

Διδακτική Μεθοδολογία

Διδάσκοντας ιστορία

Έφη Αβδελά

ΥΠΕΠΘ

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Αθήνα 2003

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Η Έφη Αβδελά είναι Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Σύγχρονης Ιστορίας στο Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κλειδιά και Αντικλείδια

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικείμενα που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος
Νοέμβριος 2002

Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*
Αποστολίδου Β.
- *Εμπύχωση στην τάξη*
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Για τη μέθοδο project*
Μάγος Κ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*
Σφυρόερα Μ.
- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*
Τσιρίδης Π.

Θεματικό πεδίο *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης*

- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*
Πλεξουσάκη Ε.

- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*
Φραγκουδάκη Α.

Θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*
Μπαλτσιώτης Λ.
 - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*
Χοντολίδου Ε.
-

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλείδια»:
www.kleidiakaiantikleidia.net

Διδάσκοντας ιστορία

Σκηνή σε συνάντηση ανάμεσα σε επιμορφωτές του Προγράμματος για την «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και φιλόλογους καθηγητές που διδάσκουν ιστορία σε γυμνάσια της Θράκης. Μιλά ο Σπύρος, καθηγητής ιστορίας σε γυμνάσιο της Κομοτηνής:

«Όλα αυτά που μας λέτε καλά, αλλά δε μας λύνουν το πρόβλημα. Εμείς εδώ έχουμε πρόβλημα πώς θα διδάξουμε πολλά ζητήματα ιστορίας. Για παράδειγμα, τι θα πούμε για το Μεγαλέξανδρο; Πώς θα τον παρουσιάσουμε; Ότι ήταν αυτός που διέδωσε τον ελληνικό πολιτισμό στην Ανατολή ή ότι ήταν κατακτητής και κάτι σαν ο πρώτος ιμπεριαλιστής, όπως ακούμε καμιά φορά; Ή πώς θα απαντήσουμε στο ερώτημα που μας θέτουν καμιά φορά τα ίδια τα παιδιά: τι ήταν ο Όμηρος, Τούρκος ή Έλληνας; Γιατί ακούνε στην Τουρκία που λένε ότι ο Όμηρος ήταν Τούρκος. Αν διδάσκεις οπουδήποτε αλλού στην Ελλάδα, δεν έχεις πρόβλημα με αυτά τα θέματα. Αλλά εδώ, στη Θράκη, πώς διδάσκεις την Ελληνική Επανάσταση στα μουσουλμανάκια; Η ιστορία δεν είναι σαν τη φυσική ή τα μαθηματικά, να μην έχεις πρόβλημα. Η ιστορία είναι ιδεολογικό μάθημα και γι' αυτό δυσκολευόμαστε να τη διδάξουμε σε παιδιά που δεν είναι ακριβώς ελληνόπουλα».

«Η ιστορία είναι ιδεολογικό μάθημα». Η φράση αυτή συμπεκνώνει με μεγάλη σαφήνεια τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση – και καθόλου μόνο στη Θράκη. Η ιδέα που περιέχει είναι ότι η ιστορία δεν είναι ένα σύνολο «αντικειμενικών» γνώσεων που μαθαίνει και διδάσκει κανείς ούτε βέβαια μία μέθοδος για να προσεγγίζουμε το παρελθόν και να επεξεργαζόμαστε τα ίχνη που έχει αφήσει, αλλά ένα μάθημα με βασικό στόχο να καλλιεργήσει την εθνική συνείδηση και ταυτότητα, επομένως ένα «ιδεολογικό μάθημα». Είναι σωστή αυτή η αντίληψη; Ας τη δούμε διεξοδικά.

Είναι «ιδεολογικό μάθημα» η ιστορία;

Κατ' αρχάς, με δεδομένη την κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης, η προφανής απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι μία: η σχολική ιστορία αντιμετωπίζεται από όλους, θεσμούς, διδάσκοντες και διδασκόμενους, *σαν να είναι* ιδεολογικό μάθημα. Πιο συγκεκριμένα:

- Το Υπουργείο περιλαμβάνει την καλλιέργεια ιδεολογικών στάσεων, όπως η εθνική συνείδηση, η προάσπιση της ειρήνης, της δημοκρατίας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, στους ρητούς στόχους

της διδασκαλίας του μαθήματος¹. Συστήνει επίσης συστηματικά τη χρήση της ιστορίας με τους ίδιους στόχους και σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες, όπως, για παράδειγμα, τις σχολικές γιορτές.

- Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί συγκροτούν αναλυτικά προγράμματα ιστορίας που οργανώνονται γύρω από το κεντρικό αφήγημα της «εθνικής ιστορίας», σε μεγάλο βαθμό το ίδιο που διαμορφώθηκε κατά το 19ο αιώνα με κυριότερο εκφραστή τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο: «τρισχιλιετής ιστορία του ελληνισμού» από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα.
- Οι καθηγητές και οι δάσκαλοι καλούνται να διδάξουν εγχειρίδια ιστορίας που γράφονται ακολουθώντας κατά γράμμα τις παραπάνω επιταγές του αναλυτικού προγράμματος. Καλούνται δηλαδή να διδάξουν μια ιστορία που περιστρέφεται σχεδόν αποκλειστικά γύρω από τον «ελληνισμό», ο οποίος εμφανίζεται σαν ενιαίο υποκείμενο, σαν αναλλοίωτη και ομοιογενής οντότητα διαμέσου των αιώνων. Η ιστορία του «ελληνισμού» συνθέτει μια κλειστή αφήγηση, δεδομένη και μοναδική. Καλούνται λοιπόν

¹ Βλ. το αναλυτικό πρόγραμμα για το δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο στην ηλεκτρονική σελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: pi-schools.gr.

οι καθηγητές και οι δάσκαλοι να διδάξουν *την Ιστορία*, που ταυτίζεται με την «ιστορία του ελληνικού έθνους», τη μία και μοναδική αφήγηση που δεν επιδέχεται καμία αμφισβήτηση και δεν έχει καμία ρωγμή· αλλά και καμία ιδιότητα επιστημονικής γνώσης, καθώς δε μαθαίνουμε ποτέ από τι υλικά είναι κατασκευασμένη, σε τι πηγές στηρίζεται και από τι επεξεργασίες προέκυψε το περιεχόμενό της.

- Οι μαθητές και οι μαθήτριες, τέλος, μαθαίνουν αυτή τη μοναδική ιστορία απέξω, αφού τα κυριότερα συστατικά της είναι ημερομηνίες και ονόματα, και τίποτα δεν τους εξηγεί ποιο είναι το ενδιαφέρον της και γιατί αξίζει να ασχοληθούν με αυτήν. Τη μαθαίνουν απέξω γιατί δεν την καταλαβαίνουν, με αποτέλεσμα, όπως δείχνουν κάθε χρόνο τα αποτελέσματα των Πανελλήνιων εξετάσεων αλλά και αρκετές έρευνες που δημοσιεύονται στις εφημερίδες, το μάθημα της ιστορίας να θεωρείται τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο το δυσκολότερο μάθημα με το μεγαλύτερο ποσοστό αποτυχίας².

² Σχετικά με τις αντιλήψεις των εφήβων για την ιστορία στην Ελλάδα, βλ. το ειδικό τεύχος "Youth and History" του περιοδικού *Journal of Modern Greek Studies*, 18/2, 2000.

Μπορούμε να δεχτούμε ότι μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας το ελληνικό σχολείο αναγορεύεται έτσι σε θεματοφύλακα μιας εκδοχής της ιστορίας που προβάλλεται ως μοναδική, προάγει τις ομοιότητες στο εσωτερικό και τις διαφορές στο εξωτερικό και συγκροτεί μια κλειστή και γραμμική ιστορική αφήγηση που περιστρέφεται γύρω από το ένδοξο παρελθόν και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός αναλλοίωτου από το χρόνο και ομοιογενούς «ελληνισμού». Όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες, βασικός φορέας καλλιέργειας και αναπαραγωγής αυτής της εκδοχής της ιστορίας είναι τα σχολικά βιβλία³.

Το συνήθως δώρο μάθημα ιστορίας, ωστόσο, δεν είναι ο μόνος τόπος στον οποίο συναντά κανείς αυτή την εκδοχή της ιστορίας. Όλες γενικότερα οι δραστηριότητες που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί διακινούν, καλλιεργούν και αναπαράγουν την ίδια αντίληψη για την ιστορία: εθνικές γιορτές, επέτειοι, μνημόσυνα, πανηγυρικοί. Είτε εφαρμόζοντας εγκυκλίου του Υπουργείου

³ Βλ. Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;»*. *Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997· Ε. Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα, 1998. Βλ. επίσης τα άρθρα στο: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 17*, 1994, αφιέρωμα: «Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία».

είτε παρακολουθώντας τις αναμονές της ευρύτερης κοινότητας (γονέων, συμβούλων κ.ά.), τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που τα συναπαρτίζουν επαναλαμβάνουν και έξω από την τάξη, με ακόμη πιο σχηματικό τρόπο, το ίδιο ιδεολογικό σχήμα της αντίστασης, της διατήρησης και της ανωτερότητας του «ελληνισμού» σε σχέση με τους «άλλους» που συστηματικά τον επιβουλεύονται.

Είναι αναπόφευκτα «ιδεολογικό μάθημα» η ιστορία;

Το ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω είναι κατά πόσο η κατάσταση αυτή είναι αναπόφευκτη. Κατά πόσο δηλαδή η ιστορία στο σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι «ιδεολογικό μάθημα». Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι κάπως σύνθετη.

Κατ' αρχάς καμία γνώση, καμία επιστήμη δεν είναι «ουδέτερη», ούτε και εκείνες που συνήθως θεωρείται εξορισμού ότι δεν έχουν «μολυνθεί» από την ιδεολογία, όπως, λ.χ., οι θετικές επιστήμες. Και αυτό γιατί κάθε γνώση παράγεται χάρη στη σύγκλιση διαφορετικών παραγόντων: το ερώτημα (τη θεωρητική αφετηρία) του επιστήμονα, τα μέσα που διαθέτει για τα το απαντήσει και την επικοινωνία και χρήση από άλλους των πορισμά-

των του. Επομένως και η ιστορία ως γνωστικός κλάδος δεν παράγει «ουδέτερες» γνώσεις. Οι ιστορικοί θέτουν κάθε φορά διαφορετικά ερωτήματα στο παρόν, ανάλογα με τις γνώσεις, τις τεχνικές και τις θεωρίες της εποχής τους. Οι μέθοδοι όμως που χρησιμοποιούν για να τα απαντήσουν είναι κάθε φορά κοινά αποδεκτές από την ακαδημαϊκή κοινότητα στην οποία ανήκουν. Από το δικό της δημόσιο έλεγχο, εξάλλου, περνούν τα πορίσματα της έρευνάς τους. Επειδή τα ερωτήματα που μπορούν να διατυπωθούν στο παρελθόν δεν εξαντλούνται ποτέ, γιατί ακριβώς οι γνώσεις, οι τεχνικές και οι θεωρίες αλλάζουν, γι' αυτό και δε σταματά ποτέ να γράφεται καινούρια ιστορία, γι' αυτό δεν υπάρχει οριστική γνώση στην ιστορία.

Υπάρχει όμως και ένα δεύτερο επίπεδο. Η ιστορία είναι η συστηματική μελέτη των ανθρώπων στο παρελθόν, όπως έλεγε ο γάλλος ιστορικός Μαρκ Μπλοκ⁴. Αυτό σημαίνει ότι για να προσεγγίσει το παρελθόν ο ιστορικός είναι αναγκασμένος να χρησιμοποιήσει πηγές, τεκμήρια, ίχνη δηλαδή που άφησε το παρελθόν ως τις μέρες του. Η ιστορία είναι εξ ορισμού κάτι που έχει περάσει και για

⁴ Μ. Bloch, *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, μτφρ. Κ. Γαγανάκης, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα, 1994 (α' γαλλική έκδοση 1949)

να μελετηθεί χρειάζεται να πλησιάσει κανείς τους ανθρώπους της περασμένης εποχής μέσα από τα κατάλοιπά τους: έγγραφα, κατάστιχα, κείμενα αλλά και εικόνες, τεχνουργήματα, αρχαιολογικά ευρήματα και, για πιο σύγχρονες εποχές, προφορικές μαρτυρίες, Τύπο, ραδιοφωνικό και κινηματογραφικό υλικό. Η πληροφορία που μπορεί να δώσει κάθε πηγή, κάθε τεκμήριο δεν είναι δεδομένη και αυτονόητη, δεν προκύπτει αυτόματα, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα τη χρησιμοποιήσει ο ιστορικός. Ανάλογα με τα ερωτήματα που ο ιστορικός θα θέσει στις πηγές, θα πάρει και τις πληροφορίες που χρειάζεται για να απαντήσει στο ερώτημά του. Ανάλογα δηλαδή με τα ενδιαφέροντά του στο σήμερα, ανάλογα με τη θεωρητική του τοποθέτηση, ανάλογα με το ποιος είναι και από πού έρχεται, κάθε ιστορικός διαμορφώνει διαφορετικά ερωτήματα και παίρνει διαφορετικές απαντήσεις από τις ίδιες ή διαφορετικές πηγές. Από αυτή την άποψη επίσης, όπως λέει και ο γάλλος ιστορικός Αντουάν Προστ, η ιστορία δεν είναι ένα αρχείο γνώσεων που δεν έχει ακόμη συμπληρωθεί, αλλά το σύνολο των απαντήσεων σε ερωτήματα που δεν έχουν ακόμη τεθεί⁵. Γι' αυτό επίσης δε σταματά ποτέ να γράφεται, αλλά και οι προδιαγραφές της έγκυρης ιστο-

⁵ A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, Παρίσι, 1996

ρικής γνώσης είναι συνεχώς αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των ιστορικών και των θεσμών τους (πανεπιστημιακών τμημάτων, επιστημονικών ενώσεων, επιστημονικών περιοδικών κτλ.).

Το σχολείο συνιστά ένα τρίτο επίπεδο. Το σημερινό σχολείο είναι παντού ένα εθνικό σχολείο. Επιδιώκει δηλαδή παντού να μορφώσει τους μελλοντικούς πολίτες ενός κράτους με τρόπο που να εξασφαλίζει την απαραίτητη εγγραμματοσύνη και την απαραίτητη συνοχή, που θα επιτρέψουν σε όλους να συνεργαστούν προς όφελος της ομαλής συνύπαρξής τους στο έθνος-κράτος, του οποίου είναι πολίτες. Επομένως το σύγχρονο σχολείο είναι εξορισμού και για ιστορικούς λόγους ένας από τους βασικούς μηχανισμούς εθνικής διαπαιδαγώγησης. Το μάθημα της ιστορίας αλλά και τα μαθήματα της γεωγραφίας, της γλώσσας και της θρησκείας, όπως και άλλες σχολικές δραστηριότητες, γιορτές, επέτειοι, πανηγυρικοί και εκδρομές, επιδιώκουν να καλλιεργήσουν την αίσθηση της κοινής ταυτότητας, της ομοιότητας στο εσωτερικό και της διαφοράς στο εξωτερικό, δηλαδή την εθνική συνείδηση και ταυτότητα. Άρα, είναι πράγματι ένα μάθημα επιφορτισμένο με στόχους που ξεπερνούν την πρόσκτηση γνώσεων και επεκτείνονται στην καλλιέργεια στάσεων,

αντιλήψεων, γίνεται δηλαδή ένα μάθημα «φρονηματιστικό», κατά κάποιο τρόπο δηλαδή ιδεολογικό.

Ένα τέταρτο επίπεδο, αλληλένδετο με το προηγούμενο, είναι εκείνο των υπερεθνικών θεσμών που συστηματικά επιδεικνύουν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του μαθήματος της ιστορίας στο εθνικό σχολείο αποτυπώνεται στο γεγονός ότι το περιεχόμενό του γίνεται συχνά, εδώ και πενήντα χρόνια, αντικείμενο διαπραγματεύσεων σε διακρατικές ή διεθνείς σχέσεις. Η Ουνέσκο, για παράδειγμα, ή το Συμβούλιο της Ευρώπης παρακολουθούν το ζήτημα συστηματικά, με συνέδρια και ετήσιες εκθέσεις, και καταγράφουν τις βελτιώσεις και τις στασιμότητες σε διάφορες χώρες. Σήμερα μάλιστα, οι συνθήκες της Ενωμένης Ευρώπης, από τη μια, και της εξω-ευρωπαϊκής μετανάστευσης, από την άλλη, θεωρείται ότι θέτουν νέες προτεραιότητες στο μάθημα της ιστορίας: αφενός να καλλιεργήσει την ευρωπαϊκή ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών δίπλα στην εθνική και αφετέρου να διευκολύνει τη σχολική ένταξη αλλοεθνούς μαθητικού πληθυσμού στο εθνικό σχολείο⁶.

⁶ Βλ. χαρακτηριστικά τις πρώιμες απόπειρες στο πλαίσιο της Ουνέσκο στο: Unesco (επιμ.), *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International*

Βέβαια, μολονότι τα παραπάνω στοιχεία είναι κοινά σε όλα τα έθνη-κράτη —και πάντως στα ευρωπαϊκά έθνη-κράτη—, η ιστορία δε διδάσκεται παντού με τον ίδιο ακριβώς τρόπο. Η ιδεολογική διάσταση του μαθήματος, που όπως είδαμε είναι εγγενής λόγω του εθνικού χαρακτήρα του σύγχρονου σχολείου, δεν είναι παντού εξίσου έντονη. Αλλού δεν υπάρχει ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα και κάθε σχολείο εξειδικεύει ένα γενικό πλαίσιο προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητικού κοινού του (Βρετανία), αλλού υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά δεν υπάρχει ενιαίο εγχειρίδιο, παρά επιλογή από το εμπόριο (Γαλλία), αλλού πάλι τα πράγματα είναι διαφορετικά (διάφορες βαλκανικές χώρες)⁷.

Understanding, Παρίσι, 1949· πιο πρόσφατα τις εκδόσεις και τα συνέδρια που οργανώνει κάθε χρόνο το Συμβούλιο για την Πολιτισμική Συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης (CDCC)· και για σύγχρονες ενέργειες, τα συνέδρια και τις εκδόσεις που οργάνωσε πρόσφατα το Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη νοτιοανατολική Ευρώπη (βλ. παρακάτω, σημ. 7).

⁷ Για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη, και κυρίως τη Γαλλία και τη Βρετανία, βλ. Λ. Βεντούρα, Χ. Κουλουρη, «Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη: αναζητήσεις και προοπτικές», *Σεμινάριο 17* (1994), σ. 118-147· J. Peyrot (επιμ.), *Η διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη*, μτφρ. Αντ. Καζάκος, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002. Για τη Γαλλία: Η. Μοπιότ, *Διδακτική της ιστορίας*, μτφρ. Ε. Κάννερ, Μεταίχμιο,

Το ελληνικό σχολικό σύστημα είναι βιβλιοκεντρικό και ακραία συγκεντρωτικό: προβλέπει ένα σχολικό εγχειρίδιο για κάθε τάξη και για κάθε μάθημα. Κυρίως όμως η συγγραφή των βιβλίων υπακούει πιστά σε ένα κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα που ορίζει λεπτομερώς το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αυτό το ασφυκτικό πλαίσιο ευθύνεται για την παρουσίαση της ιστορίας ως ενιαίας και μοναδικής αφήγησης. Αυτό υπονομεύει κάθε προσπάθεια συγγραφής νέων εγχειριδίων και αντανακλά

Αθήνα, 2002. Για τη Βρετανία: R. Phillips, *History Teaching, Nationhood and the State. A Study in Educational Politics*, Cassell, Λονδίνο, 1998· J. Arthur, R. Phillips (επιμ.), *Issues in History Teaching*, Routledge, Λονδίνο και Νέα Υόρκη, 2000. Για τις ΗΠΑ: R. Blackey (επιμ.), *History Anew. Innovations in the Teaching of History Today*, The University Press, California State University, Long Beach, Καλιφόρνια, 1993. Για τα Βαλκάνια, με έμφαση στα εγχειρίδια, βλ. Ch. Koulouri (επιμ.), *Teaching the history of Southeastern Europe*, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Southeast European Joint History Project, History Education Committee, Θεσσαλονίκη, 2001 και Ch. Koulouri (επιμ.), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Θεσσαλονίκη, 2002. Για μια κλασική ανάλυση της ιδεολογικής σημασίας της σχολικής ιστορίας, βλ. M. Ferro, *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά όλου του κόσμου*, μτφρ. Π. Μαρκέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.

βαθιά ριζωμένες απόψεις για το τι είναι ιστορία, γιατί και πώς διδάσκεται. Εδώ αποτυπώνεται η εξαιρετικά διαδεδομένη άποψη ότι η ιστορία είναι μία, δηλαδή η εθνικά επωφελής. Η ίδια αυτή αντίληψη, που θεωρεί αυτονόητη την υπαγωγή της σχολικής ιστορίας στις επιταγές των εθνικών θεμάτων, τροφοδοτεί και τη θέση ότι το περιεχόμενο αυτής της ιστορίας είναι εθνικά «υποκειμενικό». Ενώ δηλαδή επιμένει ότι το σχολείο διδάσκει τα «αντικειμενικά ιστορικά γεγονότα», συγχρόνως θεωρεί φυσικό, όπου τα γεγονότα αυτά αφορούν σε αντιπαραθέσεις, εντάσεις ή συγκρούσεις μεταξύ του εθνικού «εαυτού» και κάποιου εθνικού «άλλου», τότε η παρουσίασή τους να υπακούει σε μια «εθνική σκοπιά». Με δυο λόγια, ένα από τα ειδοποιά χαρακτηριστικά της ιστοριογραφίας, δηλαδή ότι μπορεί να υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις σε ένα γεγονός, ότι η ιστορία γράφεται και ξαναγράφεται χωρίς τέλος, μετατρέπεται σε «εθνικό», πολιτικό ζήτημα.

Τι μπορώ να κάνω όταν διδάσκω ιστορία;

Πώς μπορεί κανείς να μετριάσει αυτή την κατάσταση; Το ζήτημα τίθεται γενικότερα, για όλα τα ελληνικά σχολεία, γιατί είναι πρώτης τάξης προτεραιότητα να πάψει η παρανόηση για το τι είναι ιστορία και να μετριάσει η απέ-

χθεια με την οποία προσεγγίζεται η ιστορία από μεγάλα τμήματα του νεανικού πληθυσμού. Απέχθεια που έχει ρητές συνέπειες: αφενός μειώνει την κριτική ικανότητα, την περιέργεια και τη φαντασία, δεξιότητες που σχετίζονται άμεσα με την ενασχόληση με την ιστορία και που η απουσία τους βαραίνει αρνητικά τόσο στο επίπεδο της παραγωγής της επιστημονικής γνώσης όσο και σε εκείνο της καθημερινής ζωής, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη· αφετέρου ευνοεί την ιδεολογική χειραγώγηση γιατί αποδέχεται ως φυσική την ιδεολογική χρήση της ιστορίας.

Τι είναι όμως αυτή η περίφημη «κριτική ικανότητα», που όπως διατείνονται πολλοί μπορεί ιδιαιτέρως να καλλιεργηθεί με την κατάλληλη διδασκαλία της ιστορίας; Κριτική ικανότητα σημαίνει πρώτα απ' όλα μαθαίνω να θέτω ερωτήματα. Ερωτήματα που μπορεί να μου τα γεννήσει κάτι που βλέπω γύρω μου («από πότε υπάρχουν πολυκατοικίες;»), κάτι που βλέπω σε ένα μουσείο («τι έβαζαν μέσα στα αγγεία που έφτιαχναν οι αρχαίοι Αιγινήτες;») ή κάτι που διαβάζω σε ένα βιβλίο («τελικά γιατί έκαψε την Περσέπολη ο Αλέξανδρος;»). Πρώτο και βασικό ερώτημα στην ιστορία είναι: πώς το ξέρω αυτό που διαβάζω (που μου λένε, που μου διδάσκουν, που ακούω); Πού στηρίζεται και πώς έχει προκύψει;

Κατά δεύτερο λόγο η κριτική ικανότητα προκύπτει και μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που συνδέονται με την επεξεργασία των πηγών, των τεκμηρίων. Τα παιδιά, σε όποια τάξη και αν πηγαίνουν, δε χρειάζεται φυσικά να μάθουν όσα μαθαίνουν συχνά οι ιστορικοί, ανάλογα με την εποχή που μελετούν: να αποκρυπτογραφούν τεκμήρια (π.χ. τη μινωική γραφή), να διαβάζουν δύσκολες γραφές και γλώσσες (π.χ. λατινικά ή αρχαία γερμανικά), να χρονολογούν έγγραφα. Μπορούν όμως να εξοικειωθούν με πιο απλές δραστηριότητες: πώς ξεχωρίζουμε από ποιον και σε ποιο πλαίσιο έχει συνταχθεί ένα έγγραφο (αν είναι κρατικό ή ιδιωτικό, αν είναι νομικό έγγραφο ή αποτυπώνει μια οικονομική συναλλαγή, αν είναι ένα ληξιαρχικό κατάστιχο, μια διαθήκη ή ένα προσωπικό γράμμα), πώς συνδέουμε διαφορετικές πληροφορίες μεταξύ τους για να συμπληρώσουμε τυχόν κενά που έχουν οι πηγές μας (ένα όνομα που στο ένα γράμμα εμφανίζεται μόνο του, σε ένα επίσημο κείμενο σημειώνεται η ιδιότητά του και σε μία διαθήκη, η οικογενειακή του κατάσταση), πώς ξεχωρίζουμε μια πληροφορία από μια γνώμη, γιατί μπορούν να υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες για το ίδιο γεγονός κτλ.

Η ενεργητική μάθηση της ιστορίας ακονίζει το μυαλό. Ωθεί να σκεφτεί κανείς πάνω σε ζητήματα όπως η χρο-

νολόγηση, η αξιοπιστία μιας πληροφορίας, τα αίτια μιας πράξης ή ενός φαινομένου, ο χρόνος και οι αλλαγές που αυτός φέρνει. Μου επιτρέπει να μάθω να προσεγγίζω τους ανθρώπους του παρελθόντος μέσα από συστηματική διερεύνηση, ταξινόμηση και αξιολόγηση των πληροφοριών που συγκεντρώνω γι' αυτούς, από την ανάλυσή τους, τη διατύπωση συνεκτικής επιχειρηματολογίας με λογική αλληλουχία, την τεκμηρίωση των ισχυρισμών μου με το συνδυασμό δεδομένων κτλ. Η ιστορία παύει να είναι το μακρινό παρελθόν με το οποίο δε με συνδέει παρά μια αφήγηση που πρέπει να μάθω απέξω, δηλαδή κάτι που δεν έχει καμία σχέση με μένα. Γίνεται κάτι το χειροπιαστό, μπορώ να αντιληφθώ καλύτερα ότι η κάθε εποχή έχει πολλές όψεις που μπορώ να μελετήσω, και επομένως αντλώ μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ευχαρίστηση από αυτή μου τη μελέτη. Το κέρδος μου είναι ότι μαθαίνω να διακρίνω ανάμεσα στα διαφορετικά είδη τεκμηρίων, ανάμεσα στο γεγονός και τη γνώμη γι' αυτό, μαθαίνω να ελέγχω τους ισχυρισμούς που θεωρούνται αυταπόδεικτοι, κατανοώ πόσο σημαντική είναι η πληροφόρηση.

Κριτική ικανότητα σημαίνει επίσης να αντιληφθώ σε τι μπορεί να μου χρησιμεύσει η ιστορία που μαθαίνω για να καταλάβω καλύτερα αυτό που συμβαίνει γύρω μου

σήμερα. Μια διαδεδομένη αντίληψη, την οποία και το σχολείο καλλιεργεί, είναι ότι η ιστορία «διδάσκει». Ότι πρέπει να μαθαίνουμε ιστορία για να παίρνουμε παράδειγμα από τα κατορθώματα και τα λάθη των παλαιότερων. Η αντίληψη αυτή δεν είναι σωστή. Και αυτό γιατί περιορίζει τη γνώση για το παρελθόν σε ό,τι μπορεί να αποτελέσει «μάθημα», υπάγει δηλαδή τη γνώση σε σκοπιμότητα. Υπάρχουν βέβαια πολλές δημόσιες χρήσεις της ιστορίας που το κάνουν αυτό, μουσεία, μνημεία, επέτειοι κ.ά. Ωστόσο, η συστηματική ιστορική γνώση προσφέρει κάτι πιο σύνθετο και γι' αυτό πιο χρήσιμο: την αίσθηση της αλλαγής μέσα στο χρόνο, της πολυπλοκότητας των φαινομένων, των πολλαπλών δυνατών προσεγγίσεων στα ζητήματα. Μου επιτρέπει να τοποθετώ τα γεγονότα της επικαιρότητας σε ένα βάθος χρόνου, να διακρίνω αν ό,τι παρουσιάζεται σαν καινοφανές είναι πράγματι, να αποφεύγω καλύτερα τους σκοπέλους της ιδεολογικής χειραγώγησης. Μου δείχνει επίσης ότι το ερώτημα «τι υπήρχε πριν γίνω εγώ αυτό που είμαι σήμερα» (ένα συχνό και καθ' όλα έγκυρο ερώτημα που θέτουν τα παιδιά σε διαφορετικές ηλικίες) συνδέει το παρόν μου με μυριάδες δυνατές όψεις του παρελθόντος· και μέσα από αυτή τη διαδικασία με αγκιστρώνει πιο σταθερά στο σημερινό μου παρόν.

Μολονότι η κατάσταση με τη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, που περιγράψαμε πιο πάνω, ισχύει παντού, στα σχολεία της Θράκης εμφανίζεται, όπως είδαμε στο αρχικό παράδειγμα, «εκρηκτική». Ο ιδεολογικός χαρακτήρας του μαθήματος γίνεται εκεί ξεκάθαρος. Εκεί κυριαρχεί η τοπική συνθήκη, δηλαδή η συνύπαρξη μιας «ελληνικής» πλειονότητας και μιας «μουσουλμανικής» μειονότητας. Και είναι αυτή που έρχεται να εικονογραφήσει με τον πιο ρητό και παραστατικό τρόπο τις αρνητικές συνέπειες που έχει σήμερα η συγκρότηση της σχολικής «εθνικής ιστορίας» γύρω από το δίπολο «το έθνος και οι εχθροί του», όπου «οι Τούρκοι» παίζουν πρωταγωνιστικό αρνητικό ρόλο⁸. Οι δυσκολίες που συναντά η διδασκαλία της ιστορίας στη Θράκη δείχνουν ότι η έμφαση σε αυτό το δίπολο δυσχεραίνει την ένταξη των μελών της μειονότητας στην κοινότητα των ελλήνων πολιτών με ίσους όρους. Εκείνο που δείχνουν λοιπόν οι ιδιαίτερες συνθήκες της Θράκης είναι το αδιέξοδο της ιδεολογικοποιημένης σχολικής ιστορίας. Τι πρέπει να γίνει;

⁸ Βλ. σχετικά Η. Μήλλας, *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2001.

Κατ' αρχάς χρειάζεται να γίνει αποδεκτό ότι εκείνο που επείγει είναι να αλλάξει παντού ο τρόπος που διδάσκεται η ιστορία. Δεν υπάρχει δηλαδή ανάγκη για «ειδική ιστορία» στη Θράκη. Εκκρεμεί και εκεί, όπως και σε πανελλαδικό επίπεδο, να γίνουν κάποια απαραίτητα βήματα που επανειλημμένες επιστημονικές έρευνες έχουν εντοπίσει: η σχολική ιστορία πρέπει να «αποπολιτικοποιηθεί», δηλαδή να «απο-ιδεολογικοποιηθεί», το σχολικό σύστημα πρέπει να αποκεντρωθεί, το λεπτομερές αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να αντικατασταθεί από άλλο πιο γενικό και πιο ευέλικτο, και το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο πρέπει να καταργηθεί. Επειδή όμως όλα αυτά είναι πολύ δύσκολο να αλλάξουν, επανερχόμαστε συνεχώς στο ερώτημα: τι κάνουμε στο μεταξύ; Στη Θράκη, όπως και στην Κρήτη, στη Λέσβο, όπως και στην Κεφαλλονιά. Πόσο μάλλον που με τη σημερινή πραγματικότητα της μετανάστευσης και των «αλλοδαπών» παιδιών που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο, η ιδιαιτερότητα της Θράκης έχει πλέον περιοριστεί στο καθεστώς των μειονοτικών σχολείων και στην ιδιαίτερα μεγάλη, σε σχέση με άλλες περιοχές, συγκέντρωση αλλογλωσσου και αλλόθρησκου μαθητικού πληθυσμού.

Ένα σημείο είναι σημαντικό: όσο και αν οι καθηγητές ιστορίας είναι δεσμευμένοι από τις επιταγές του αναλυ-

τικού προγράμματος και τον έλεγχο των Συμβούλων, έχουν ωστόσο σημαντικά περιθώρια πρωτοβουλίας, τόσο στο δημοτικό όσο και στο γυμνάσιο. Είναι γεγονός ότι οποιαδήποτε αλλαγή προς την κατεύθυνση του περιορισμού των άνωθεν προδιαγραφών του μαθήματος θα απαιτούσε πολύ μεγαλύτερη δική τους επένδυση, περισσότερη προετοιμασία και δουλειά. Είναι ωστόσο επίσης γεγονός, όπως γνωρίζουμε από την παιδαγωγική θεωρία, ότι και στο πιο συγκεντρωτικό και καθοδηγητικό εκπαιδευτικό σύστημα η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού μπορεί να είναι καθοριστική, ότι μπορεί να λειτουργεί τόσο ενισχυτικά όσο και υπονομευτικά του κυρίαρχου λόγου⁹. Ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι φερέφωνο της παιδαγωγικής αρχής. Έχει τη δύναμη να κάνει τις μαθήτρες και τους μαθητές του να λατρέψουν ή να μισήσουν ένα μάθημα· ή, έστω, να ενδιαφερθούν γι' αυτό ή να το βαρεθούν. Ταυτόχρονα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει είτε να αντλήσει ευχαρίστηση από μια δουλειά που γίνεται καλά και αναγνωρίζεται είτε, αντίθετα, να περιμένει τότε θα χτυπήσει το κουδούνι. Αντί να αποσιωπώ «τα δύσκολα», με τον κίνδυνο να φέρω και εμένα και τα παιδιά που διδάσκω σε αμηχανία, μήπως ως εκπαιδευτι-

⁹ Βλ. Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις: Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989.

κός έχω πιθανότητες να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου αν επιστρατεύσω την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία του μαθήματος ιστορίας;

Προϋποθέσεις για μια συστηματική γνώση του παρελθόντος

Τα περιθώρια που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί εντοπίζονται κυρίως στη χρήση μεθόδων που εξοικειώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες με ό,τι θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε «τρόπο παραγωγής της ιστορικής γνώσης».

Πώς γνωρίζουμε τις πληροφορίες που περιέχει η ιστορική αφήγηση που μαθαίνουμε; Δίνοντας έμφαση στις πηγές, στα τεκμήρια και στους πολλαπλούς δυνατούς τρόπους επεξεργασίας τους γίνεται δυνατή μια πρώτη ρωγή στην «αυθεντία» του σχολικού ιστορικού λόγου: δείχνω τα υλικά από τα οποία φτιάχνεται. Το κείμενο μιας συνθήκης, μια στατιστική του πληθυσμού ή το περιεχόμενο μιας διαθήκης είναι διαφορετικού τύπου πηγές που μας μαθαίνουν διαφορετικά πράγματα και αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις του παρελθόντος, που η σημασία τους εξαρτάται από το ερώτημα που έχουμε θέσει στο παρελθόν: για παράδειγμα, αντίστοιχα, ένα

πολιτικοστρατιωτικό γεγονός, την κοινωνική διάρθρωση σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή ή τις οικογενειακές σχέσεις σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, σε δεδομένο τόπο και χρόνο. Δεν υπάρχει ένα είδος πηγής, όπως και όλες οι πηγές δε λένε το ίδιο πράγμα. Οι πληροφορίες τους μπορεί να είναι αντιθετικές.

Τι μπορώ να κάνω με τις πηγές; Μπορώ να φωτοτυπήσω κάποιες, για τα μεγαλύτερα παιδιά, και να δουλέψω μαζί τους τα χαρακτηριστικά τους και τις πληροφορίες που παρέχουν, όπως στα παραπάνω παραδείγματα. Μπορώ να χρησιμοποιήσω άλλες πιο προσιτές τεχνικές για τα μικρότερα παιδιά, όπως να συγκροτήσω την ιστορία της οικογένειάς μου μέσα από τις μνήμες ή τα κειμήλια των συγγενών μου¹⁰ ή να καταγράψω τα μνημεία του χωριού μου ή τα ονόματα των δρόμων της γειτονιάς μου και να ψάξω να βρω πληροφορίες για τα πρόσωπα και τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται.

Ωστόσο, οι πηγές δε λένε τίποτε από μόνες τους. Οι πηγές «μιλούν» γιατί τις χρησιμοποιούν οι ιστορικοί για να απαντήσουν σε ιστορικά ερωτήματα. Γι' αυτό και η χρήση των πηγών από τους ιστορικούς, οι εξηγήσεις ή

¹⁰ Βλ. *Ο κόσμος του παππού και της γιαγιάς*, ΟΕΔΒ, 2001.

οι ερμηνείες στις οποίες καταλήγουν εμφανίζουν διαφοροποιήσεις. Τι προκάλεσε τη Γαλλική Επανάσταση: η κατάρρευση της οικονομίας κατά την περίοδο που προηγήθηκε; Η διάδοση των ιδεών του Διαφωτισμού και του οράματος της δημοκρατίας; Η ανάπτυξη των αστικών στρωμάτων που ανέτρεψαν την αριστοκρατία και κατέλαβαν την εξουσία; Ή ένας συνδυασμός από πολλές αιτίες; Πρόκειται για συγκεκριμένες ερμηνείες που έχουν κατά καιρούς προκαλέσει θερμές συζητήσεις και αντιπαράθεσεις μεταξύ των ιστορικών. Αλλά και για το Μεγαλέξανδρο, το ζητούμενο δεν είναι να τον κρίνουμε με σημερινά κριτήρια, αλλά να κατανοήσουμε τι σήμαινε η δράση του με βάση τα μέτρα της εποχής του, από τη σκοπιά των ανθρώπων που την παρακολουθούσαν, επωφελούνταν από αυτήν ή την υφίσταντο.

Διαφορετικά είδη ιστορίας παράγουν επίσης διαφορετικές πληροφορίες για τους ανθρώπους στο παρελθόν: για παράδειγμα, υπάρχει η πολιτική, διπλωματική και στρατιωτική ιστορία, δηλαδή η επικέντρωση στην ιστορία κρατών και πολέμων· η κοινωνική και οικονομική ιστορία, που ενδιαφέρεται κυρίως για τις κοινωνικές ομάδες, τις οικονομικές σχέσεις ή την καθημερινή ζωή· η πολιτισμική ιστορία, που αναδεικνύει κοινωνικές πρακτικές και τις μεταβαλλόμενες σημασίες τους, η ιστορία

του αθλητισμού, η ιστορία της εκβιομηχάνισης, η ιστορία των γυναικών κτλ. Μαθαίνοντας ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη ιστορίας κάνουμε ήδη το πρώτο βήμα για να αντιμετωπίσουμε την ιστορία που μας διδάσκουν ως ένα από αυτά, δηλαδή ως επιστημονικό κείμενο και όχι σαν «ιερό λόγο», σαν θέσφατο, σαν τη μόνη δυνατή γνώση που μπορώ να έχω.

Μπορώ επίσης να αναπτύξω συγκεκριμένες δεξιότητες στα παιδιά που θα κεντρίσουν τη φαντασία τους και θα τους είναι χρήσιμες για τη ζωή τους: μαθαίνω να διαβάζω χάρτες, να συσχετίζω γεγονότα που συμβαίνουν ταυτόχρονα σε μεγάλη απόσταση στο γεωγραφικό χώρο, πληροφορούμαι για πολιτισμούς που είναι μακρινοί τόσο στο χρόνο όσο και στο χώρο, για διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες και αντιλήψεις, για διαφορετικά πολιτικά συστήματα και τις συνέπειές τους, για κοινωνικές συγκρούσεις και κοινωνικά κινήματα που έλυσαν ζητήματα τα οποία για μας σήμερα είναι αυτονόητα.

Και άλλες δραστηριότητες ευνοούν την αυτενέργεια των μαθητών και των μαθητριών, τους προκαλούν το ενδιαφέρον για την ιστορία, γιατί τους επιτρέπουν να βλέπουν την άμεση σχέση της με τη ζωή και την κοινότητα στην οποία ζουν. Κλασικό παράδειγμα, η τοπική ιστορία.

Οργανώνοντας δραστηριότητες γύρω από την τοπική ιστορία το σχολείο προάγει τη διάσταση του τόπου ως κοινού στοιχείου ανάμεσα στα διαφορετικά τμήματα της κοινότητας. Η τοπική ιστορία μπορεί να λειτουργήσει ως τόπος συνεύρεσης κοινού παρελθόντος, ως ενοποιητικό στοιχείο. Είναι ωστόσο συγχρόνως απαραίτητη η συστηματική ένταξή της στο ευρύτερο πλαίσιο: η μετάβαση από το τοπικό στο εθνικό και το υπερεθνικό ή το διεθνές σχετικοποιεί τις τοπικές διαφορές, επιτρέπει να αναδειχθούν οι ομοιότητες, να μεταφερθούν αλλού οι διαχωριστικές γραμμές. Μια πλούσια σχολική βιβλιοθήκη, δραστηριότητες όπως θεατρικά παιχνίδια ή οργάνωση επισκέψεων συμπληρώνουν τις δυνατότητες. Ή ακόμη, αν δεν υπάρχει βιβλιοθήκη, μια σύνδεση με το Διαδίκτυο, μια προβολή βιντεοσκοπημένης ταινίας, ακόμη και ενός κινηματογραφικού έργου με ιστορικό περιεχόμενο μπορεί να γίνει αφορμή για γόνιμη συζήτηση.

Το σχολείο δεν έχει στόχο να προετοιμάσει μελλοντικούς επαγγελματίες ιστορικούς. Έχει στόχο να προσφέρει τη δυνατότητα να γνωρίσει κανείς τη γοητεία του παρελθόντος, είτε σαν να πηγαίνει ένα μακρινό ταξίδι σε άγνωστους κόσμους και πολιτισμούς είτε σαν να αναγνωρίζει οικεία του πράγματα σε τόπους και χρόνους που δεν τους περιμένει· να ακονίσει την περιέργεια για τον

τρόπο με τον οποίο ζούσαν οι άνθρωποι σε παλαιότερες εποχές, να σκεφτεί για τις διαφορές και τις ομοιότητες με τη δική του εποχή και κοινωνία, να προβληματιστεί για τον τρόπο με τον οποίο συνδέεται το παρόν με όσα έγιναν στο παρελθόν. Η περιέργεια αυτή, η γνώση που αποκτάται μέσα από αυτήν είναι η καλύτερη βάση για την ταύτιση με την κοινότητα στην οποία η γνώση αυτή αναφέρεται, στην οποία ζει κανείς και υπολογίζει να περάσει τη ζωή του.

Γι' αυτό η διδασκαλία μιας άλλης —λιγότερο εθνοκεντρικής και αμυντικής— ιστορίας από αυτή που διδάσκει σήμερα το ελληνικό σχολείο δεν απειλεί την εθνική ταυτότητα. Η γνώση ότι η ιστορία δεν είναι ένας κλειστός κατάλογος θεμάτων ή κατορθωμάτων αλλά ερωτήματα που θέτουμε στο παρελθόν, ότι η ιστορία είναι κυρίως κριτική ικανότητα, δεν είναι γνώση επικίνδυνη, αλλά αντίθετα μπορεί να είναι στέρεη βάση για ορθολογική αντιμετώπιση σημερινών προβλημάτων. Δεν απειλείται ο πατριωτισμός και η εθνική συνείδηση από τη γνώση ότι, λ.χ., εκείνο που οι Έλληνες ονομάζουν Μικρασιατική Καταστροφή για τους Τούρκους αντιπροσωπεύει τη ληξιαρχική πράξη της εθνογένεσής τους, ότι η Ελληνική Επανάσταση δεν ξέσπασε όταν όλοι οι Έλληνες με πατριωτικό ενθουσιασμό δέχτηκαν να θυσιαστούν για την

ελευθερία, αλλά σε μια περίοδο που διαφορετικές ομάδες του χριστιανικού πληθυσμού είχαν διαφορετικές στάσεις απέναντι στην ανασφάλεια που αντιπροσώπευε η αμφισβήτηση της οθωμανικής κυριαρχίας. Και βεβαίως δε γίνεται ισχυρή η εθνική ταυτότητα επειδή μαθαίνουν τα παιδιά μας μια ιστορία που δεν καταλαβαίνουν, δεν τα ενδιαφέρει και τους δημιουργεί άγχος ότι θα δυσκολευτούν «να την περάσουν».

Βιβλιογραφία

- Αβδελά Ε., *Ιστορία και σχολείο*, Νήσος, Αθήνα, 1998
- Arthur J. & Phillips R. (επιμ.), *Issues in History Teaching*, Routledge, Λονδίνο και Νέα Υόρκη, 2000
- Βεντούρα Λ. & Κουλούρη Χρ., «Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας στη Δυτική Ευρώπη: αναζητήσεις και προοπτικές», *Σεμινάριο 17*, 1994, σ. 118-147
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εισ.-μτφρ.-σημειώσεις Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989
- Blackey R. (επιμ.), *History Anew. Innovations in the Teaching of History Today*, The University Press, California State University, Long Beach, Καλιφόρνια, 1993
- Bloch M., *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*, μτφρ. Κ. Γαγανάκης, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα, 1994 (α' γαλλική έκδοση 1949)
- Ferro M., *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά όλου του κόσμου*, μτφρ. Π. Μαρκέτου, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2001
- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.), «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός και εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997
- Journal of Modern Greek Studies*, 18/2, 2000, ειδικό τεύχος "Youth and History"
- Koulouri Ch. (επιμ.), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, Θεσσαλονίκη, 2002
- Koulouri Ch. (επιμ.), *Teaching the history of Southeastern Europe*, Center for Democracy and Reconciliation in

- Southeast Europe, Southeast European Joint History Project, History Education Committee, Θεσσαλονίκη, 2001
- Μήλλας Ηρ., *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2001
- Μονιότ Η., *Διδακτική της ιστορίας*, μτφρ. Ε. Κάννερ, Μεταίχιμιο, Αθήνα, 2002
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 17*, 1994, αφιέρωμα: «Εθνική συνείδηση και ιστορική παιδεία».
- Reyrot J. (επιμ.), *Η διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη*, μτφρ. Αντ. Καζάκος, Μεταίχιμιο, Αθήνα, 2002
- Phillips R., *History Teaching, Nationhood and the State. A Study in Educational Politics*, Cassell, Λονδίνο, 1998
- Prost A., *Douze leçons sur l'histoire*, Editions du Seuil, Παρίσι, 1996
- Unesco (επιμ.), *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*, Παρίσι, 1949

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Φωτογράφιση-μοντάζ, εκτύπωση
και βιβλιοδεσία: Δ. Ε. Ταμπακόπουλος