί παραδείγματι η μητριαρχία, η δουλεία, η τυραννία, ο χρυσός αιώνας, ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός (patch /probe approach), η σπουδή της ιστορίας χωρών με ιστορική σχέση και ενότητα, όπως ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, η Μεσόγειος (era/area approach), κλπ. Παράλληλα η παραδειγματική μέθοδος συνδυάζοντας τη χρονική εξέλιξη προσφέρει θέματα όπως: η οικογένεια, η κατοικία, η ενδυ-

<sup>99</sup> Σήμερα τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο προκρίνεται ο συνδυασμός χρονολογικής και θεματικής διάταξης και μάλιστα σε σχέση με τις βαθμίδες εκπαίδευσης, πρβλ. Δ. Ξωχέλλης, *όπ. παρ.*, σελ. 18.

<sup>100</sup> Βεβαίως εξακολουθεί να αποτελεί ένα πρόβλημα ο προσδιορισμός των παραμέτρων με βάση τις οποίες οριοθετείται το τι είναι τελικά «παραδειγματικό, αντιπροσωπευτικό, καθολικό και ουσιώδες», ωστόσο η προσέγγιση αυτή κρίνεται ως έγκυρη εναλλακτική πρόταση και αντιστάθμισμα στην άκριτη συσσώρευση γνώσεων που διακρίνει το σημερινό σχολείο.

<sup>101</sup> Π. Δ. Ξωχέλλης, *όπ. παρ.*, σελ. 18, Γ. Βρεττός, *Σχεδιασμός και αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας. Μια προσπάθεια αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος με ένα παράδειγμα για μια διδακτική ενότητα της Γ' Γυμνασίου*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987, σσ. 31-33.



μασία, η εκπαίδευση, οι αθλητικοί αγώνες, τα μέσα μεταφοράς κ.α.π. στη χρονική τους εξέλιξη (line development)<sup>102</sup>.

### ***B. Μεσοϊστορικό - μεσοπολιτισμικό επίπεδο/μέγεθος:***

#### ***B.i Βιο-αρχή***

Αν δεχτούμε ότι η ιστορία και ο πολιτισμός είναι από τα θέματα εκείνα που συμβάλλουν ενεργά στην καλλιέργεια μιας επικοινωνιακής ταυτότητας των δίγλωσσων - αρκετές φορές και τρίγλωσσων- ελλήνων μαθητών του εξωτερικού, τότε είναι προφανές ότι η παιδαγωγική προσέγγιση για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και κρίσης των παιδιών αυτών δεν μπορεί να αγνοήσει το «διπλό» ή καλύτερα «τριπλό» (παροικία -χώρα διαβίωσης- χώρα προέλευσης) στοιχείο της «βιογραφίας» τους (βιο-αρχή) και να μιλήσει με μονο-πολιτισμικές και μονο-ιστορικές παραμέτρους και προσεγγίσεις. Άλλωστε σύμφωνα με τον Κύκλο των Annales οι πολιτισμοί προϋποθέτουν ένα γεωγραφικό χώρο που δεν αντιστοιχεί πάντοτε προς το χώρο της εθνικής ιστορίας. Στην θεωρία του Braudel το επίπεδο αυτό, που ονομάζεται και συγκυρία, αναφέρεται σε ομαδοποιημένα γεγονότα αλλά με το ίδιο σημείο αναφοράς<sup>103</sup>.

Και στο μεσοεπίπεδο θα πρέπει να δημιουργήσει κανείς καταστάσεις μάθησης, όπου, σύμφωνα και με την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget, το παιδί μπορεί να απομωιάσει την καινούργια εμπειρία μόνο αν τη μεταβάλλει έτσι ώστε να ταιριάζει στην δική του αντίληψη για τον κόσμο. Με αυτό το κριτήριο για παράδειγμα θα πρέπει να επιλέγονται ενότητες από τις καθημερινές δραστηριότητες του παιδιού, ή το προσωπικό του ημερολόγιο, και παραδείγματα από την σχολική κυρίως ζωή των παιδιών. Στόχος όμως θα πρέπει να αποτελεί η τροποποίηση των ήδη υπάρχοντων σχημάτων και η εξισορρόπηση τους<sup>104</sup>.

#### ***B.ii Χρονο-αρχή***

Στο επίπεδο αυτό αναδεικνύονται παράλληλα και δύο άλλες πτυχές του ιστορικού χρόνου: ο βιωμένος (υποκειμενικός χρόνος, που είναι και σημειακός), τον οποίο ο μαθητής συλλαμβάνει πρώτα στο μικροεπίπεδο, και κυρίως ο αφηγηματικός (διηγηματικός χρόνος). Ο χρόνος αυτός στο επίπεδο της μεσοϊστορίας περιλαμβάνει: τον σημειακό χρόνο, που συνδέεται και με τον βιωμένο χρόνο (και στον οποίο δεν γίνονται διασυνδέσεις, ή χρονικές προεκτάσεις) και τον αναδρομικό χρόνο

<sup>102</sup> Δ. Μανροσκούφης, *Η σχολική Ιστορία*, όπ. παρ., σελ. 42, W. H. Burston et al. (eds), *Handbook for History Teachers*, Methuen, London, 1972, σσ. 66-69, Γ. Μανρογιώργος, όπ. παρ., σελ. 291, I. Steele, *Developments in History Teaching*, Open Books, London, 1976, σσ. 45-48.

<sup>103</sup> Πρβλ. και Fr. Dosse, όπ. παρ., το υποκεφάλαιο «Η πολλαπλότητα των χρόνων», σσ. 117-131, ιδιαίτερα σελ. 123.

<sup>104</sup> *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*, μτφρ. Φ. Ψελλός, Αθήνα, Εκδ. Υποδομή, 1979.

(όπου δίδονται διαστάσεις στο παρελθόν και γίνεται η αναζήτηση των αιτιών με στοιχεία μέσης χρονικής διάρκειας).

Η ανάπτυξη στους μαθητές της ικανότητας σύλληψης του ιστορικού χρόνου (χρονο-αρχή) σύμφωνα με τους ψυχολόγους συνδέεται άμεσα με την κατανόηση της ίδιας της ιστορίας και του πολιτισμού. Είναι μάλιστα ένα θέμα που εξακολουθεί να προβληματίζει και να ερευνάται πολύ σήμερα, ιδιαίτερα το πώς μπορεί να συνειδητοποιηθεί η έννοια της ποσότητας και της ποιότητας, του μικρού, μέσου και μακρού χρόνου. Πάντως η εξέλιξη της παιδικής νοημοσύνης και των απαραίτητων για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και του πολιτισμού διαστάσεων του χρόνου σύμφωνα με τους ψυχολόγους, γίνεται όταν ολοκληρώνεται η πρώτη δεκαετία. Στην προσχολική και πρωτοδημοτική ηλικία, όπου έχουμε την περίοδο της προσυλλογιστικής σκέψης ο χρόνος γίνεται αντιληπτός σε συνδυασμό με το άμεσο χθες, με τη βίωση του διατρεχόμενου χρόνου και της προσέγγισης του επερχόμενου. Στην επόμενη ηλικία, 8-10 ετών το παιδί μαθαίνει να βλέπει την ηλικία των αντικειμένων. Στο τέλος του δημοτικού σχολείου ο μαθητής αρχίζει να αντιλαμβάνεται το συμβατικό χαρακτήρα των ιστορικών διαστημάτων: δεκαετία, αιώνας, π.Χ., μ.Χ. και να αφηγείται εικόνες του παρελθόντος<sup>105</sup>.

### *B.iii Δομο-αρχή*

Το δεύτερο επίπεδο, λειτουργώντας και αυτό μέσα στο πλαίσιο του παραγωγικού μοντέλου για τη διδασκαλία των στοιχείων ιστορίας και πολιτισμού, κάνει περισσότερες αναφορές στην ιστορία και τη μυθολογία σε σύγκριση με το πρώτο, χωρίς ωστόσο να απομακρύνεται πολύ από το πλαίσιο και τη δομή του πρώτου επιπέδου (υιοθετώντας ουσιαστικά την αρχή της επαλληλίας και της σπειροειδούς ανέλιξης). Στο επίπεδο αυτό επειδή έχουμε μεγαλύτερες τάξεις θα πρέπει να δοκιμάζονται και νέα θέματα παράλληλα με θέματα που ήδη έχουν επεξεργαστεί σε απλούστερη όμως μορφή στο προηγούμενο επίπεδο.

Έτσι οι μαθητές σταδιακά αποκτούν μεγαλύτερη επαφή με το πολιτισμικό και ιστορικό υλικό μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία, την ενιαιοποιούν με την εφαρμογή, γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουν τη διαλεκτική σχέση των γεγονότων, να ανάλυσουν τα κοινωνικά φαινόμενα και να μάθουν να τοποθετούνται στον κοινωνικο-πολιτισμικό χώρο διαβίωσής τους.

Και στο επίπεδο αυτό η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να δομηθεί κατά τομείς: τον ατομικό-οικογενειακό, τον κοινωνικό-παροικιακό (όπου γίνονται οι περισσότερες αναφορές), τον εθνικό-διεθνικό, και τέλος τον συμβολικό τομέα.

<sup>105</sup> Η. Roth, «Ιστορική αντίληψις του παιδιού», λήμμα στην: *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος Γ', Αθήναι 1968, σελ. 284 και Χ. Μπαμπούνη, όπ. παρ., σελ. 74 κ.εξ.

#### *B.iv Μεθοδο-αρχή*

Οι Έλληνες της διασποράς, οι οποίοι ως εθνοπολιτισμική ομάδα παρουσιάζουν τα στοιχεία που συγκροτούν τη δέσμη της αναγνωρίσιμης ιδιαιτερότητάς τους -οι εν δυνάμει βέβαια συνδυασμοί και κάθε αναδιάταξη των στοιχείων της δέσμης μπορεί να αναδείξει νέα υποκείμενα- συνυπάρχουν εντός άλλων εθνοτήτων. Γι' αυτό η ιστορία και ο πολιτισμός τόσο ως προς την έρευνα όσο και ως προς την διδασκαλία, θα πρέπει να είναι αμφίδρομα και κυρίως δι-ιστορικά και δι-πολιτισμικά πεδία. Με βάση το κριτήριο αυτό, της δι-ιστορικότητας και δι-πολιτισμικότητας, η ιστορία θα πρέπει να στοιχειώνεται από τις διπολιτισμικές (ανα)παραστάσεις των παιδιών και να ενισχύει τη δι-ιστορική συνείδηση και κρίση τους για να είναι βιώσιμη. Σύμφωνα με την αρχή αυτή θα πρέπει να γίνονται συγκριτικές προσεγγίσεις ή το υλικό να παρακινεί τους μαθητές στο να αναζητήσουν στοιχεία ιστορίας και πολιτισμού της χώρας υποδοχής συγκριτικά με την Ελλάδα, ώστε να προάγει μέσα από τις σελίδες του την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτιστικών και ιστορικών στοιχείων της χώρας υποδοχής και άλλων πολιτισμών που συνυπάρχουν σε αυτήν. Έτσι οι μαθητές μπορεί να αποκτούν θετική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της μικροκοινωνίας (τοποϊστορία/ τοπικο-πολιτισμό) που ζουν και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν το όμοιο και να αποδέχονται το διαφορετικό σε σχέση με τις άλλες ομάδες. Άλλωστε το πρόβλημα των δια-πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων (cross-cultural interactions) στην ιστορία αποτελεί ιδιαίτερα σήμερα ελκυστικό χώρο μελέτης της ιστορίας<sup>106</sup>, αλλά και μεθοδολογική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού. Προσπάθεια επίσης πρέπει να καταβάλλεται μέσα από την ύλη της ιστορίας να ανοιχτεί σε οικουμενικά και περιβαλλοντολογικά θέματα και ζητήματα.

Στο επίπεδο αυτό και μέσα από το υλικό ο μαθητής μελετώντας πολιτισμικές και κοινωνικές (δημιουργικές) εκδηλώσεις θα καταλάβει ότι η ιστορία για τον άνθρωπο δεν είναι μόνο παρελθόν αλλά και παρόν. Σ' αυτή τη φάση η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού μπορεί να προσφέρει πανανθρώπινες δραστηριότητες, αλλά δεν παραλείπει την αναφορά της εθνικής συμβολής στο πολιτιστικό οικοδόμημα και την καλλιέργεια του εθνικού κεφαλαίου των παιδιών.

Η θεματική προσφορά του ιστορικού και πολιτισμικού μορφωτικού αγαθού και εδώ, που ως ένα βαθμό μας αναγάγει στα επιστημονικά πορίσματα της σχολής των *Annales*<sup>107</sup>, συναρτάται με δύο βασικές ιδέες, μια ιστορικο-πολιτισμική, σύμφωνα με την οποία έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει, δραστη-

<sup>106</sup> Πρβλ. J. Bentley, «Cross-cultural interaction and periodization in world history», in: *American Historical Review*, 1996, σσ.749-768, P. Manning, «The problem of interaction in world history», in: *American Historical Review*, 1996, σσ. 771-782.

<sup>107</sup> Από την σχολή των *Annales*, οι Lucian Febvre και Marc Bloch στις μελέτες τους δεν αντιμετώπισαν το θέμα της μεταφοράς στην παιδαγωγική πράξη των θεωριών της Νέας Ιστορίας.

ριοποιείται και δημιουργεί ο άνθρωπος, και μια ψυχοπαιδαγωγική, σύμφωνα με την οποία το παιδί κατανοεί καλύτερα ανθρώπινους χαρακτήρες, έργα, θεσμούς και καταστάσεις που είναι οικείες σ' αυτό, άλλοτε σε πλαίσιο διαχρονικό και άλλοτε όχι, όπως π.χ.: η οικογένεια του παιδιού και οι οικογένειες στα παλιά χρόνια (η οικογένεια στην ιστορία και τη μυθολογία), οι σχέσεις των μικρών με τους μεγάλους σε διάφορες ιστορικές πραγματικότητες και πολιτισμούς, ή τέλος οι παραδοσιακές μορφές επικοινωνίας (περιστέρι, αγγελιοφόρος, γράμμα και από την μυθολογία ο Ερμής) και οι σύγχρονες μορφές της (τηλέφωνο, Ίντερνετ, κλπ.). Έτσι αυτή η προσφορά και προσέγγιση του ιστορικο-πολιτισμικού κεφαλαίου αποβλέπει στη γόνιμη συνάντηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων στις τάξεις του Δημοτικού, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την κοινωνική συγκρότηση στις διάφορες ιστορικές φάσεις της και μάλιστα να ενδιαφερθούν για το παρελθόν, παίρνοντας τις περισσότερες φορές αφορμή από το παρόν.

Στο μεσαίο επίπεδο η ιστοριογραφία και η πολιτισμογραφία θα πρέπει να εκφράζουν την ανατομία της κοινωνικής (πολυεθνοτικής-πολυπολιτισμικής) ζωής, την αιτιακή σύνδεση των γεγονότων και την ερμηνεία τους με αφετηριακό πλαίσιο τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές δυνάμεις και σχέσεις της ελληνικής πολιτισμικής ομάδας, την ιστορική δράση της και τις αλληλεπιδράσεις της, αφού η ομάδα αυτή φαίνεται να παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων<sup>108</sup>.

Η παραδοσιακή θετικιστική ιστοριογραφία τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων, με την αφήγηση κυρίως των πολιτικο-στρατιωτικών γεγονότων και με την αίσθηση ότι αυτή ήταν και η επιστημονική πλευρά της ιστορίας (η «πυρηνική» ή «κλειστή» ιστορία), παραμέριζε μια άλλη ελκυστικότερη και περισσότερο «περιχαρακωμένη» ιστορία, την «ανοιχτή» ιστορία. Η ιστορία αυτή που βρισκόταν έξω από τον ιστορικό πυρήνα της παλιάς ιστορίας σε μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση των στοιχείων της ιστορίας και του πολιτισμού προσπαθεί να φέρει επί σκηνής την αίσθηση του καθημερινού, του ιδιωτικού, του βιωμένου, των ενθυμίων, της παράδοσης, τόσο σε μικροϊστορικό (μικροπολιτισμικό) όσο και σε μεσοϊστορικό (μεσοπολιτισμικό) επίπεδο. Αυτή η «ανοιχτή» και λιγότερο «σκληρή» ιστορία φαίνεται να προσφέρει την αίσθηση του διαφορετικού, την ετερότητα, τον τόνο και το χρώμα ενός άλλου καιρού και κόσμου<sup>109</sup>. Στρέφεται στην οικογένεια, στην κοινότητα, στην παιδική ηλικία, στο φύλο, στην αγωγή, στην καθημερινότητα, στη συλλογική

<sup>108</sup> Μιχ. Δαμανάκης, «Θεωρητική προσέγγιση...», όπ. παρ., σελ. 26.

<sup>109</sup> Κατά την έκφραση του Σαίξπηρ «there is a world elsewhere», W. Shakespeare, *Coriolanus*, Act III, sc. Iii, 1.133. Η «πυρηνική» ή «κλειστή» ιστορία δεν ενδιαφερόταν για την συνείδηση των ανθρώπων της εποχής που μελετούσε. Απουσίαζε από αυτή το βιωμένο. Δεν μετέδιδε την προσωπική, οικογενειακή αίσθηση και παράδοση. Ο Watts επίσης κάνει διάκριση ανάμεσα σε μια ακαδημαϊκού επιπέδου διδασκαλία ιστορικής ύλης (hard professional history) την οποία απορρίπτει από παιδαγωγική άποψη, αφού δεν συνδέεται με τις εμπειρίες και τις δυνατότητες

ευαισθησία. Μελετά τη ζωή στο χωριό, τη γειτονιά, τη συνοικία, τις παρέες, τη διατροφή, την κατοικία, την ενδυμασία, το σχολείο, τον λαϊκό πολιτισμό.

Μέσα από μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού θα βοηθηθούν οι μαθητές να αξιοποιήσουν την εμπειρία της κοινότητάς τους και ταυτόχρονα να γνωρίσουν την εικόνα της αλλοτινής και σύγχρονης Ελλάδας. Θα ανακαλύψουν δίπλα στο εξαιρετικό (τον Παρθενώνα) και το καθημερινό, τον κόσμο του απλού ανθρώπου. Δεν είναι τυχαίο που ο Braudel δέχεται τον ρόλο που διαδραματίζουν στην ιστορία το γούστο, οι ιδέες, και οι συμπεριφορές. Γι' αυτό και έδειξε ενδιαφέρον για την κατοικία, την ενδυμασία και τη διατροφή, ως στοιχείων τόσο της υλικής επιβίωσης όσο και του υλικού πολιτισμού, όπως αυτός εκδηλώνεται στην αρχιτεκτονική, στην διακόσμηση, στη μόδα και στη μαγειρική<sup>110</sup>. Η αιτιολόγηση και ερμηνεία σ' αυτό το μέσο επίπεδο ευκολότερα τοποθετεί τα γεγονότα και τη δράση στο δεύτερο από τους τρεις χρονικούς κύκλους, το μέσο χρόνο. Στο χρονικό αυτό πλαίσιο γεγονός και δράση λειτουργούν ως επιμέρους στοιχεία ενός γενικού ιστορικού και πολιτισμικού περιεχόμενου και αποσυνδέονται τα αίτια και οι κινητήριες δυνάμεις ή συνιστώσες από πρόσωπα ή συγκυριακά γεγονότα ή μορφώματα, για να αποδοθούν σε ευρύτερα χρονικά και γεωγραφικά σημαινόμενα, σε τακτικές διευρυμένης αποδοχής και δράσης (δηλαδή παροικιακά, κρατικά, χώρα διαβίωσης, κλπ.).

### ***Γ. Μακροϊστορικό- μακροπολιτισμικό επίπεδο/μέγεθος:***

#### ***Γ.ι Βιο-αρχή***

Παρότι ξεκινήσαμε από τη σφαίρα του ίδιου, στο επίπεδο αυτό βρισκόμαστε στη σφαίρα της ετερότητας του άλλου. Η πορεία από το παρόν, που είναι χαρακτηριστικό του πολύ μικρού παιδιού, στρέφεται προς το απώτερο και απώτατο παρελθόν, από μια πρωτογένεια (primaute), σύμφωνα με την χαρακτηρισολογία των Heymans και Le Senne, σε μια δευτερογένεια (secondite)<sup>111</sup>. Αν και το παιδί εγκαταλείπει

---

των μαθητών, και μια διδασκαλία απλουστευτική και εκλαϊκευτική της ιστορίας και του πολιτισμού (soft popular history) την οποία θεωρεί καταστροφική, συνδέοντας το όλο θέμα με την επιλογή και τη χρήση ιστορικών πηγών στη διδασκαλία, πρβλ. D. G. Watts, *The learning of History*, Routledge and Kegan Paul, London, 1972, σσ. 9-11., Δ. Μαυροσκούφης, *Η σχολική Ιστορία*, όπ. παρ., σσ. 43-44, Γ. Γιαννόπουλο, «Σκοποί του μαθήματος της ιστορίας», όπ. παρ., σελ. 60. Ωστόσο και οι δύο ιστορίες, «μλειστή» και «ανοιχτή», «hard» ή «soft» συνιστούν δύο τρόπους στη νέα προσέγγιση της ιστορίας και του πολιτισμού που ο ένας συμπληρώνει τον άλλο.

<sup>110</sup> Γκεόργκ Ίγκερς, *Η ιστοριογραφία στον 20ό αιώνα*, Νεφέλη, Αθήνα 1999, σσ. 83-84.

<sup>111</sup> Οι όροι αυτοί, οι οποίοι χρησιμοποιούνται κυρίως στην ψυχολογία, αποδίδουν τον αντίκτυπο που έχουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά οι παραστάσεις που εγγράφονται στη συνείδηση. Στην πρώτη περίπτωση η επενέργεια των παραστάσεων είναι άμεση και περιορίζεται στο παρόν, πρβλ. P. Fraisse, όπ. παρ., σελ. 199, Ζακ Λε Γκοφ, όπ. παρ., σελ. 28.

σιγά-σιγά την πίστη στα παραμύθια και επιθυμεί να ανακαλύψει το γύρω του πραγματικό κόσμο, δεν απελευθερώνεται παντελώς από την τάση να εξισώνει την πραγματικότητα με τις υποθέσεις του. Γι' αυτό ψάχνει για «κρυμμένους θησαυρούς» και οργανώνει ταξίδια σε χώρες πραγματικές ή φανταστικές, μακρινές ή κοντινές, στοιχεία που δείχνουν την αγάπη του για το μυστήριο, την περιπέτεια και την εξερεύνηση<sup>112</sup>. Στο επίπεδο αυτό τα παιδιά μπορεί να οδηγηθούν από την έρευνα του ντετέκτιβ στην ιστορική έρευνα με τη διατύπωση ιστορικών υποθέσεων, ερωτημάτων και συμπερασμάτων.

Με βάση τις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες -σύμφωνα με τις οποίες αποδεικνύεται ότι από την ηλικία κυρίως αυτή κατανοεί το ιστορικό γεγονός στην αιτιακή του αλληλουχία- στον ιστορικό και πολιτισμικό προβληματισμό μέσα πλέον από την παρουσίαση ολόκληρων σειρών από ιστορικοπολιτισμικές ανθρώπινες δημιουργίες. Στη φάση αυτή της παιδαγωγικής προσέγγισης της ιστορίας και του πολιτισμού οι μέθοδοι εργασίας και η ιστορική και παιδαγωγική εμπειρία είναι πολύ σημαντικές. Στο επίπεδο αυτό το ελληνόπουλο γνωρίζει τον τρόπο ζωής, τα δημιουργήματα και τις νοοτροπίες των Ελλήνων στην πορεία του χρόνου, κατανοεί τις αμοιβαίες σχέσεις τους και διακρίνει το τι από όλα έχει επιβιώσει στον εαυτό του και στον γύρω κοινωνικοπολιτισμικό του χώρο. Στο μακροεπίπεδο προσπαθεί να εστιάσει την ιστορική σκέψη του και να επεξεργαστεί ιστορικά τα υλικά κατάλοιπα που του δίδονται.

### *Γ.ii Χρονο-αρχή*

Ο χρόνος της ιστορικής αφήγησης είναι ο (οπισθο-) προοπτικός και η δράση εμβαπτίζεται σε εκτεταμένα χρονικά βάθη (χρονο-αρχή). Η ιστορία μέσα από την περιγραφή και αφήγηση, προχωρά στην ανάλυση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων στα οποία αναφέρεται. Η σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού αποφεύγει στο επίπεδο αυτό περιγραφές που περιορίζονται σε μια καθαρά χρονολογική ευθύγραμμη παρουσίαση, και αναζητά τη λειτουργική σύνδεση των γεγονότων, το τυχαίο και αναγκαίο, τα αίτια εκείνα που κινούν την ιστορική δράση και κατά βάθος ερμηνεύουν την ιστορία<sup>113</sup>.

Στο μακροϊστορικό- μακροπολιτισμικό επίπεδο αντιμετωπίζουμε περισσότερο το χρόνο της μακράς διάρκειας ως θεώρηση της ιστορικής και πολιτιστικής δράσης μέσα από το πρίσμα των αντικειμενικών αποτελεσμάτων της δραστηριότητας αυτής<sup>114</sup>. Στην παρουσίαση τόσο των ιστορικών, όσο και των πολιτισμικών στοιχείων, η μακροϊστορία δίδει έμφαση τόσο στην κοινωνική όσο και στην πολιτιστική διάσταση και δεν αγνοεί την ιστορία των θεσμών και την ιστορία των ιδεών ή του

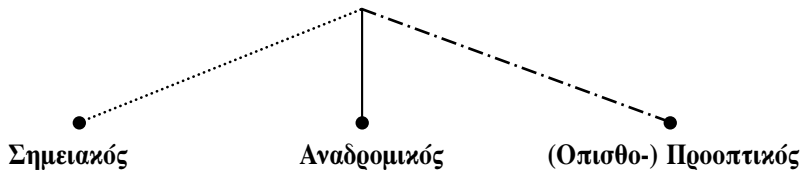
<sup>112</sup> Ε. Γαλανάκη, όπ. παρ., σελ. 12.

<sup>113</sup> Α. Marwick, όπ. παρ., σελ. 178.

<sup>114</sup> F. Braudel, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, v. 2, Paris, 1966, σελ. 519, F. Braudel, *Μελέτες για την Ιστορία*, όπ. παρ., σελ. 19 κ.εξ.

συναισθήματος (ανοιχτή ιστορία). Οι βραχείες παρεκβάσεις ή η στιγμιαία φωτογραφική ή κινηματογραφική προβολή του ιστορικού γίνεσθαι, που συναντάται στο μακροεπίπεδο, εδώ αντικαθίσταται από μια σύλληψη χρονικής προοπτικής:

### Είδη ιστορικού χρόνου στο τρίτο επίπεδο της ιστορίας και του πολιτισμού



Η σύγχρονη ιστοριογραφία δεν αγνοεί τον ευθύγραμμο χρόνο, αλλά ενδιαφέρεται συνάμα και για άλλους χρόνους, άλλες χρονικές διαστάσεις. Ο χρόνος του ανθρώπου και της ιστορίας του δεν είναι μόνο επίπεδος, συνεχής και ομοιόμορφος, αλλά καμπυλωτός, αμφιδρομικός, ασυνεχής και ανομοιόμορφος (στην ζωή των ανθρώπων και στη δράση τους υπάρχουν περίοδοι, αποτυχιών, επιτυχιών, δυσχερειών, ανέσεων, περιοδικών κύκλων ανόδου-καθόδου που μοιάζουν με ένα δρόμο που πότε ανηφορίζει και πότε κατηφορίζει. Ο μαθητής στο επίπεδο αυτό μπορεί ακόμα περισσότερο να αρχίσει να ξεκαθαρίζει την πολλαπλότητα των χρόνων: *α*) το μυθικό χρόνο, το χρόνο του μυθικού ήρωα, που φτάνει μέχρι τον πρώτο πραγματικό πρόγονο, *β*) τον ιστορικό χρόνο, το χρόνο που ξεκινά από τα πρώτα πραγματικά κατάλοιπα πολιτισμού, *γ*) τον βιωμένο χρόνο, που υποδιαιρείται στον παλιό και νεότερο (ένα παιδί βιώνει περιορισμένα ένα «χθεσινό» παρελθόν και ένα «κοντινό» μέλλον, ένας έφηβος εννοεί ως παρελθόν ό,τι θυμάται, ενώ ένας ώριμος σηματοδοτεί πολλαπλά την έννοια του παρελθόντος), και *δ*) τον προβολικό χρόνο, το χρόνο όπου φανταζόμαστε το μέλλον. Στο μακροεπίπεδο του χρόνου το περιεχόμενο της ιστορίας και του πολιτισμού συνδέεται με το χωρόχρονο από τον οποίο προέρχεται το κατάλοιπο ή η μαρτυρία, το χωρόχρονο όπου κατασκευάστηκε και χρησιμοποιήθηκε, το χωρόχρονο στον οποίο δε χρησιμοποιήθηκε, το χωρόχρονο που ανακαλύφθηκε και μελετήθηκε, το σημερινό χώρο και χρόνο. «Ο χώρος και ο χρόνος», όπως αναφέρουν οι H.Werner και B.Kaplan, «συνιστούν τη θεμελιώδη δομή για την εδραίωση του δικού μας ανθρώπινου κόσμου της πράξης και της σκέψης... Χωρίς κάποιο είδος «αναπαράστασης» του χώρου και του χρόνου... δεν θα μπορούσε να υπάρξει γνώση του κόσμου των αντικειμένων, συνείδηση του εαυτού μας και των άλλων»<sup>115</sup>.

<sup>115</sup> Παρατίθεται από την Ειρήνη Νάκου, όπ.π., σελ. 88.

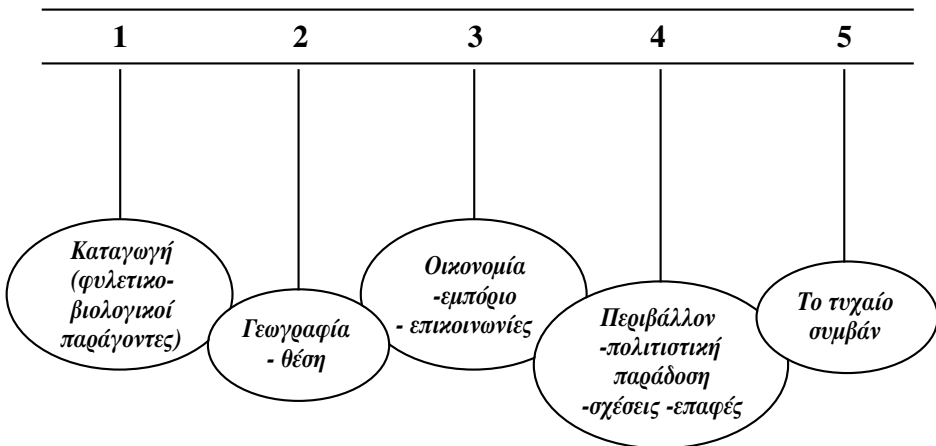


### Γ.iii Δομο-αρχή

Η κοινωνικοποίηση των ελληνοπαίδων επηρεάζεται κυρίως από δύο χώρες και γι' αυτό υιοθετείται η ερευνητική και διδακτική προέκταση σύγχρονων γεγονότων στο μακρότατο παρελθόν των χωρών αυτών και η διασύνδεση μακρότατων ιστορικών δομήσεων με σημερινά διεθνή και παγκόσμια προβλήματα. Μέσα από το μέσο αλλά κυρίως το μακροεπίπεδο προσεγγίζουμε το παρελθόν, εθνικό, διεθνικό (χώρα διαβίωσης) και παγκόσμιο. Αναζητούμε ιστορικές σχέσεις (συνέχειας ή ασυνέχειας) και προσπαθούμε να εξηγήσουμε το παρόν υπό το φως του μακρού ιστορικού παρελθόντος, υιοθετώντας κυρίως ένα επικοινωνιακό μοντέλο γνώσης.

Η διδακτική μέσα από την αρχή αυτή (δομο-αρχή) καθιστά αναγκαία την ιστοριογεωγραφική δόμηση της διδασκαλίας με στόχο την ανάδειξη πεδίων του ιστορικού και πολιτισμικού γίνεσθαι (Σχήμα 10.6), όπως καταγωγή, γεωγραφική θέση, επικοινωνία, πολιτιστική παράδοση (σχέσεις και επαφές) και τυχαιότητα (πρβλ. επί παραδείγματι: την καταγωγή των αρχαίων Μακεδόνων, τη γεωγραφική θέση της Μακεδονίας, τις εμπορικές και πολιτισμικές επαφές και την επικοινωνία των Ελλήνων της Μακεδονίας με την Νότια Ελλάδα και την Ιωνία, τον αιφνίδιο θάνατο του Μεγάλου Αλεξάνδρου):

**Σχήμα 10.6**



Όλοι αυτοί οι τόποι και τα πεδία της ιστορικής δράσης δεν είναι αυτόνομοι και στεγανοί. Συγκοινωνούν, επικοινωνούν και διεισδύει ο ένας στον άλλο. Αλλά για μεθοδολογικούς λόγους επιμερίζονται εδώ. Στο μακροεπίπεδο η ιστορία και ο πολιτισμός 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 περιζέιμενο: «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»<sup>116</sup>.

Η διδακτική μας προσέγγιση δεν θα πρέπει να αγνοήσει το χώρο και τη γεωγραφία μέσα στην οποία η ιστορία και ο πολιτισμός δομούνται ως δράσεις ή μορφώματα. Θα πρέπει λοιπόν να γίνεται συνεξέταση της ιστορίας, του πολιτισμού και της γεωγραφίας και να παρουσιάζονται από κοινού στην παραγωγή του διδακτικού υλικού. Η ιστορικογεωγραφική, ή γεωγραφικο-ιστορική προσέγγιση κρίνεται εκ των ων ουκ άνευ. Το μάθημα της γεωγραφίας δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο μέσα στην ιστορική του διάσταση, ή αντιστρόφως η ιστορία δεν μπορεί να ευδοκιμήσει παρά μόνο μέσα στη γεωγραφική της πλαισίωση. Ένα καλό παράδειγμα προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί το κλασικό πλέον έργο του Fernand Braudel, «Η Μεσόγειος, χώρος και ιστορία». Η μη σύζευξη των δύο αυτών προσεγγίσεων στο διδακτικό υλικό θα μας οδηγήσει πέρα από τα όποια μεθοδολογικά αποπήματα και σε μια ανούσια ίσως παράθεση ψυχρών γεωγραφικών δεδομένων ή ιστορικών και πολιτισμικών αναφορών σε γεωγραφικό κενό<sup>117</sup>. Στο επίπεδο αυτό εγκαταλείπεται η «ψευδο-ιστορία», όπως θα έλεγε και ο Collingwood και υιοθετείται η ιστορική ερμηνεία. Κινούμεθα δηλαδή από την απλή χρονολογική διάταξη στη διατύπωση ερμηνειών.

Παράλληλα αποφεύγεται και στο επίπεδο αυτό η μονοδιάστατη (unidimensional) θεώρηση και προσέγγιση και αναζητείται η πολυπρισματική και πολυδιάστατη/ πολυεπίπεδη (multidimensional) σπουδή μέσα από το πλαίσιο των διαπολιτισμικών αλληλοδράσεων (cross-cultural interaction). Οποιαδήποτε πλευρά της ανθρώπινης κοινωνίας δεν προσεγγίζεται σαν αυτόνομη και κλειστή μονάδα.

#### *Γ.ΙV Μεθοδο-αρχή*

Μέσα από τη μακροϊστορία-μακροπολιτισμό (εθνοϊστορικό μέγεθος) οι μαθητές θα ερμηνεύσουν τώρα το φαινόμενο της μετανάστευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και θα αναλύσουν καλύτερα π. χ. το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και τον ευρωπαϊκό πολιτισμό σε σχέση με τον ελληνορωμαϊκό.

Στο επίπεδο αυτό αναζητούνται νέες αναλυτικές κατηγορίες και η ιστορία και ο πολιτισμός στρέφονται γύρω από το τοπικό, το εθνικό, διεθνικό και το παγκόσμιο, ακολουθώντας/ εφαρμόζοντας διάφορες μεθόδους, όπως: την ιστορικο-συγκριτική, ερμηνευτική μέθοδο προσέγγισης και ανάλυσης των ιστορικών γεγονότων και της ιστορικής δράσης (μεθοδο-αρχή)<sup>118</sup>.

<sup>116</sup> Πρβλ. Γ. Μαργαρίτη, «Διδασκαλία της ιστορίας-διδασκαλία της γεωγραφίας: τύχες κοινές» στο: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, *Η διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση*, οπ.παρ., σελ. 105

<sup>117</sup> Πρβλ. Γ. Μαργαρίτη, όπ. παρ., σσ. 98-106.

<sup>118</sup> Πρβλ. Ch. Samaran (διεύθ.), *Ιστορία και μέθοδοι της*, τόμος Α', όπ. παρ., σελ. 205 κ.εξ.

Ο κορμός της διδακτέας ύλης είναι η εθνική ιστορία, η οποία όμως θα πρέπει να αναδεικνύεται και να εκδιπλώνεται τμηματικά μέσα από την διδασκαλία μιας διευρυμένης τοπικής ιστορίας, της ιστορίας των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδος<sup>119</sup>. Δεν επαρκεί η διδασκαλία της γενικής εθνικής ιστορίας χωρίς να προηγηθεί η διδασκαλία των τοπικών ιδιαιτεροτήτων για να κάνουμε τα παιδιά να αγαπήσουν τη γενέθλια γη<sup>120</sup>. Έτσι θα πρέπει να συνταχθεί ένα είδος ιστορικού και πολιτιστικού κατά περιοχές άτλαντα της Ελλάδας με στόχο την σύνθεση των επιμέρους σε ενιαίο όλο μέσα από κομβικά (κοινά) ιστορικά και πολιτισμικά συμβάντα ή δράσεις.

Η διευρυμένη τοπική ιστορία με συγκεκριμένα παραδείγματα (Θράκη, Μακεδονία, Ήπειρος, Ιόνια νησιά, Θεσσαλία, Στερεά, Πελοπόννησος, Κρήτη, Νησιά Αιγαίου, Κύπρος) προκαλεί «το άναμμα του ενδιαφέροντος» των μαθητών, εξάπτει την περιέργειά τους επειδή είναι ένα κομμάτι της ζωής τους (λόγω καταγωγής) ή μπορεί να γίνει με την επίσκεψή τους. Ξεκινάμε πολύ φυσικά από το τοπικό και το εθνικό για να φτάσουμε αργότερα (συστηματικότερα στο 4ο επίπεδο για τα μεγαλύτερα παιδιά) σε μεγαλύτερες ιστορικές και πολιτισμικές ενότητες, την Ευρώπη και τον κόσμο (ευρωϊστορία-κοσμοϊστορία). Η αναγωγή τους από το μέρος, τοπικό, στο όλο, γενικό, μεθοδολογικά οργανώνει καλύτερα την ύλη χωρίς να τη συρρικνώνει σε σημείο ατροφίας ή να την διογκώνει σε σημείο δυσπλασίας<sup>121</sup> (αυτό συμβαίνει εκ των πραγμάτων σε μια γενική εθνική ιστορία, επειδή πρέπει να επεξεργαστεί κυρίως περιοχές με έντονη ιστορική παρουσία: π.χ. Αθήνα- Σπάρτη, Πελοπόννησος, ενώ δεν παρουσιάζονται σχεδόν καθόλου ή ελάχιστα άλλες περιοχές-ακολουθώντας έτσι μια επιλεκτική διαδικασία στην προβολή ορισμένων μόνο πλευρών της ελληνικής ιστορίας και του πολιτισμού. Στο επίπεδο αυτό η προσέγγιση του ελληνικού χώρου πρέπει να γίνει από τη θέση που θα διασφαλίζει περισσότερες προσωπικές εμπειρίες (πραγματικές ή εν δυνάμει αποκτήσιμες) και βιώματα των μαθητών, όπως είναι εκείνη του ταξιδιώτη, ώστε να αυξάνεται το ενδιαφέρον. Το ταξίδι μαζί με σταθμούς ξεκούρασης ή ψυχαγωγίας προτείνεται ως βασική μεθοδολογική και ψυχοπαιδαγωγική αρχή της διδασκαλίας (ως αποτελεσματικό μέσο μετάβασης από την μη ή ανιστορική στην ιστορική σκέψη και γνώση).

<sup>119</sup> Με τον όρο «τοπική ιστορία» εννοείται η ιστορία ενός ευρύτερου χώρου στον οποίο εμπλέκονται κοινές, ιστορικά καθοριστικές και αλληλοεξαρτώμενες μεταβλητές (διοίκηση, κοινή πολιτικο-οικονομική δομή, θρησκευτικοί δεσμοί, γεωγραφικά όρια, που μπορεί όμως να μεταβάλλονται στο χρόνο. Ο «τόπος» συνεπώς δεν προσδιορίζεται μονοδιάστατα αλλά αποτελεί, σύμφωνα με τον Munchenbach, «τοπο-ιστορικό μέγεθος». Η έννοια λοιπόν αυτή μπορεί να προσδιορίζει τόσο την ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας, όσο και την ιστορία μιας ευρύτερης γεωγραφικής περιφέρειας, πρβλ. και Μ. Βαϊνά, όπ. παρ., σελ. 35-40.

<sup>120</sup> Πρβλ. Χ. Ντούλα, «Σχολικά βιβλία ιστορίας και (παιδαγωγική προσέγγιση) ιστορία: Η Περίπτωση της Θεσσαλίας», στο *ΠΕΦ: Σεμινάριο 9*, όπ. παρ., σελ. 89.

<sup>121</sup> Πρβλ. Σ. Μαρκιανού, «Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας: μεθοδολογικές αρχές οργάνωσης της ιστορικής ύλης», στο *ΠΕΦ: Σεμινάριο 9*, σελ. 118.

Η διδακτική προσέγγιση στο μακροεπίπεδο σε πολλά σημεία της θα πρέπει να υιοθετεί έναν θα λέγαμε εύκαμπτο πραγματολογικό τύπο στον ιστορικό λόγο. Το αφηγηματικό στοιχείο που φαίνεται να είναι πιο αποδεκτό από τις μικρές ηλικίες<sup>122</sup> και εδώ μπορεί να ενημερώνει για το πώς οργανώνεται το παρελθόν, πώς ταξινομούνται τα ιστορικά και πολιτισμικά πεπραγμένα. Στόχος είναι η ανάπτυξη μιας «συνομιλίας» μεταξύ του υλικού και των χρηστών του. Έτσι η αφηγηματική σε συνδυασμό και με άλλες τεχνικές, και κυρίως την εικόνα, θα πρέπει να έχει πληροφοριακό και παιδαγωγικό - ψυχαγωγικό χαρακτήρα, σε καμιά όμως περίπτωση δεν θα πρέπει να παραμένει εκεί αφού στόχος είναι η ανάπτυξη της πολιτιστικής ταυτότητας των παιδιών μέσα από τον (αυτο)στοχασμό. Γι' αυτό το ίδιο το υλικό καλό είναι να θέτει προβλήματα και να καλεί τους μαθητές να αναζητήσουν δυνατότητες προσέγγισης. Ακόμα και η άτυπη καθημερινή έρευνα θα πρέπει να ενταχθεί περισσότερο στο υλικό του επιπέδου αυτού, προσπαθώντας με αυτήν να οξύνει τα αισθητήριά τους και την ιστορική τους παρατηρητικότητα.

Στο επίπεδο αυτό ο δάσκαλος της ιστορίας και ο μαθητής δεν θα πρέπει να απασχολείται με το να συλλάβει την συνολικότητα της ιστορικής και πολιτιστικής παραγωγικότητας. Μπορεί να αναζητά και να σπουδάζει το σύνολο της ιστορίας και του πολιτισμού μέσα από αντικείμενα, σύμφωνα με τον Πιερ Νορά. Έτσι, στο μακροεπίπεδο, το όλο περνάει ως όλο ενός αντικειμένου ή ενός τμήματος χωρίς να τίθεται πάντοτε και κατ'ανάγκη το ζήτημα της σύνδεσης σε ένα αυστηρά ορθολογικό σύνολο. Εδώ, η ιστορία, σύμφωνα με τον Μισέλ Φουκώ, μπορεί να μην ακολουθεί την επεξεργασία μεγάλων συνθέσεων, αλλά των ιδιαίτερων αντικειμένων που βγαίνουν από την απομόνωση και αποτελούν στρώματα της ιστορίας και του πολιτισμού. Η χρονική ενότητα εδώ δεν εμφανίζεται παρά ως μια τεχνητή μεθοδολογική αρχή. Η ιστορία θα πρέπει να δέχεται την εξέλιξη και την πρόοδο με δικούς της όρους και όχι με όρους δανεισμένους από τη βιολογία και την ηθική, και να μιλάει ίσως για ανάλυση πολλαπλών μετασχηματισμών<sup>123</sup>.

Στο μακροεπίπεδο οι μαθητές μέσω της σπουδής θεμάτων ιστορίας και πολιτισμού εξοικειώνονται περισσότερο προς τον ιστορικό τρόπο σκέψης για την κατανόηση των σχέσεων που διατρέχουν τα ιστορικά γεγονότα, με τον τρόπο εργασίας και τις τεχνικές που υιοθετεί η ιστορία, με την ανάπτυξη ενός πνεύματος αντικειμενικότητας και τη διερεύνηση των ιστορικών γεγονότων, με την προβολή βασικών κοινωνικών αξιών που βρίσκονται σε συνάρτηση με τις συνθήκες ζωής και τις διαμορφωθείσες ανάγκες, με την διαθεματική προσέγγιση της ιστορίας ως επιστήμης και με τη μελέτη βασικών ιστορικών προτάσεων.

<sup>122</sup> Πρβλ. Ε. Ρήγου, «Κριτική θεώρηση των διδακτικών τρόπων του μαθήματος της ιστορίας», στο *Σεμινάριο 9*, σελ. 152.

<sup>123</sup> Πρβλ. Fr. Dosse, όπ.π., σσ. 197-199.

#### 10.4.2. Μεθοδολογικός σχεδιασμός για τα επίπεδα διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού

Μια ενδεικτική (instrumentarium) αρχιτεκτονική του προγράμματος της ιστορίας και του πολιτισμού όπου η ιστορική γνώση δεν θα πρέπει να θεωρείται πλέον ως ανεξάρτητη και επέκεινα από τον ίδιο το μαθητή, αλλά αντίθετα θα συμβάλλει στην αυτοκατανόησή του, θα μπορούσε να περιλαμβάνει:

1. ως **στόχους** της: την γνωστική ανάπτυξη και ιστορική κατανόηση, την πολυ-πολιτισμική κατανόηση, την οικουμενική και οικολογική συνείδηση, την κοινωνική υπευθυνότητα, το δικαίωμα του πολίτη, την δικαιοσύνη, την ελευθερία, τον αλτρουισμό (εγκαινιάζεται με άλλα λόγια ο συσχετισμός της ιστορίας και του πολιτισμού με τη διαπαιδαγώγηση του πολίτη),
2. ως **διαδικασίες** της: την ιστορικότητα<sup>124</sup>, την ενσυναίσθηση, την ανάλυση, τη σύνθεση, τη συστηματική σκέψη, την έρευνα των προβλημάτων, τις πολλαπλές οπτικές, την αντικειμενικότητα, την αποδοχή της αβεβαιότητας, τη συνθετικότητα, την επιλογή, την αναγωγή στην (και) σύνδεση με την τρέχουσα επικαιρότητα (μέσα από τη διδασκαλία να μάθει ο μαθητής να μην μένει στην επιφάνεια των πραγμάτων αλλά να ενεργεί μετά από περίσκεψη), ενώ
3. ως **θέματά** της: τις αντιλήψεις, τα πρότυπα, τις προκαταλήψεις, τις μεροληψίες, τις ιδέες, τους συσχετισμούς, την αναφορά στις πηγές, τους πολιτισμούς, τις μεταναστεύσεις, την αλληλεξάρτηση, τη βία, την ειρήνη, την ευημερία, τα συστήματα (κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, ιδεολογικά, πολιτιστικά), ιστορικά παραδείγματα (έργο της παιδαγωγικής-ολιστικής προσέγγισης η καλλιέργεια της ηθικής συνείδησης και παράλληλα η ανάπτυξη της πολιτικο-κοινωνικής συνείδησης μέσα από τη σπουδή ανάλογων ιστορικών παραδειγμάτων).

Ένα πιθανό διαγραμματικό και θεματικό πλαίσιο ερωτήσεων στη σπουδή της ιστορίας και του πολιτισμού θα μπορούσε να είναι και το ακόλουθο:

**Τι σημαίνει σκέπτομαι;** *α.* Πώς μαθαίνω; *β.* Πώς μπορώ να βρω σημεία επαφής ανάμεσα στη διδασκαλία, το περιεχόμενο και τον ίδιο μου τον εαυτό; *γ.* Πώς μπορώ να κάνω πιο αποτελεσματική την αναφορά μου στις πηγές; *δ.* Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στο αναφέρομαι, σκέπτομαι, συμπεραίνω;

**Τι είναι Ιστορία;** *α.* Τι θα πρέπει να συμπεριλάβει; *β.* Ποια γνώση επιλέγω και με ποια κριτήρια την προσδιορίζω; *γ.* Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα στη

<sup>124</sup> Η αναγωγή του ανθρώπου στο παρελθόν, σύμφωνα με τον H. Noack, αποτελεί βασική 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», πρβλ. Μ. Βαϊνά, όπ. παρ., σελ. 22.

μεροληψία και την αντικειμενικότητα; **δ.** Ο/η δάσκαλος/α της ιστορίας πρέπει να μοιράζεται τις δικές του προκαταλήψεις με τους μαθητές του/της; **ε.** Πώς οι συγγραφείς του/των βιβλίου/ων Ιστορίας και εγώ συγκεντρώνουμε τις ιστορικές πληροφορίες; **στ.** Πώς τις ερμηνεύουμε;

**Τι σημαίνει πολιτισμός;** **α.** Πώς μια χώρα (δια)μορφώνει πολιτισμό; **β.** Τι σκέψεις κάνουν για τη χώρα αυτή οι άνθρωποι (δικοί της και ξένοι); **γ.** Πώς ενσταλλάζονται οι πολιτιστικές αξίες; **δ.** Πώς μεταβάλλονται οι αξίες;

**Τι είναι ένα πολιτικό σύστημα;** **α.** Πώς κατανέμεται επίσημα η εξουσία; **β.** Πώς εξασκείται η εξουσία ανεπίσημα; **γ.** Πώς θα έπρεπε ένα πολιτικό σύστημα να συνδέει τις σχέσεις ανάμεσα στις τάξεις, το έθνος, την εθνικότητα, το φύλο;

**Πώς μεταβάλλονται οι άνθρωποι και οι κοινωνίες;** **α.** Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα στην προκατάληψη και στο παράδειγμα; **β.** Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός παραδείγματος; **γ.** Πώς μπορούν οι άνθρωποι να αλλάξουν τον εαυτό τους και τους άλλους; **δ.** Πότε είναι δυνατόν να εξασκήσει κανείς εξουσία;

**Τι είναι προκατάληψη;** **α.** Ποιές είναι οι πηγές της; **β.** Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα σ' ένα στερεότυπο και σε μία γενίκευση; **γ.** Κατά πόσο πραγματοποιήθηκε η απαίτηση για δικαιοσύνη; **δ.** Κατά πόσο οι περιφερειακές, κρατικές και ομοσπονδιακές σχέσεις προκάλεσαν αλλαγές; **ε.** Ποια είναι η έκταση και τα όρια μιας αβίατης μεταβολής;

**Τι είναι εθνική ασφάλεια;** **α.** Η βία είναι έμφυτη ή μαθαίνεται; **β.** Πώς άλλαξαν με τον καιρό οι σύγχρονες εμπόλεμες κατάστασεις; **γ.** Κατά πόσο η έννοια της μεταβολής έχει εισαχθεί στην εξωτερική πολιτική; **δ.** Στην πυρηνική εποχή που ζούμε ποια είναι η σημασία των όρων αυτοκρατορία και ιδεολογία; **ε.** Ποια πρότυπα ειρήνης φαίνονται να είναι περισσότερο αποτελεσματικά;

**Τι σημαίνει ευημερία;** **α.** Πώς έχει οριστεί από τους οικονομολόγους και τους άλλους θεωρητικούς; **β.** Ποια θα πρέπει να είναι η θέση των φυσικών πηγών σ' ένα οικονομικό σύστημα; **γ.** Ποιος θα ήταν ο πλανητικός ορισμός της έννοιας αυτής; **δ.** Πώς θα έπρεπε να οριστεί η κοινωνική δικαιοσύνη στην οικουμενική εποχή που ζούμε;

Μέσα σ' αυτό το προτεινόμενο διδακτικό instrumentarium που προδιαγράψαμε η ιστορική γνώση ως αξιολογη γνώση μέσα σε ένα μετανεωτερικό αναλυτικό πρόγραμμα αναζητεί να:

1. Καλλιεργήσει αξίες και στάσεις που θα υπερβαίνουν τις εθνικές, αλλά δεν θα τις μηδενίζουν,
2. Να αναπτύξει ένα κριτικό πνεύμα, με στρατηγικές εποικοδομήσιμες της νέας γνώσης,
3. Να προσφέρει βασικές δεξιότητες κοινωνικής συμμετοχής,

4. Να αναπτύξει μια διαλεκτική σχέση προσώπου και κόσμου<sup>125</sup>.

### 10.5 Ειδικότερες διδακτικές αρχές

Παράλληλα, όπως ήδη έχει τονιστεί, η παρουσίαση θα πρέπει να ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία των ιστορικών και πολιτισμικών θεμάτων. Η ολιστική προσέγγιση συσχετίζεται:

- A. Με τα στοιχεία εκείνα όπου ο άνθρωπος ζώντας μέσα στο περιβάλλον του έμφυχο και άψυχο δραστηριοποιείται σε επίπεδο κοινωνικό και πολιτιστικό και βρίσκεται σε μια εσωτερική και εξωτερική αρμονία με τη φύση και τον κόσμο (συμβολικό επίπεδο). Ο άνθρωπος και οι δραστηριότητές του τοποθετούνται μη αποσπασματικά μέσα στο χώρο και το χρόνο. Αυτό φαίνεται κυρίως μέσα από το ιστορικό υλικό όταν επικρατεί μια αρμονική κατάσταση ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και τον άνθρωπο και όταν προβάλλεται θα λέγαμε μια εσωτερική (προσωπική) και εξωτερική (κοινωνική) οικολογία στην απόδοση των θεμάτων<sup>126</sup>. Και
- B. Με την καλλιέργεια ενός πολυνοηματικού και πολυεπίπεδου τρόπου προσέγγισης. Σήμερα, η ολιστική, πολυεπίπεδη και πολυνοηματική προσέγγιση στην παρουσίαση των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων απουσιάζει. Η παρουσίαση των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να γίνεται από διάφορες επιστημονικές προσεγγίσεις και προοπτικές, από το χώρο της ανθρωπολογίας, της εθνολογίας, της αρχαιολογίας, της οικονομίας, της γεωγραφίας, της κοινωνιολογίας, κ.λπ.<sup>127</sup> Εδώ ακριβώς ανοίγεται ένα σημαντικό μεθοδολογικό και ερμηνευτικό κεφάλαιο στην ιστορία: δεν μπορεί πλέον να θεωρηθεί μόνο η τεχνολογία της οικονομίας ως ο κύριος παράγων της ιστορικής δράσης-όπως συνέβαινε στο παραδοσιακό μοντέλο, αλλά θα μπορούσε να διαδραματίσει εξίσου σημαντικό ρόλο και η πολιτισμική τεχνολογία Έτσι μια διαλεκτική σχέση μεταξύ του οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού στοιχείου μιας ιστορικής δομής/ παραδείγματος είναι εκείνη που θα πρέπει να προτάσσεται στις ερμηνευτικές προσεγγίσεις της ιστορίας και να τοποθετείται σε ένα ευρύτερο διεθνικό πεδίο αναφοράς<sup>128</sup>.

<sup>125</sup> Πρβλ. Μ. Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, «Τα αναλυτικά προγράμματα σε μία μεταμοντέρνα εποχή», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28 (1998), σσ. 25-26.

<sup>126</sup> P. Weil, *L'art de vivre en paix* όπ. παρ.

<sup>127</sup> Ch. Samaran, όπ.παρ.

<sup>128</sup> Ν. Μουζέλης, *Μεταμορξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1992, Β. Σκουλάτος, «Το μάθημα της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο κατά την τελευταία εικοσαετία: εγγενείς παθογένειες και προσπάθειες ανανέωσης», *Νέα Παιδεία*, 82 (1997) σσ. 62-68.



Κρίνεται απαραίτητη η προσωπική συμμετοχή του μαθητή στην παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας και του πολιτισμού και ιδιαίτερα η μύηση στη διαδικασία της ιστορικής έρευνας όπου η προσωπική άσκηση είναι σημαντική. Άλλωστε η ερευνητική διαδικασία δεν μπορεί να εγκλωβίζεται μόνο σε μια τυπωμένη εργασία. Αποτελεί μια καθημερινή και συνεχή διανοητική άσκηση όρασης και νου. Ζούμε μέσα στο παρελθόν. Η «δίαιτά» μας είναι εκ των πραγμάτων ιστορική. Αυτό σημαίνει ότι δεν ζούμε το παρελθόν μόνον όταν διδασκόμαστε ιστορία ή όταν επισκεπτόμαστε έναν αρχαιολογικό χώρο ή μουσείο. Η ζωή μας εκτυλίσσεται μέσα σ' ένα ιστορικό παρόν αρκεί να μάθουμε να στρέφουμε την προσοχή μας και την προσοχή των μαθητών μας σε πράγματα καθημερινά που μπορούν να αποτελούν ιστορικά και πολιτιστικά εναύσματα όπως μνημεία, παλιά αρχιτεκτονικά κτίσματα, στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού ή ποικίλα έργα τέχνης που συναντάμε μόλις βγούμε από το σπίτι μας. Ακόμα και ο δρόμος που περπατάμε έχει και αυτός την ιστορία του και τον πολιτισμό του και μπορεί να αποτελέσει κίνητρο ιστορικής έρευνας για τους μαθητές μας, ή ακόμα και το ίδιο το σχολείο τους<sup>129</sup>.

Μέσω της σπουδής της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει να παρέχονται περιθώρια αυτενέργειας στους μαθητές και δυνατότητα ουσιαστικής συμμετοχής τους στο μάθημα. Έτσι θα πρέπει να αποφεύγεται ο παραδοσιακός αφηγηματικός τρόπος παρουσίασης των θεμάτων της ιστορίας και του πολιτισμού, αλλά παράλληλα και ο ανεξέλεγκτα διαλογικός. Επιδιώκεται λοιπόν έλεγχος της μάθησης και ανατροφοδοτική διδασκαλία<sup>130</sup>. Έτσι θα πρέπει να δίδεται στο δάσκαλο 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, ο δάσκαλος θα πρέπει να λειτουργήσει δημιουργικά χωρίς να παραμένει άκριτος καταναλωτής της οργανωμένης διδασκαλίας. Το παιχνίδι ρόλων, θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις, συλλογές, γραπτές ψυχοκινητικές δραστηριότητες πρέπει να υιοθετηθούν μέσα από μια τέτοιου είδους διδασκαλία. Ακόμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και η λογοτεχνία, αρκεί να μη θεωρηθεί η ιστορία ως λογοτεχνία και η λογοτεχνία ως ιστορία. Έτσι, το ιστορικό και πολιτισμικό υλικό και η διδασκαλία του θα πρέπει να συνοδεύεται από τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα, πηγές, βίντεο, ταινίες, διαφάνειες, σλάιτς, εφημερίδες, και άλλο έντυπο υλικό, χάρτες, κλπ. Η σωστή εικονογράφηση και χαρτογράφηση των σχολικών εγχειριδίων κρίνεται αναγκαία. Οι εικόνες και οι φωτογραφίες δεν πρέπει να πλεονάζουν αλλά να δένουν λειτουργικά με το γραπτό ή προφορικό λόγο και να λειτουργούν συμπληρωματικά/ επικουρικά ως προς

<sup>129</sup> Πρβλ. Α. Πολίτη, «Άτυπη, καθημερινή έρευνα», στο: *Η διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση εκπαίδευση*, όπ.π., σσ. 118-121, καθώς και τη συζήτηση που ακολουθεί μετά, σσ. 122-130.

<sup>130</sup> Ν. Αχλίας, όπ.π.

αυτό<sup>131</sup>. Η δραματοποίηση ορισμένων ιστορικών θεμάτων μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση και βιωματική προσέγγιση της ιστορίας. Οι μαθητές μπορούν να στηριχθούν στα εγχειρίδια και να φτιάξουν το δικό του ο καθένας «ντοσιέ». «Φήμες», «περίεργα», «προσωπικά στοιχεία» τόσο από τη συμβαντολογική όσο και από τη μη συμβαντολογική ιστορία μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο ως αφετηρία για να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να ξεκινήσουν τη συζήτηση και την έρευνα. Βέβαια σε τελική ανάλυση ο δάσκαλος της Ιστορίας και οι μαθητές του είναι εκείνοι που θέτουν τους στόχους, διερευνούν τα επίπεδα θεώρησης της ιστορίας και του πολιτισμού, κινούν τις μαθησιακές διαδικασίες και χειρίζονται τα θέματα από τα εγχειρίδια. Η μορφή της διδασκαλίας μπορεί να ποικίλει: από μια δυναμική ή συνθετική αφήγηση να κινείται προς ένα (διευθυνόμενο) διάλογο και την αυτενέργεια και να απολήγει στην ιστορική ανάλυση με την ανάθεση ατομικών ή ομαδικών εργασιών και τη χρήση πηγών (επιδεικτική μορφή).

Η διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού θα πρέπει επίσης να είναι προσαρμοσμένη στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και να λαμβάνει υπόψη της το επίπεδο των γνώσεων τους. Ορολογίες, έννοιες και περιεχόμενα να αντιστοιχούν και να ανταποκρίνονται στην ψυχο-διανοητική και γλωσσική ωρίμανση/ ανάπτυξη τους.

Τα κείμενα επίσης πρέπει να περιέχουν επιστημονικά τεκμηριωμένα και σύγχρονη γνώση<sup>132</sup>. Τα περιεχόμενα της διδασκαλίας και του υλικού θα πρέπει να είναι οργανωμένα και διαρθρωμένα με συνοχή και συνέχεια. Παράλληλα, τα βιβλία και η διδασκαλία θα λέγαμε ότι πρέπει να παρουσιάζουν μια σοβαρή (και όχι αφελή) ιστορική γραφή. Να παραθέτουν διάφορες απόψεις ως προς ένα συγκεκριμένο θέμα και να μην είναι απόλυτα στη διατύπωση των θέσεών τους. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως η διδασκαλία που σέβεται τα δεδομένα της έρευνας, βοηθάει 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 πολλαπλή ερμηνεία τους.

Η συλλογή του κατάλληλου ιστορικοπολιτιστικού υλικού, η ταξινόμηση του, η ερμηνεία του, η αξιολόγηση των γεγονότων και η σύνθεση τους αποτελούν το επιστέγασμα μιας διαδικασίας που ενεργοποιεί την αναζήτηση νέων εμπειριών και αυτή καθεαυτή αποτελεί το πρώτο στάδιο μιας νέας πορείας μάθησης. Στη πραγματικότητα του σημερινού σχολείου θα πρέπει να επιδιώκεται ένας συνδυασμός θεωρίας και πράξης (learning by doing), ως αποτέλεσμα της επαφής μας με τα πράγματα και της

<sup>131</sup> Ν. Φ.Κ. Βώρος, *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα, 1993, σελ. 30 κ.εξ., Βασιλική Σιούρα, «Τέχνη και Ιστορία: διδακτική προσέγγιση έργων της γεωμετρικής τέχνης ως ιστορικής πηγής», στην *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχ. 28, 1998, σσ. 195 κ.εξ.

<sup>132</sup> Ν. Άχλης, «Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Λύκειο», όπ. παρ.

μάθησης με βάση την εμπειρία που αναδύεται από την καθημερινή ζωή.

Ο παιδαγωγικός και διδακτικός σχεδιασμός θα πρέπει να στοχεύει στη διαθεματική προσέγγιση και στη μύηση των μαθητών στην ιστορική μεθοδολογία διευρύνοντας τη μαθησιακή εμπειρία και γνώση. Επίσης θα πρέπει να εντάξει στη διδασκαλία στοιχεία από το άμεσο ή έμμεσο περιβάλλον του μαθητή που να τον παρακινούν να καταπιαστεί πιο συστηματικά με θέματα ιστορίας και πολιτισμού, μέσα από την προσέγγιση και άλλων γνωστικών αντικειμένων ή μαθημάτων που είναι ενταγμένα σ' ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπως Γλώσσα, Φυσική, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Αγωγή Πολίτη, Θρησκευτικά κλπ. Θα πρέπει τέλος να μπορεί ο εκπαιδευτικός της ιστορίας και του πολιτισμού να δημιουργήσει την κατάλληλη υποδομή που θα του επιτρέψει να κάνει το σχολείο τόπο χαράς και δημιουργικής εργασίας χωρίς σπατάλη χρόνου και χρήματος.

Η ενασχόληση με θέματα που αφορούν την (τοπική, διευρυμένη ή μη) ιστορία και την πολιτιστική κληρονομιά θα πρέπει να ενθαρρύνει την εκπαίδευση να μην εστιάζεται σε μια μονοδιάστατη -και αν- ιστορική θεώρηση που καλλιεργεί την ιδεολογία του αποκλεισμού και της ξενοφοβίας. Ο Ευρωπαϊκός προσανατολισμός της Ελλάδας και η γεωγραφική της θέση μεταξύ Ανατολής και Δύσης υπαγορεύει το διαπολιτισμικό περιεχόμενο της εκπαίδευσης της. Με τη μελέτη των ιστορικών και πολιτιστικών στοιχείων ο μαθητής θα κατανοήσει ότι η διαφορετικότητα σε ένα δημοκρατικό σύστημα εμπλουτίζει μια κοινωνία και καλλιεργεί συναισθήματα αμοιβαίου σεβασμού και κατανόησης. Ταυτόχρονα εμπεδώνει κοινές αξίες του Ευρωπαϊκού πολιτισμού όπως: το σεβασμό σε θεμελιώδεις ελευθερίες, το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, το σεβασμό στη δημοκρατική νομιμότητα, την απόρριψη της βίας, την ανθρώπινη αλληλεγγύη, τη διατήρηση του οικοσυστήματος, την ατομική και συλλογική ευθύνη.