



ΟΜΙΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ



# Η κλειώ πάει σχολείο I

Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική

Πρακτικά διημερίδας  
9-10 Νοεμβρίου 2018





*Η Κλειώ πάει σχολείο Ι*

*Η διδασκαλία της ιστορίας  
και η δημόσια παιδαγωγική*

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

ISBN: 978-618-84746-1-1

Πρώτη Έκδοση: Ιανουάριος 2020

Σχεδιασμός εξωφύλλου: Βασίλης Νιώτης

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

<https://aheg.gr/>



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

## *Η Κλειώ πάει σχολείο I*

### *Η διδασκαλία της ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική*

*Πρακτικά Δημερίδας*

*(9-10 Νοεμβρίου 2018)*

ΑΘΗΝΑ 2020

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

**Διοικητικό Συμβούλιο**

ΚΙΚΗ ΣΑΚΚΑ

ΙΩΑΝΝΑ ΔΕΚΑΤΡΗ

ΕΛΕΝΗ ΠΑΤΣΙΑΤΖΗ

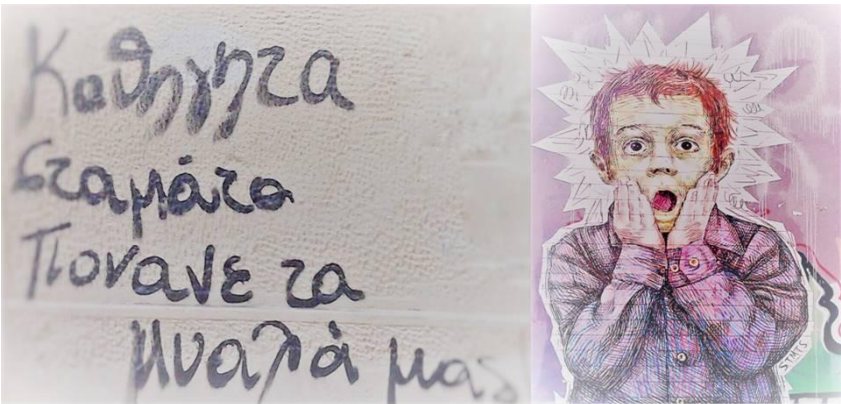
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΠΕΤΡΙΔΗΣ

ΜΑΡΙΑ ΦΡΑΓΚΟΥΛΑΚΗ

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Πρόγραμμα Διημερίδας</i>                                                                                        | 9   |
| <i>Αντί εισαγωγής: Ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα</i>                                            | 13  |
| <i>Πρόλογος, Χριστίνα Κουλούρη</i>                                                                                 | 15  |
| <i>Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, Σχολική ιστορία: διδασκαλία χωρίς μάθηση;</i>                                         | 23  |
| <i>Γιώργος Κόκκινος, Τι είναι και τι κάνει σήμερα η Διδακτική της Ιστορίας</i>                                     | 35  |
| <i>Χάρης Αθανασιάδης, Η δημόσια ιστορία στο αμφιθέατρο</i>                                                         | 81  |
| <i>Χρήστος Στεφάνου, Ο «άλλος» και το ελληνικό σχολείο: Τι μπορεί να κάνει η Ιστορία για αυτόν;</i>                | 93  |
| <i>Αλεξάνδρα Κανέλλου, Ο «άλλος» και το ελληνικό σχολείο: Τι μπορεί να κάνει η Ιστορία για αυτόν;</i>              | 99  |
| <i>Έλλη Λεμονίδου, Αναπαραστάσεις του παρελθόντος: Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας</i> | 103 |
| <i>Στάθης Γκότσης, Μουσείο – Σχολείο: μια αμφίρροπη σχέση</i>                                                      | 137 |
| <i>Γεωργία Κουσερή, Κώστας Κασβίκης, Η αρχαιολογία και το μουσείο στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας</i>       | 151 |
| <i>Bojana Dujkovic – Blagojević, Teaching history in Bosnia and Herzegovina</i>                                    | 173 |





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

Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, Ακαδημίας 50  
Παρασκευή 9 Νοεμβρίου 2018, 16:30´-20:30´ - Σάββατο 10 Νοεμβρίου 2018, 09:30´-16:00´

## Οργανωτική Επιτροπή Δημερίδας

ΙΩΑΝΝΑ ΔΕΚΑΤΡΗ  
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΟΥΝΕΛΗ  
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ ΠΕΤΡΙΔΗΣ  
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΥΡΠΥΡΗΣ  
ΚΙΚΗ ΣΑΚΚΑ  
ΜΑΡΙΑ ΦΡΑΓΚΟΥΛΑΚΗ

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

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

**Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων  
Παρασκευή 9 και Σάββατο 10 Νοεμβρίου 2018**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ**

**Παρασκευή 9 Νοεμβρίου**

***Απόπειρες ανανέωσης των Π.Σ. Ιστορίας***

**17:20** ΔΗΜΗΤΡΗΣ Α. ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ: *Το χρονικό ενός  
προαναγγελθέντος θανάτου. Το χαμένο πρόγραμμα σπουδών  
ιστορίας του 2011*

**17:40** ΠΟΛΥΜΕΡΗΣ ΒΟΓΛΗΣ: *Η προσπάθεια για μια ανανέωση των  
Π.Σ. Ιστορίας. Η φιλοσοφία του Νέου Προγράμματος Σπουδών  
Ιστορίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση*

**18:00** ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΟΥΛΟΥΡΗ: *Διδάσκοντας για τον πόλεμο μετά τον  
πόλεμο. Η αδύνατη συμφιλίωση στα Βαλκάνια;*

**18:20** ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ: *Σχολική ιστορία: διδασκαλία  
χωρίς μάθηση;*

**18:40 Διάλειμμα**

**19:00** ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ: *Τι είναι Διδακτική της Ιστορίας σήμερα;  
Μετασχηματίζοντας την επιστημολογία της ιστορίας, την  
ακαδημαϊκή ιστοριογραφία, τη Δημόσια Ιστορία και τις πολιτικές  
ταυτότητας και μνήμης σε βάθρα οικοδόμησης της ιστορικής  
σκέψης*

- 19:20 ΧΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ: *Σχολική Ιστορία και Δημόσια Ιστορία: Πώς οι Έλληνες κατανοούν το παρελθόν τους και γιατί;*
- 19:40 ΧΡΗΣΤΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΥ, ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΝΕΛΟΥ: *Ο «άλλος» και το ελληνικό σχολείο. Τι μπορεί να κάνει η ιστορία για αυτόν;*
- 20:00 Συζήτηση

### **Σάββατο, 10 Νοεμβρίου**

#### ***Δημόσια Ιστορία-Δημόσια Αρχαιολογία***

- 09:30 ΈΛΛΗ ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ: *Αναπαραστάσεις του παρελθόντος: Η αξιοποίηση του Κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας*
- 09:50 ΣΤΑΘΗΣ ΓΚΟΤΣΗΣ: *Μουσείο και σχολείο. Μια αμφίρροπη σχέση*
- 10:10 ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΛΑΝΤΖΟΣ: *Η κλασική αρχαιότητα ως βιοπολιτικό εργαλείο και το αρχαιολατρικό ήθος στην ελληνική εκπαίδευση*
- 10:30 ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΟΥΣΕΡΗ: *Η Αρχαιολογία και το Μουσείο στα νέα ΠΣ Ιστορίας 2018*

10:50 Διάλειμμα

#### ***Μιλάμε γι αυτά που δεν μιλάμε: η δύσκολη ιστορία και η αφήγηση του «άλλου»***

- 11:10 JONATHAN EVEN-JOHAR: *Facing the traumatic past. EUROCLIO experience in post conflict areas*
- 11:20 [ΜΑΡΙΟΣ ΕΠΑΜΕΙΝΩΝΔΑΣ: Η ιστορία ως ακτιβισμός. Η περίπτωση του διακοινοτικού Ομίλου για τον Ιστορικό Διάλογο και την Έρευνα στην Κύπρο](#)
- 11:40 BOJANA DUKOVIC BLAGEVIC: *Post Conflict Bosnia: The traumatic past and the difficult co-existence. School history and challenges*
- 12.10 Συζήτηση

## ΟΜΙΛΗΤΕΣ/ΟΜΙΛΗΤΡΙΕΣ

ΧΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας,  
Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΟΛΥΜΕΡΗΣ ΒΟΓΛΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα  
Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας,  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΣΤΑΘΗΣ ΓΚΟΤΣΗΣ, Ιστορικός ΥΠΠΟΑ – Βυζαντινό Μουσείο

BOJANA DUJKOVIC-BLAGOJEVIĆ, History Teachers Asociation  
in Bosnia and Herzegovina EUROCLIO HIP

ΜΑΡΙΟΣ ΕΠΑΜΕΙΝΩΝΔΑΣ, Εκπαιδευτικός, Μέλος ΔΣ του  
Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (AHDR),  
Κύπρος

JONATHAN EVEN-JOHAR, Former EUROCLIO Association  
Executive Director

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΝΕΛΟΥ, Εκπαιδευτικός, Διαπολιτισμικό Λύκειο  
Ελληνικού

ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα  
Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΟΥΛΟΥΡΗ, Καθηγήτρια, Τμήμα Πολιτικής  
Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΟΥΣΕΡΗ, Εκπαιδευτικός, δρ. Διδακτικής της  
Ιστορίας στο πεδίο «Μουσείο και Σχολείο»

ΈΛΛΗ ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ, Τμήμα Διαχείρισης Πολιτισμικού  
Περιβάλλοντος και Νέων Τεχνολογιών, Πανεπιστήμιο  
Πατρών

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ, Καθηγητής Διδακτικής  
Μεθοδολογίας και Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα  
Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο  
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κοσμήτορας της  
Φιλοσοφικής Σχολής

ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΠΛΑΝΤΖΟΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Κλασικής  
Αρχαιολογίας, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Εθνικό  
και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΧΡΗΣΤΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΥ, Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων  
Ελαιώνα

ΔΗΜΗΤΡΗΣ Α. ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΣ, Καθηγητής Πολιτικής  
Επιστήμης, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας  
Διοίκησης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών

## ***Αντί εισαγωγής Ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα***

Ο Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΟΙΕΕ/AHEG) είναι καρπός μιας συλλογικής προσπάθειας και αποτέλεσμα του ενδιαφέροντος και της αγωνίας πολλών εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης για την πορεία, τις παθογένειες και το μέλλον της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το 2018 διοργανώθηκε η πρώτη διημερίδα με τίτλο «Η Κλειώ πάει σχολείο: η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική», στην οποία συμμετείχαν εξέχοντες εισηγητές, ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί της τάξης, από την Ελλάδα και άλλες χώρες, με θέμα τις περιπέτειες της σχολικής ιστορίας, κοινά προβλήματα και προκλήσεις σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο στον οποίο βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και ευήκοα ώτα ρητορικές μίσους, άκρατοι εθνικισμοί και θεωρίες συνωμοσίας, καθαγιάζεται ο εθνικός εαυτός και δαιμονοποιείται ο «άλλος». Η δε δημόσια παιδαγωγική, όπως ασκείται από τις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας και της αρχαιολογίας, αποτελεί υπολογίσιμο παράγοντα για την καλλιέργεια της εθνικής και της ιστορικής συνείδησης του Έλληνα μαθητή και της Ελληνίδας μαθήτριας και πολιτών.

Η διημερίδα κάλυπτε τις εξής θεματικές:

- ✓ *Απόπειρες ανανέωσης των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*
- ✓ *Δημόσια Ιστορία- Δημόσια Αρχαιολογία,*
- ✓ *Μιλάμε γι αυτά που δεν μιλάμε: η δύσκολη ιστορία και η αφήγηση του «άλλου».*

Ο ΟΙΕΕ, μέλος της EUROCIO (European Association of History Educators), θα συνεχίσει να παρεμβαίνει με ημερίδες και επιμορφωτικές δράσεις με στόχο την ενίσχυση της επιστημονικής προσέγγισης του ιστορικού αντικειμένου στο χώρο της εκπαίδευσης, με παιδαγωγική ευαισθησία και επαγγελματισμό και την ελπίδα ότι οι πειθαρχίες της ιστορίας θα γίνονται σεβαστές από όλους/όλες και θα αποτελούν τον άξονα πάνω στον οποίο θα αναπτύσσεται η προσέγγιση του ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα Πρακτικά της Διημερίδας αντανακλούν τις προθέσεις και τους στόχους μας.

Ευχαριστούμε όλες και όλους όσες/-οι μας στήριξαν σε αυτό το ξεκίνημα και μας στηρίζουν στην προσπάθεια για αναβάθμιση της ιστορικής εκπαίδευσης.

Αθήνα, 30 Σεπτεμβρίου 2019

Το ΔΣ του Ομίλου για της Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

## **Πρόλογος**

Στη χώρα μας η διδασκαλία της ιστορίας τελεί υπό συνεχή μεταρρύθμιση παραμένοντας ταυτόχρονα σε αξιοθαύμαστη αδράνεια. Το οξύμωρο αυτό φαινόμενο οφείλεται στον ουσιωδώς συντηρητικό χαρακτήρα της σχολικής ιστορίας, που επιτρέπει την αντίσταση στην αλλαγή, με τη σύμφωνη γνώμη της κοινωνίας. Τα Προγράμματα Σπουδών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αλλάξει πολλές φορές από τη δεκαετία του 1980 και νέα εγχειρίδια έχουν εκδοθεί, σε άμεση συνάρτηση με τις αλλαγές κυβερνήσεων – κάποτε και υπουργών. Ως γνωστόν, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και υπουργοκεντρικό. Εντούτοις τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας παρουσιάζουν εντυπωσιακή μακροβιότητα και μεγαλύτερη αδράνεια σε σχέση με άλλα μαθήματα. «Πόλεμοι για την ιστορία», που διεξήχθησαν στα χαρακώματα της μικροπολιτικής, και «αποσυρθέντα» βιβλία, που προκάλεσαν τη φανατισμένη αντίδραση ομάδων πίεσης και συμφερόντων, επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση ότι η ιστορία δεν είναι ένα μάθημα σαν όλα τα άλλα – με μόνη εξαίρεση τη γλώσσα. Το γιατί είναι γνωστό: η ιστορία φτιάχνει και εκφράζει (εθνική) ταυτότητα.

Οι συγκρούσεις αυτές, που διατρέχουν την ιστορία της σχολικής ιστορίας, οριοθέτησαν τομές ως προς την αντίληψη που έχουμε σήμερα για τους στόχους και το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ιστορίας, για την αυθεντία των ιστορικών, για τον τρόπο συγγραφής και έγκρισης των σχολικών εγχειριδίων, για τις σχέσεις ιστορίας και πολιτικής. Επιπλέον, λόγω της σφοδρότητας της ιδεολογικής σύγκρουσης, η σχολική ιστορία εφησύχασε, τα



τελευταία χρόνια, σε παραδοσιακές –και γι’ αυτό ασφαλείς– φόρμες, σε συντηρητικές παιδαγωγικές επιλογές και ακόμη συντηρητικότερες ιστοριογραφικές θέσεις. Η ιδεολογική λειτουργία του μαθήματος της ιστορίας δεν αμφισβητείται παρά τις προγραμματικές διατυπώσεις των προγραμμάτων σπουδών περί κριτικής σκέψης, ιστορικής συνείδησης και δημοκρατικών αξιών. Αντιθέτως, το μάθημα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας λειτουργεί συμπληρωματικά προς μια διάχυτη γνώση για το ιστορικό παρελθόν που έχει διαμορφωθεί και διαδίδεται μέσα από τα κανάλια της δημόσιας ιστορίας. Εξάλλου και η ίδια η σχολική ιστορία –με όλες τις μορφές της (εγχειρίδιο, σχολικές γιορτές, εκπαιδευτικές εκδρομές κλπ.)– τοποθετείται στο μεταίχμιο μεταξύ ακαδημαϊκής και δημόσιας ιστορίας.

Μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη που αναπόφευκτα επηρεάζει τη διδασκαλία της ιστορίας είναι η λεγόμενη «ψηφιακή στροφή» δηλ. η επαναστατική αλλαγή στα μέσα επικοινωνίας και συνεπώς στους τρόπους μετάδοσης της ιστορικής γνώσης. Το ευρύ κοινό, οι δυνάμει «καταναλωτές» της ιστορίας (για να παραπέμψω στο γνωστό βιβλίο του Jerome de Groot *Καταναλώνοντας την ιστορία*), και επομένως και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, έχουν πλέον άμεση πρόσβαση στο «παρελθόν» μέσω τηλεόρασης, διαδικτύου κλπ. χωρίς τη διαμεσολάβηση των ιστορικών. Άμεση συνέπεια είναι η κρίση νομιμότητας και κύρους των ιστορικών, οι οποίοι δεν αποτελούν πλέον τους μοναδικούς παραγωγούς της ιστορικής γνώσης. Και επειδή βεβαίως δεν λειτουργεί μηχανιστικά το δίπολο παραγωγή-κατανάλωση, ούτε ισχύει πλέον η διάκριση ανάμεσα στον «ενεργητικό» ρόλο του ιστορικού και τον «παθητικό» ρόλο του κοινού, οι μη ειδικοί έχουν τη δυνατότητα μέσω του διαδικτύου αλλά και συλλόγων κλπ. να γράψουν την ιστορία, να γίνουν συ-συγγραφείς της. Αυτό απεικονίζεται εξάλλου και μέσω της κυριαρχίας της ιστορίας όλο και περισσότερο ως είδους στην κοινωνία, την οικονομία, την κουλτούρα, δηλαδή με την έντονη παρουσία των ιστορικών αναφορών σε σύνδεση με την

εθνικότητα, τη νοσταλγία, αλλά και την προσωπική εμπειρία, τη μαρτυρία κλπ. Τις τελευταίες, μάλιστα, δεκαετίες, η απήχηση της ακαδημαϊκής ιστορίας έχει υποβαθμιστεί λόγω της διόγκωσης της δημόσιας ιστορίας. Στο διεθνή χώρο, εκλαϊκευτικά, μη επιστημονικά ιστορικά έργα έχουν γίνει best-seller, τη στιγμή που τα βιβλία των ιστορικών απευθύνονται σε ένα αριθμητικά περιορισμένο κοινό «ειδικών». Στην Ελλάδα, ιστορικά έργα αμφίβολης εγκυρότητας ή περασμένων αιώνων μοιράζονται μαζί με τις κυριακάτικες εφημερίδες, διαδίδοντας στο ευρύ κοινό απόψεις που έχουν ανασκευαστεί από τη σύγχρονη ελληνική και διεθνή ιστοριογραφία.

Κάθε κοινότητα, κάθε χωριό, σύλλογος ή εταιρεία θέλει να έχει τη δική του ιστορία. Νέες επέτειοι επινοούνται, νέες μνημονικές τελετές οργανώνονται, με αποτέλεσμα μια πολύ μεγαλύτερη ετερογένεια στο πεδίο της ιστορικής μνήμης. Είναι χαρακτηριστικό το ρεύμα της ιστορίας «φτιάξτο μόνος σου»: όλοι αναζητούν τις «ρίζες» τους και συχνά ξεκινούν μόνοι τους την αναζήτηση των ιχνών του οικογενειακού παρελθόντος. Η πιο εύγλωττη απεικόνιση αυτής της νέας τάσης, που εισήγαγε στα νοικοκυριά το IKEA, είναι η Βικιπέδια, που σήμερα έχει σχεδόν υποκαταστήσει τις έντυπες πολύτομες εγκυκλοπαίδειες, και της οποίας τα λήμματα δεν συντάσσονται από ειδικούς αλλά θεωρητικά τουλάχιστον ο καθένας έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στην κατασκευή της ιστορικής γνώσης. Η ιστορία είναι πράγματι «πανταχού παρούσα» – με ποικίλες μορφές, ασταθής και πολλαπλασιαζόμενη. Ο κατακερματισμός αυτός αποτυπώνει τη συνύπαρξη, δίπλα σε μια κυρίαρχη ή επίσημη άποψη για το παρελθόν, ανταγωνιστικών, περιθωριακών ή καταπιεσμένων φωνών, οι οποίες διεκδικούν τη θέση τους στο χώρο της δημόσιας ιστορίας. Κοινωνικές ομάδες επιλέγουν να θυμούνται ιστορικά γεγονότα, διαφοροποιούμενες –ενδεχομένως– από την «επίσημη» εκδοχή του ιστορικού αφηγήματος. Μάλιστα πολλοί έχουν

αποδώσει χαρακτήρα «αντίστασης» και χειραφέτησης σε αυτές τις φωνές.

Η νέα αυτή πραγματικότητα αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τη σχολική ιστορία, ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο, όπου λόγω των ιδεολογικών αγκυλώσεων υπάρχουν ισχυρές αντιστάσεις στη μεθοδολογική ανανέωση του μαθήματος και στην εισαγωγή των πορισμάτων της διδακτικής της ιστορίας αλλά και της σύγχρονης ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας. Η ιστορία θεωρείται από τους περισσότερους μαθητές ένα άχρηστο και βαρετό μάθημα, που συνδέεται με την παπαγαλία ενώ φαίνεται πως ο ρόλος του σχολείου περιορίζεται συνεχώς ως προς τη διάδοση ιστορικών γνώσεων και τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Αυτό αποτελεί και τη μεγαλύτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς: να εμπνεύσουν στους μαθητές και τις μαθήτριες ενδιαφέρον και αγάπη για την Ιστορία και να τους κάνουν να κατανοήσουν γιατί τους αφορά. Οι αντιξοότητες είναι βεβαίως πολλές και πολυσύνθετες: α) ο ασφυκτικός έλεγχος του υπουργείου παιδείας και η δαμόκλειος σπάθη της τεράστιας «διδασκτέας ύλης» που πρέπει να καλυφθεί σε ελάχιστο χρόνο· β) η έλλειψη εξειδίκευσης, εφόσον οι ιστορικοί υπάγονται στον κλάδο των φιλολόγων και δεν αποτελούν αναγνωρισμένη ειδικότητα, κάτι που είχε εκφραστεί και στις συλλογικές δράσεις μέχρι την ίδρυση του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα· γ) η ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεχή και συστηματική επιμόρφωση· δ) οι αυξημένες απαιτήσεις του ίδιου του μαθήματος (βιβλιογραφία, πηγές, διδακτική κλπ.), δυσανάλογες προς τη βαρύτητά του στο πρόγραμμα· ε) ο τρόπος αξιολόγησης που δίνει έμφαση στην απομνημόνευση· στ) η πίεση από γονείς, κόμματα και άλλους κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς· ζ) η αναντιστοιχία με την ακαδημαϊκή ιστορία των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων. Κάθε ένα από αυτά τα σημεία επιδέχεται εκτενούς ανάλυσης αλλά θα ήθελα να επιμείνω μόνο στα δύο τελευταία γιατί συνδέονται και με όσα ανέφερα παραπάνω σχετικά με την

«αυθεντία» του ιστορικού και επομένως με τον κοινωνικό ρόλο που καλούμαστε να αναλάβουμε όλοι εμείς οι ιστορικοί και των τριών βαθμίδων της εκπαίδευσης.

Υπάρχει στον δημόσιο χώρο διάχυτη η άποψη ότι στο σχολείο δεν διδάσκουμε τα πορίσματα της σύγχρονης ιστοριογραφίας αλλά τα ίδια που έμαθαν οι παππούδες και οι πατεράδες μας. Η θέση αυτή εμπεριέχει τόσο την πάγια πεποίθηση ότι «η ιστορία δεν ξαναγράφεται» όσο και την ανάγκη το μάθημα της ιστορίας να ανταποκρίνεται στην «παράδοση» και όχι σε επιστημολογικές προϋποθέσεις. Για να αντιληφθούμε τη διαχρονικότητα αυτών των απόψεων αξίζει να παραθέσουμε τα λόγια του καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Δημήτριου Βερναρδάκη το 1867: «Κατά το κακώς επικρατήσαν έθος, τα μεν λοιπά των γυμνασιακών μαθημάτων *ερμηνεύονται* υπό ειδικών καθηγητών, μόνο δε το μάθημα της ιστορίας ρίπτεται οδού πάρεργον εις τους μαθητάς ως *ανάγνωσμα* οίκοθεν καταληπτόν, και τρόπον τινά μη χρήζον διδασκάλου, τουτέστιν *ερμηνευτού*». Αποτελεί πικρή διαπίστωση ότι τα λόγια αυτά θα μπορούσαν να ισχύουν στην ελληνική εκπαίδευση σήμερα, παρά τα εκατόν πενήντα χρόνια που έχουν περάσει και παρά τις πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν ή απλώς αναγγέλθηκαν. Η ιστορία δηλαδή, σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα, θεωρείται ότι δε χρειάζεται να διδάσκεται από εξειδικευμένους καθηγητές, αλλά ότι μπορεί να διδαχθεί από καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων, σα να είναι ένα απλό «ανάγνωσμα» που δεν έχει ανάγκη ούτε ερμηνείας ούτε βαθύτερης κατανόησης.

Η ευθεία αμφισβήτηση του επιστημονικού χαρακτήρα της Ιστορίας δεν αποτυπώνεται ωστόσο στον ελληνικό πανεπιστημιακό χώρο και την έρευνα, όπου οι ιστορικές σπουδές έχουν να επιδείξουν σημαντικά επιτεύγματα και υψηλής ποιότητας έργο. Είναι ενδιαφέρον ότι αρκετοί πανεπιστημιακοί έχουν γράψει σχολικά εγχειρίδια που εισήχθησαν στο δημοτικό, το γυμνάσιο ή

το λύκειο και επομένως δεν είναι ανύπαρκτη η επικοινωνία ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και το σχολείο. Παρ' όλα ταύτα, η σχολική ιστορία μοιάζει να ακολουθεί το δικό της δρόμο, με αυτάρκεια, αδράνεια και συνέχεια, ανακυκλώνοντας την ίδια διδακτική μέθοδο από γενιά σε γενιά εκπαιδευτικών και επαναλαμβάνοντας παραδοσιακά μοτίβα όπως π.χ. ότι κύριος σκοπός της ιστορίας είναι να μας διδάξει να μην επαναλαμβάνουμε τα λάθη του παρελθόντος.

Αποτελεί λοιπόν σημαντικό βήμα η ίδρυση του Ομίλου για την Ιστορική Εκπαίδευση καταρχάς επειδή συσπειρώνει για πρώτη φορά κάτω από την ίδια οργανωτική στέγη πανεπιστημιακούς ιστορικούς και μάχιμους εκπαιδευτικούς, που μοιράζονται την ίδια αγωνία για το παρόν και το μέλλον της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πολλοί συνεργαστήκαμε τα τελευταία τρία χρόνια για την εκπόνηση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών για την ιστορία από την Γ' δημοτικού ως την Α' λυκείου. Δεν γνωρίζουμε αν αυτά τα προγράμματα θα είναι ένας ακόμη «άταφος νεκρός» της ελληνικής εκπαίδευσης, υλικό για τον ιστορικό του μέλλοντος. Αναμφισβήτητα πρόκειται για ένα μεγάλο εγχείρημα εκσυγχρονισμού της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης με βάση τα επιστημονικά κεκτημένα στη διδακτική και την ιστοριογραφία. Η εναρμόνιση του ελληνικού σχολείου με το διεθνές περιβάλλον έχει αποδειχθεί εξαιρετικά δύσκολη, τουλάχιστον στον τομέα της ιστορίας. Παρόλο που έχουν γίνει σημαντικά βήματα τις δύο τελευταίες δεκαετίες, όπως για παράδειγμα με την εισαγωγή της διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων, εκκρεμεί ακόμη η πραγμάτευση επίμαχων και συγκρουσιακών ζητημάτων, που παραμένουν ταμπού για το ελληνικό σχολείο. Ο Όμιλος ξεκίνησε το έργο του με διάλογο και επικοινωνία με το διεθνές περιβάλλον, δυτικοευρωπαϊκό και βαλκανικό, στοιχείο σημαντικό γιατί δείχνει ότι, σε πείσμα της κυρίαρχης άποψης, η ελληνική περίπτωση δεν είναι μοναδική, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις τραυματικές μνήμες και τα επίμαχα ζητήματα. Η ανανέωση της

ιστορικής εκπαίδευσης είναι ένα μεγάλο στοίχημα για την Ελλάδα, το οποίο όμως οι επαγγελματίες ιστορικοί δεν έχουν καταφέρει να κερδίσουν μέχρι σήμερα, παρά μόνο βραχυπρόθεσμα. Ας ελπίσουμε ότι μια δημόσια παρέμβαση μέσω οργανωμένης δράσης θα είναι πιο αποτελεσματική από τις μεμονωμένες ή ad hoc δράσεις του παρελθόντος.

ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΚΟΥΛΟΥΡΗ



ΔΗΜΗΤΡΗΣ Κ. ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ

## **Σχολική ιστορία: διδασκαλία χωρίς μάθηση;**

### **1. Η αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης**

Είναι γεγονός ότι την τελευταία εικοσαετία επιχειρείται και στη χώρα μας ο εκσυγχρονισμός του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, αναπτύσσεται το ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για παλιότερα και νεότερα πεδία της Διδακτικής Μεθοδολογίας του μαθήματος της Ιστορίας, όπως: έρευνα των σχολικών εγχειριδίων, μουσειοπαιδαγωγική και αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων, ανάλυση και ερμηνεία ιστορικών πηγών, διεπιστημονικές/διαθεματικές προσεγγίσεις, εννοιοκεντρική οργάνωση της διδασκαλίας, ιστορικός γραμματισμός, πολυπρισματικές προσεγγίσεις, διαπολιτισμικές προσεγγίσεις, βιωματικές προσεγγίσεις, διδασκαλία συγκρουσιακών, επίμαχων και τραυματικών θεμάτων, σχέσεις σχολικής με δημόσια ιστορία, σχέσεις ιστορίας – μνήμης – ταυτότητας, σχολική ιστορία και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη ή, αλλιώς, ιστορία και «πολιτειότητα/πολιτότητα».<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Από τη διδακτική έρευνα στη διδακτική πράξη: προσπάθεια για γεφύρωση του χάσματος». *Παιδαγωγικά Ρεύματα* στο *Αιγείο*, 2, 2006, σ. 19-29.



## 2. Τα επίμονα προβλήματα και τα ελλείμματα στη Διδακτική Μεθοδολογία της Ιστορίας

Ωστόσο, οι προσπάθειες για την αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα και κενά. Καταρχάς, το τριαδικό ερμηνευτικό σχήμα του Σπ. Ζαμπέλιου και του Κ. Παπαρρηγόπουλου περί της αδιάλειπτης συνέχειας και της συμπαγούς ενότητας της ελληνικής Ιστορίας (αρχαία, βυζαντινή, νεότερη) παραμένει ιδεολογικά κυρίαρχο<sup>2</sup> και οδηγεί στην τριπλή επανάληψη της ίδιας ύλης, την ευθύγραμμη χρονολογική διάταξή της και την πρωτοκαθεδρία της πολιτικής ιστορίας. Έπειτα, οι «καινοτομίες, όπως δείχνει η μέχρι τώρα εμπειρία, συνήθως εισάγονται και εφαρμόζονται με τρόπο πρόχειρο και επιφανειακό.<sup>3</sup> Παράλληλα, ομάδες εργασίας σε κάθε επίπεδο διατυπώνουν σχέδια και καταθέτουν προτάσεις για την αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας πρωτίστως στα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά οι ομάδες αυτές σχεδόν ποτέ δεν έχουν διεπιστημονικό χαρακτήρα.

Προβλήματα, όμως, υπάρχουν και στον ακαδημαϊκό χώρο. Π.χ. οι διάφορες εμπειρικές έρευνες περιορίζονται κυρίως στη

<sup>2</sup> Βλ. σχετικά Βαγγέλης Δ. Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837–1932)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ/ΓΓΝΓ–Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., 2006, σ. 101–106, 113–121· και Γιάννης Κουμπουρλής, *Οι ιστοριογραφικές οφειλές του Σπ. Ζαμπέλιου και του Κ. Παπαρρηγόπουλου. Η συμβολή Ελλήνων και ξένων λογίων στη διαμόρφωση του τρισήμου σχήματος του ελληνικού ιστορισμού (1982–1846)*. Αθήνα: Ε.Ι.Ε./Ινστιτούτο Ιστορικών Ερευνών, 2012, σ. 525–544.

<sup>3</sup> Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: παιδαγωγική καινοτομία ή παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι»; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, 2008, σσ. 84–97· Dimitris K. Mavroskoufis, “Real days in Greek secondary history classrooms”. *EUROCLIO – The European Association of History Educators. Online Library of Learning and Teaching History* (accessed 23.3.2009). Ανακτήθηκε από: <http://www.euroclio.eu>· και του ίδιου, “The in-service teachers’ training in Greece: The case of history education in the secondary level”. In: D. Özcan & S. Ali Murat [Eds], *Proceedings of the 11th International Conference of BASOPED “Further Education in the Balkan Countries”* Thessaloniki: Kyriakidis, 2009, p. 1453–1462.

διερεύνηση απόψεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών, φοιτητών και μαθητών, στην ανάλυση του περιεχομένου των προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων ή σε διδακτικές δοκιμές/εφαρμογές, με οπτική επίσης μονοεπιτημονική.

Αν στα παραπάνω συνυπολογιστούν η προχειρότητα, η αποσπασματικότητα και η ασάφεια της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εκπαίδευση και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά αυτών που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο, τότε δεν είναι άξιο απορίας που η σχολική Ιστορία βρίσκεται κάτω από το «βαθμό μηδέν».

### 3. Οι συνέπειες για την ιστορική εκπαίδευση

Όλα τα παραπάνω έχουν βαριές συνέπειες για την ιστορική εκπαίδευση. Η κυρίαρχη αντίληψη για τη σχολική Ιστορία οδηγεί στην ανιστορική και τελετουργική χρήση του παρελθόντος και ακυρώνει την επιστημονική αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας.<sup>4</sup> Πρόκειται για ένα είδος ιστορικισμού, δηλαδή «το δόγμα σύμφωνα με το οποίο η δουλειά των κοινωνικών επιστημών είναι να προβάλλουν, πρώτον, ιστορικές προφητείες και, δεύτερον, την άποψη ότι οι ιστορικές προφητείες είναι αναγκαίες, αν επιθυμούμε τη διεξαγωγή της πολιτικής κατά ορθολογικό τρόπο».<sup>5</sup> Επομένως, η σχολική Ιστορία συνεχίζει να στηρίζεται σ' ένα ερμηνευτικό σχήμα απόλυτα αντιφατικό, μια και αντιλαμβάνεται τον ιστορικό άλλοτε κυκλικά (περίοδοι πτώσης και περίοδοι ανάτασης) και άλλοτε γραμμικά (ευθύγραμμη εξέλιξη από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον). Η αντίφαση, όσο κι αν είναι προφανής, δεν το απονομιμοποιεί, γιατί το σχήμα εδράζεται σε ακλόνητες πίστεις και πεποιθήσεις, γεγονός που,

---

<sup>4</sup> Γιώργος Κόκκινος, *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2003.

<sup>5</sup> Karl P. Popper, *Science: Conjectures and Refutations*. London: Routledge and Kegan Paul, 1963, p. 336-346, εδώ σ. 336.

mutatis mutandis, ισχύει και για τμήμα τουλάχιστον της Αριστεράς.<sup>6</sup>

Στα παραπάνω πρέπει να συνυπολογιστεί και το γεγονός ότι παραθεωρούνται οι θεωρίες μάθησης, απαραίτητες για τη σε βάθος κατανόηση των διαδικασιών μάθησης, δηλαδή του «πώς μαθαίνουν» οι μαθητές.<sup>7</sup> Έτσι, είναι περιορισμένο το ουσιαστικό ενδιαφέρον για το «τι, πώς, πότε, σε ποιους, από ποιους, κάτω από ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις, μέσα σε ποιο πλαίσιο και με ποια αποτελέσματα» διεξάγεται η διδασκαλία.

#### 4. Οι προϋποθέσεις της μάθησης και η σύγχρονη διδακτική έρευνα

Εφόσον είναι γενικά παραδεκτό ότι η διδασκαλία αποβλέπει στη μάθηση, είναι ευνόητο ότι τα μέσα διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους μια σειρά παραμέτρων που έχουν να κάνουν με την Ψυχολογία της Μάθησης (Αναπτυξιακή, Γνωστική και Κοινωνική Ψυχολογία, Νευροψυχολογία) αλλά και με νεότερους επιστημονικούς κλάδους που εξετάζουν την ανθρώπινη νόηση και συμπεριφορά (Νευροφυσιολογία, Νευροβιολογία). Με άλλα λόγια, τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να βρίσκονται σε στενή επαφή με τις λεγόμενες Γνωσιακές Επιστήμες.<sup>8</sup> Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι οι

<sup>6</sup> Βλ. λ.χ. Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Μαρξιστική “ορθοδοξία” και σχολική ιστορία στην Ελλάδα: κριτική και προπαγάνδα στην κρίσιμη δεκαετία του 1980». Στο: Σήφης Μπουζάκης [επιμ.], *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου «Η Παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα»* (Πάτρα, Οκτώβριος 2002). Αθήνα: Gutenberg, 2004, σ. 165-18.

<sup>7</sup> Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Από τη διδακτική έρευνα...», όπ.π. και Dimitris K. Mavroskoufis, “Learning Environments”. In: L. W. Anderson [Ed.], *Teaching for Learning. A Reference Guide for Results-Oriented Teachers*. Belgrade: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2013, p. 51-69.

<sup>8</sup> Βλ. ενδεικτικά Στέλλα Βοσνιάδου, *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Παρίσι: UNESCO – Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης, 2001· Jacques Barzun, *Begin Here: The Forgotten Conditions of Teaching and Learning*. Chicago, IL:

επιστημολογικές παραδοχές που αφορούν την ιστορική επιστήμη και την ιστοριογραφία δεν είναι από μόνες τους ικανές και επαρκείς για τη διαμόρφωση επιστημονικά και παιδαγωγικά έγκυρων μέσων διδασκαλίας, αν ταυτόχρονα δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη στοιχεία από τις Γνωσιακές Επιστήμες.

Για τους παραπάνω λόγους στη σύγχρονη διδακτική έρευνα, που εξετάζει το έτσι κι αλλιώς σύνθετο φαινόμενο της διδασκαλίας, πρωτεύουσα σημασία έχουν τα πορίσματα των Γνωσιακών Επιστημών, εφόσον αυτές πρέπει να καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις προσφορότερες στρατηγικές της μαθησιακής λειτουργίας. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι σε σημαντικό βαθμό η επιστημολογία της Ιστορίας συμπίπτει με τη διδακτική μεθοδολογία ως προς τον τρόπο οικοδόμησης και διαμόρφωσης της ιστορικής γνώσης, διαμορφώνοντας έτσι αυτό που ονομάζεται «ιστορικός γραμματισμός» (historical literacy). Στο πλαίσιο αυτό αποδίδεται προτεραιότητα<sup>9</sup>:

- 1) στους σκοπούς και τους στόχους της μάθησης
- 2) στη συσχέτιση της δηλωτικής (= τι) με τη διαδικαστική γνώση (= πώς) και στην κατάκτησή της μέσω μαθησιακών διαδικασιών με επίκεντρο το μαθητή (κίνητρα μάθησης, ενδιαφέρον, ανάγκες, εμπειρίες, δράση)
- 3) στις «μικροθεωρίες», τις γνωσιακές δομές και τα νοητικά σχήματα, που προκύπτουν από σύνθετες, άτυπες και

---

The University of Chicago Press, 1991· και George Brown, *How Students Learn: A Supplement to the RoutledgeFalmer Key Guides for Effective Teaching in Higher Education Series*. New York – London: Routledge Falmer, 2004.

<sup>9</sup> Βλ. ενδεικτικά Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Από τη διδακτική έρευνα...», ό.π.· Mike Denos & Ronald Case, *Teaching about Historical Thinking*. Vancouver, Canada: University of British Columbia – The Critical Thinking Consortium, 2006· Michael J. Salevouris & Conal Furay, *The Methods and Skills of History: A Practical Guide*, 4<sup>th</sup> edition. West Sussex, UK: Harlan Davidson, 2015· Maria Grever & Siep Stuurman [Eds], *Beyond the Canon: History for the Twenty-First Century*. Hampshire, UK – New York: Palgrave Macmillan, 2007· Peter Seixas & Tom Norton, *The Big Six. Historical Thinking Concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education, 2013.

θεσμοθετημένες, μαθησιακές διαδικασίες (κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας)

- 4) στη σταδιακή προσαρμογή των εδραιωμένων νοητικών σχημάτων μαθητών και εκπαιδευτικών στα σύγχρονα νοητικά σχήματα (μεθοδολογία, ερμηνείες, εννοιολογικό σύστημα, εννοιολογική αλλαγή)
- 5) στους τρόπους συγκρότησης της ιστορικής ταυτότητας, της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής κουλτούρας
- 6) στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση
- 7) στις διεπιστημονικές – διαθεματικές προσεγγίσεις της Ιστορίας
- 8) στους τρόπους συγκρότησης της δημόσιας Ιστορίας και της επίδρασής της στη σχολική Ιστορία (ανταγωνιστικές αναπαραστάσεις)
- 9) στις πολυπολιτισμικές ή διαπολιτισμικές θεωρήσεις της Ιστορίας (ανάδειξη της ετερότητας και των σχέσεων διαφορετικών ανθρώπινων ομάδων)
- 10) στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία (τυπολογία εκπαιδευτικών).

## **5. Η σημασία της προηγούμενης γνώσης των μαθητών και τα νοητικά σχήματα**

Εν πάση περιπτώσει, το φαινόμενο της διδασκαλίας και οι πολύπλοκες λειτουργίες της μάθησης, όπως αναλύονται από τις ποικίλες θεωρίες, δεν είναι δυνατό να γίνουν αντικείμενο διεξοδικής πραγμάτευσης στο πλαίσιο της παρούσας ανακοίνωσης.<sup>10</sup> Εδώ θα περιοριστούμε σε στοιχειώδεις αναφορές σε πτυχές των θεωριών μάθησης, οι οποίες μπορεί να

---

<sup>10</sup> Για τους τρόπους μάθησης βλ. ενδεικτικά τον έξοχο τόμο: J. D. Bransford, A.I. Brown & R. R. Cocking [Eds], *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Expanded Edition*. Washington, DC: National Academy of Sciences, 2003.

διαμορφώσουν τις στρατηγικές για την προσέγγιση τέτοιων θεμάτων και να ερμηνεύσουν ικανοποιητικά τις αντιστάσεις πολλών ανθρώπων απέναντι στις επιστημονικές αναλύσεις και παραδοχές.

Αν κατανόηση είναι η ερμηνεία μιας εμπειρίας, τότε μάθηση είναι η διεργασία παραγωγής νοήματος (meaning making). Κατά τη διαδικασία παραγωγής νοήματος αξιοποιούνται καταρχάς τα «νοητικά σχήματα», δηλαδή οι προϋπάρχουσες γνωστές ερμηνείες. Σε δεύτερη φάση διαμορφώνονται οι λεγόμενοι «νοητικοί συσχετισμοί» (meaning perspectives), που απαρτίζονται από ανώτερης τάξης σχήματα, θεωρίες, παραδοχές, πεποιθήσεις, αξιολογικές κρίσεις κ.λπ. Αυτός είναι ο πυρήνας της «θεωρίας των νοητικών σχημάτων» (schema theory).<sup>11</sup> Η εσωτερίκευση τέτοιων συσχετισμών συγκροτεί τις «μικροθεωρίες» (microtheories), δηλαδή εν πολλοίς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, οι οποίες, σε συνδυασμό με τις ιδεολογικές πεποιθήσεις, τις συναισθηματικές φορτίσεις και τους τρόπους λειτουργίας της μνήμης, δυσχεραίνουν τον κριτικό στοχασμό πάνω στις υπάρχουσες ερμηνείες και τη δημιουργία νέων. Έτσι, τα «συμβολικά συστήματα» (symbolic systems), τα οποία προέρχονται από τη «γενική συστημική θεωρία» (general system theory), καθιστούν τη μάθηση επιλεκτική διαδικασία.<sup>12</sup>

Κατά την πραγματέυση, λοιπόν, νέων για τους μαθητές φαινομένων ή θεωρήσεων και άγνωστων γι' αυτούς γεγονότων, ιδίως κατά την προσέγγιση τραυματικών, επίμαχων και συγκρουσιακών γεγονότων, παρατηρείται μια νοητική ακολουθία με βάση ένα αναμενόμενο «σενάριο συμπεριφοράς» (behavioral

<sup>11</sup> William F. Brewer, "Barlett's Concept of the Schema and Its Impact on Theories of Knowledge Representation in Contemporary Cognitive Psychology". In: A. Akiko Saito [Ed.], *Barlett, Culture and Cognition*. Hove, England: Psychology Press, 2000, p. 69-89.

<sup>12</sup> Mary Des Chene, "Symbolic Anthropology". In: David Levinson & Melvin Ember [Eds], *Encyclopedia of Cultural Anthropology*. New York: Henry Holt, 1996, p. 1274-1278.

script), στο οποίο εμπεριέχονται οι νοητικές δομές που αναπαριστούν τη γνώση των ανθρώπων για πράγματα, καταστάσεις, άλλους ανθρώπους κ.λπ.<sup>13</sup> Μέσο για την υπέρβαση των εμποδίων που εγείρονται κατά τη διαδικασία παραγωγής νοημάτων είναι ο «κριτικός στοχασμός» (critical reflection), δηλαδή ο στοχασμός πάνω στη φύση του επίμαχου γεγονότος. Πρόκειται για μια διαδικασία κριτικής αμφισβήτησης των αξιολογικών προτύπων που έχει κανείς, καθώς και για τη γνωστική, συναισθηματική και βουλευτική δυνατότητα να αλλάξει την άποψή του (transformation of perspective), οδηγούμενος έτσι στην εννοιολογική αλλαγή (conceptual change).<sup>14</sup>

Ωστόσο, πολύ συχνά όλα τα παραπάνω δεν είναι ικανά από μόνα τους να οδηγήσουν στην αλλαγή των παγιωμένων νοητικών σχημάτων. Χρειάζεται επιπλέον η αξιοποίηση ειδικών στρατηγικών, όπως λ.χ. αυτές που προέρχονται από την εφαρμογή της θεωρίας της «γνωστικής ασυμφωνίας» (cognitive dissonance) ή της «γνωστικής σύγκρουσης» (cognitive conflict), καθώς και του «προγραμματισμένου μαθησιακού αδιεξόδου» (impasse-driven learning).<sup>15</sup> Γιατί, ειδικά σε κοινωνίες με ισχυρές εθνικές φαντασιώσεις και αισθήματα ανασφάλειας, που βρίσκεται μονίμως υπό την πίεση της κυρίαρχης ιδεολογίας, η

<sup>13</sup> Για τα συγκρουσιακά θέματα και τη διδασκαλία τους βλ. Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της Ιστορίας». Στο: Γιώργος Κόκκινος – Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης [επιμ.], *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον Εκδοτική, 2015, σ. 121-200.

<sup>14</sup> Silvan Tomkins, "Script Theory". In: J. Arnoff, A. I. Rabin & R. A. Zucker [Eds], *The Emergence of Personality*. New York: Springer Publishing Company, 1987, p. 147-216.

<sup>15</sup> Για ένα παράδειγμα στρατηγικής με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την επίτευξη εννοιολογικής αλλαγής βλ. Dimitris K. Mavroskoufis, "The Use of Cognitive Dissonance / Conflict and Impasse-Driven Learning as a Tool for Critical Teaching". In: G. Grollios, A. Liambas, P. Pavlidis [Eds], *Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Conference on Critical Education "Critical Education in the Era of Crisis"*. Thessaloniki – Greece, 2015, vol. 2, p. 474-489.

επαναδιαπραγμάτευση της μνήμης εξισώνεται συνήθως με εθνική καταστροφή, η οποία υπονομεύει την εθνική κανονικότητα, ή με μια μεγάλη κρίση, η οποία απειλεί την κοινωνική ομαλότητα. Για τους λόγους αυτούς όποτε επιχειρείται να ενσωματωθούν στην εθνική αφήγηση εναλλακτικές αφηγήσεις ή εμπειρίες άλλων κοινωνικών ή πολιτισμικών ομάδων πέραν των κατά παράδοση εθνικά και κοινωνικά αποδεκτών καταγγέλλονται οι σχετικές «αποκλίσεις» τουλάχιστον ως εθνικά ύποπτες.<sup>16</sup> Σε τέτοιες περιπτώσεις, μάλιστα, οι αντιδράσεις εντάσσονται στη λεγόμενη «κουλτούρα του πανικού».<sup>17</sup> Έτσι, όσοι αντιδρούν στην αναμόρφωση του ιστορικού καθεστώτος λειτουργούν ως «φρουροί της μνήμης», αντιλαμβανόμενοι, συνήθως, τη συλλογική μνήμη ως αναλλοίωτη παρακαταθήκη του κοινού παρελθόντος του έθνους, ως δέσμευση και ιερό καθήκον απέναντι στο ηρωικό παρελθόν, το οποίο μεταβάλλεται με τον τρόπο αυτό σε «διαρκές παρόν» (present pasts ή continuing historical events).<sup>18</sup> Επομένως, αν οι διδακτικές στρατηγικές δεν λαμβάνουν υπόψη τα παραπάνω, αυτές θα εφαρμόζονται χωρίς ουσιαστικά αποτελέσματα. Οι μαθητές θα συνεχίσουν να προσποιούνται ότι μαθαίνουν, ενώ στην πράξη θα ισχύει το «ψάρι είναι ψάρι».<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης “ηθικών πανικών”»; Στο: Α. Π. Ανδρέου [επιμ.], *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007, σ. 69-80.

<sup>17</sup> Για τη λεγόμενη “κουλτούρα του πανικού” και την πρόκληση «ηθικών πανικών» βλ. Kenneth Thompson, *Moral Panics*. London – New York: Routledge, 1998.

<sup>18</sup> Andreas A. Huyssen, “Present Pasts: Media, Politics, Amnesia”. *Public Culture*, 12 (1), 2000, pp. 21-38. Αναλυτικά για το θέμα των αντιδράσεων στις μνημονικές διαφοροποιήσεις βλ. Δημήτρης Κ. Μαυροσκούφης, «Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας...», *όπ.π.*

<sup>19</sup> Η φράση παραπέμπει στον τίτλο του βιβλίου: Leo Lionni, *Fish Is Fish*. New York: Random House Children’s Books, 1970. Το βιβλίο αυτό αποτελεί μια εξαιρετική αλληγορία για το πώς η προηγούμενη γνώση και εμπειρία επηρεάζουν καταλυτικά την αντίληψη και την κατανόηση του κόσμου.



## 6. Πρόταση για ένα νέο μοντέλο για το μάθημα της Ιστορίας.

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι για τη ριζική αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης απαιτείται να ληφθεί υπόψη μια σειρά παραμέτρων με βάση την αρχή της διεπιστημονικότητας. Έτσι, πέρα από τις θεμελιώδεις παράμετρους που αφορούν α) τα μοντέλα σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων,<sup>20</sup> β) τη συγγραφή των διδακτικών εγχειριδίων, που πρέπει να πληρούν τα κριτήρια που υποδεικνύονται από τη σχετική έρευνα και γ) τη σχέση της σχολικής με τη δημόσια Ιστορία –μια δύσκολη σχέση, η οποία πολλές φορές εκφράζεται με τον «πόλεμο των σχολικών βιβλίων»<sup>21</sup>– δεν πρέπει να αγνοείται το γεγονός ότι στη διδακτική πράξη υπάρχει ένα και μόνον αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό που αντιλαμβάνεται και στην πράξη εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός.<sup>22</sup> Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας πρέπει να έχουν την κατάλληλη αρχική και ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, καθώς και τη δέουσα υποστήριξη.<sup>23</sup> Αλλιώς, παρά τον εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπόνηση νέων διδακτικών μέσων, η διδακτική πράξη θα συνεχίσει να διέπεται από τη ρουτίνα μιας παρωχημένης εποχής.<sup>24</sup>

Με άλλα λόγια, αναλυτικά προγράμματα κατασκευασμένα “in vitro” (τα λεγόμενα στην αγγλική *armchair curricula*), και διδακτικά μέσα ακαδημαϊκού επιπέδου, που δεν θα λαμβάνουν

<sup>20</sup> George F. Posner, “Models of Curriculum Planning”. In: L. E. Beyer & M. W. Apple [Eds], *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: State University of New York, 1998, p. 79-100.

<sup>21</sup> Βλ. σχετικά Γιώργος Κόκκινος, *Συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005.

<sup>22</sup> Asher Shkedi, “From curriculum guide to classroom practice: teachers' narratives of curriculum application”. *Journal of Curriculum Studies*, 41 (6), 2009, p. 833-854.

<sup>23</sup> Dimitris K. Mavroskoufis, “The in-service teachers' training...” *όπ.π.*

<sup>24</sup> Dimitris K. Mavroskoufis, “Real days in Greek secondary history classrooms”, *όπ.π.*

υπόψη τους την προσανατολισμένη στη μάθηση σχολική τάξη<sup>25</sup> (Marzano, 1992), θα συνεχίσουν να ενδιαφέρουν μόνο τη σχετική ακαδημαϊκή έρευνα ή τους ιστορικούς της εκπαίδευσης. Εντέλει, είναι σχεδόν ακατόρθωτο να λύσουμε προβλήματα στο σχολείο, όπως αυτό της ιστορικής εκπαίδευσης, αν δεν αντιληφθούμε ότι πρωτίστως πρέπει να αντιμετωπίσουμε το σχολείο ως πρόβλημα.

---

<sup>25</sup> Robert J. Marzano, *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.



ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΟΚΚΙΝΟΣ

## ***Τι είναι και τι κάνει σήμερα η Διδακτική της Ιστορίας***

### **1. Ο σύγχρονος ιστορικός**

Επιστήμη –εν προκειμένω Ιστορία– και Πολιτική είναι δύο εκ πρώτης όψεως αποκλίνοντες κόσμοι, εάν τουλάχιστον εξακολουθούν πολλοί από εμάς –πάντως όχι εγώ– να πρεσβεύουν το δόγμα της αξιολογικής ουδετερότητας και της κρυστάλλινης αντικειμενικότητας. Είναι δεδομένη, ωστόσο, από καταβολής της επιστήμης της Ιστορίας η οργανική της σχέση με τον εθνικισμό, υπό την έννοια ενός καίριου μηχανισμού ιδεολογικού καταναγκασμού και συγκρότησης ταυτότητας. Επίσης είναι γνωστή η σχέση της με το πολιτικό λειτούργημα, ιδίως με την άσκηση της εκτελεστικής εξουσίας στον ανώτατο δυνατό βαθμό. Βλέπε την ενδεικτική περίπτωση του Σπυρίδωνα Λάμπρου που χρημάτισε πρωθυπουργός, αλλά και τις ακόμη ενδεικτικότερες περιπτώσεις των βρετανών Disraeli και Gordon Brown, οι οποίοι όντας ιστορικοί χρημάτισαν και πρωθυπουργοί της χώρας τους. Αξίζει όμως να αναφερθεί ιδιαιτέρως και η περίπτωση του Κροάτη εθνικιστή Franjo Tudjman, πρωταγωνιστή στα εθνικιστικά πάθη της περιόδου της διάλυσης της ενιαίας Γιουγκοσλαβίας, στρατιωτικού, ιστορικού με πεδίο ειδίκευσης τη γεωπολιτική, αλλά και ισχυρού πολιτικού, ο οποίος όντας γοητευμένος από την ακροδεξιά ρητορική των Κροατών της δεκαετίας του 1940 και παρά τις επιλεκτικές μαρξίζουσες αναφορές του, υλοποίησε το

σχέδιο της απόσχισης της Κροατίας, αναδεικνυόμενος πρόεδρος της Δημοκρατίας (1990-1999). Ταυτόχρονα, όμως, καταγγέλθηκε για το ρόλο του στην αντιμετώπιση των Μουσουλμάνων της Βοσνίας-Ερζεγοβίνης. Περίπτωση που αποδεικνύει ότι ένας ιστορικός από τη θέση του ηγέτη της χώρας του μπορεί να είναι, ταυτόχρονα για διαφορετικούς λόγους και σε σχέση με διαφορετικά πολιτικο-κοινωνικά ακροατήρια, «φάρμακο», «δηλητήριο», αλλά και «ανεπιτυχές αντίδοτο». Η δηλητηριώδης συγχώνευση ακροδεξιάς ιδεολογίας, εθνικισμού και μίσους για την ιστορική αλήθεια, δηλαδή για τους αμερόληπτους ιστορικούς ή «παραγωγούς ιστορίας», όπως οι ερευνητές δημοσιογράφοι, είναι εμφανής στο «κυνήγι μαγισσών» που ο Tudjman εξαπέλυσε το 1996 εναντίον του εβδομαδιαίου σατιρικού περιοδικού “Feral Tribune”, όταν οι συντάκτες του κατήγγειλαν τα σχέδια του «συμφιλιωτή» προέδρου: θα προέβαινε στην ανακομιδή των οστών των Κροατών φασιστών, όπως και των 150.000 θυμάτων τους, Σέρβων, Τσιγγάνων, Εβραίων και Κροατών αντιφασιστών, για να μπορέσει στη συνέχεια να τα ενταφιάσει από κοινού στο περιβόητο στρατόπεδο του Jasenovac, το οποίο θα μετατρεπόταν έτσι από χώρο μαρτυρίου σε τόπο κοινής μνήμης των θυμάτων και των θυτών. Με τους «μαγικούς» του χειρισμούς το άγος θα βυθιζόταν στα τάρταρα της λήθης!<sup>26</sup> Είναι, τέλος, πανθομολογούμενη η οργανική συνάφεια του επιστημονικού θετικισμού, άρα και του ιστοριογραφικού, παλαιότερου και νεόκοπου, ως συλλήψεων που οργανώνονται με γνώμονα την ιδέα της γνωστικής ανακλαστικότητας, της μοναδικότητας, της αποκλειστικότητας και της δεσμευτικότητας της υποστασιοποιημένης Αλήθειας, με τον ιδεολογικό καταναγκασμό που συνοψίζεται στο σλόγκαν του θατσερισμού ότι «δεν υπάρχει

---

<sup>26</sup> Antoon de Baets, *Crimes against History*, Routledge, London and New York 2019, σ. 49.

εναλλακτική προοπτική, διαφορετικός δρόμος» (Tina: there is no alternative).<sup>27</sup>

Και στον αντίποδα όμως, η Ιστορία –και όχι μόνο στον 20ό και τον 21ο αιώνα– ερωτοτρόπησε φθάνοντας ενίοτε και ως το γάμο και με τις πολιτικές ιδεολογίες της χειραφέτησης, είτε τις κατ’ ουσίαν είτε αυτές που γρήγορα κακοφόρμισαν σε δυστοπικές.

Κατά συνέπεια, δεν μπορούμε παρά να αποδεχθούμε ως κάτι δεδομένο το ρόλο του ιστορικού ως συμβούλου της εξουσίας, ως δημόσιου παιδαγωγού, ως γενεαλόγου της εθνικής συνέχειας και ιεροφάντη της, ως κοινωνικού αναμορφωτή, ως εμπειρογνώμονα «τεχνοκράτη», αλλά ειδικά στους καιρούς μας και ως διαμορφωτή εναλλακτικών ή υπάλληλων πολιτικών ταυτότητας. Συγκεκριμένα, στην εποχή της κυριαρχίας της Δημόσιας Ιστορίας, του παροντισμού, του σχετικισμού και της εμπορευματοποίησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, ο ιστορικός –εντός ή εκτός του ακαδημαϊκού του χώρου– γίνεται εμπειρογνώμονας ως κάτοχος ιδιαίτερου γνωστικού κεφαλαίου. Στοιχειοθετεί έναν κρίσιμο συνδυασμό κρίκο στην παραγωγή πολιτισμικών πολιτικών, αγαθών και πολιτικών μνήμης: πολιτικών που χωρίς να εργαλαιοποιούν πάντοτε την επιστημονική ιστορική γνώση έχουν ως επίκεντρο την ψυχαγωγία, τη δια βίου μόρφωση του πολίτη, την εκπροσώπηση κοινοτήτων μνήμης, τη δόμηση συλλογικών ταυτοτήτων, την απομυθοποίηση, τη διαφώτιση ή την εξυπηρέτηση συμφερόντων, την πολιτιστική διπλωματία. Κύριοι σκοποί της τελευταίας η προβολή της εθνικής κουλτούρας, η άρθρωση των «εθνικών δικαίων» και η προώθησή τους στη διεθνή σκηνή, η αναγνώριση ιστορικών ρόλων και τραυμάτων από τους διεθνείς οργανισμούς, η συμβολή στη συγκρότηση υπερεθνικών μορφωμάτων ιστορικής συνείδησης, όπως η ευρωπαϊκή ιδέα. Αντιλαμβάνεσθε ότι, σε ένα

---

<sup>27</sup> Μάικ Χέινς και Τζιμ Γούλφρις, «Εισαγωγή: Ιστορία και Επανάσταση», στον συλλογικό τόμο που επιμελούνται οι ίδιοι με τίτλο *Ιστορία και Επανάσταση. Αντικρούοντας τον αναθεωρητισμό*, μετάφραση Γιάννης Βογιατζής, επιστημονική επιμέλεια Ελευθερία Ζέη, Angelus Novus, Αθήνα 2018, σ. 51.

τέτοιο συνεχώς διευρυνόμενο πεδίο, ο ρόλος του ιστορικού εκ των πραγμάτων αποβαίνει ουσιαστικά πρωταγωνιστικός, παρότι ασκείται συνήθως από τα παρασκήνια ή από το υποβολείο. Άραγε μπορεί να φανταστεί κάποιος το σχεδιασμό της επετείου της απελευθέρωσης της Αθήνας από τα ναζιστικά στρατεύματα τον Οκτώβριο του 1944 χωρίς την καθοριστική συμβολή «δημόσιων ιστορικών», οι οποίοι όχι μόνο εκφράζουν, αλλά και δομούν μια πολιτική μνήμης για το παρελθόν; Πολύ περισσότερο, δεν υφίσταται ένα τέτοιο ενδεχόμενο όταν πρόκειται για ιστορικά ζητήματα που σχετίζονται με την ταυτότητα του σύγχρονου Ελληνισμού: τη σχέση με την ελληνική αρχαιότητα (βλέπε Μακεδονικό), την Επανάσταση του 1821, τη Μικρασιατική Καταστροφή, τον Εμφύλιο Πόλεμο, τις διεργασίες της μεταπολεμικής εκτροπής.

Συχνά, όλο και συχνότερα, οι ιστορικοί ανταποκρίνονται στη ζήτηση της επίμαχης Ιστορίας: δημοσιολογούν και γίνονται δημόσιοι διανοούμενοι επιδιώκοντας τον προσεταιρισμό της κοινής γνώμης ή παίρνουν την πρωτοβουλία για την κατασκευή και δημόσια διάχυση έωλων ιστορικών αναλογιών, οπότε ο ιδεολογικός τους ρόλος γίνεται εμφανέστερος, ακόμα κι αν οι ίδιοι διαρρηγνύουν τα ιμάτια τους περί του αντιθέτου. Πείτε μου: είναι ή δεν είναι ιστορικοί πολλοί από αυτούς που συνδαιλίζουν τη φωτιά για τις ιστορικές ομοιότητες μεταξύ της κρίσης του 1929 και αυτής του 2008 και εξής, κατά τέτοιο μάλιστα τρόπο ώστε να συνδηλώνουν –εμμέσως πλην σαφώς– ότι η Ιστορία επαναλαμβάνεται;

Δεκανίκια της ιδεολογίας λοιπόν οι ιστορικοί; Πάντως, όπως οφείλουμε να παραδεχθούμε, πολύ περισσότερο από τους φυσικούς και τους μαθηματικούς, αλλά εξίσου με τους οικονομολόγους, τους πολιτικούς επιστήμονες, τους κοινωνιολόγους, τους γενετιστές και ειδικά τους μετα-ανθρωπιστές (transhumanism). Όμως, ταυτόχρονα, και ισχυροί κόμβοι της αναγκαίας στη δημοκρατία κοινωνικοπολιτικής

διαβούλευσης με σκοπό τη διαφώτιση της κοινής γνώμης, όπως έδειξε η περίπτωση του Brexit στη Βρετανία. Τέλος, και επαρκείς αποδομητές συλλογικών μύθων και εδραιωμένων ιδεολογικών σχημάτων. Κι ας πέφτει επάνω τους το εύκολο ανάθεμα του αναθεωρητισμού! Οι πραγματικοί ιστορικοί αντέχουν ....

Για τους ιστορικούς –τους σοβαρούς εννοώ–, η ιστορικοποίηση και η ιστορική πλαisiώση έχει ως αφετηρία τον ίδιο τον εαυτό τους, το ίδιο τους το επάγγελμα, τους συρμούς, τα εσωτερικά δίκτυα εξουσίας της ακαδημαϊκής κοινότητας, τις κρυφές, λανθάνουσες ή και προφανείς σκοπιμότητες, τους τεμνόμενους κύκλους της επιστήμης και της πολιτικής, τις ιδιοτέλειες, την ίδια τους την επιστημολογική οίηση ή τυφλότητα σε αρκετές περιπτώσεις, τον ατομικό ναρκισσισμό ή τη συλλογική τους φιλαρέσκεια. Ακόμα και υπηρετώντας καλών προθέσεων πολιτικές σκοπιμότητες ή τη δική του ιδεολογική τοποθέτηση, ο ιστορικός καλείται να ανταποκριθεί στο βασικό ρόλο του: να μείνει πιστός στην εγκυρότητα των στοιχείων που επικαλείται για την ανασύσταση της εικόνας του παρελθόντος και για την πληρέστερη και ορθότερη –κατά το δυνατόν– ιστορική ερμηνεία. Οφείλει να τηρήσει τα εδραιωμένα διεπιστημονικά πρωτόκολλα, που ούτως ή άλλως κανοναρχούν στην παράδοση της επιστήμης μας μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Είναι υποχρεωμένος να ανασυγκροτήσει την ολότητα του παρελθόντος ιστορικοποιώντας τους εθνικούς, παραταξιακούς και κομματικούς μύθους και χωρίς να αγνοήσει εσκεμμένα τις «αποσιωπημένες φωνές», τους «αόρατους άλλους», τις ρωγμές του ιστορικού συνεχούς, τις αντιφάσεις, τα ταμπού και τα ιστορικά τραύματα. Η αντίστροφη εξιδανίκευση, δηλαδή των ηττημένων της Ιστορίας, είναι εξίσου προβληματική. Ο ιστορικός του καιρού μας οφείλει να γνωρίζει ότι η ιστορική δικαιοσύνη (πάντα άλλωστε αναδρομική και αναχρονιστική) δεν είναι υπέρτερη της ιστορικής αλήθειας ούτε μπορεί να υποκαταστήσει την ιστορική αυτοσυνειδησία. Και ιστορική αλήθεια σημαίνει κλωνισμό της ασφάλειας και των



βεβαιιοτήτων και εξοικείωση με έναν κόσμο γνωστικής αβεβαιότητας και ερμηνευτικής σχετικότητας. Ωστόσο, η αλήθεια φοβίζει, η αλήθεια τρομάζει. Όπως λέει κι ένα παλιό ελαφρολαϊκό τραγούδι: «Η αλήθεια πονά. Ραγίζει βουνά. Ποτέ μην την πεις πουθενά». Το αντίθετο πάντως υποστηρίζω εγώ: όσο κι αν πονά, η αλήθεια, άρα η δίκαιη μνήμη, είναι μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σωτήρια για την ίδια την συνοχή μιας ομάδας. Συντάσσομαι, ειδικότερα, με όσους ιστορικούς δεν έχουν προσχωρήσει –ακολουθώντας την Aleida Assmann– στις τάξεις εκείνων οι οποίοι αναγορεύουν την αλήθεια και τη μνήμη σε απόλυτους κριτές μόνο όταν πρόκειται για ασύμμετρη άσκηση βίας, όπως συμβαίνει στις γενοκτονίες, οπότε η τιμωρία επιβάλλεται, αφού το αδίκημα δεν παραγράφεται, ενώ η λήθη αντιμετωπίζεται εύλογα ως συγκάλυψη, αν όχι σαν δούρειος ίππος της αέναης επανάληψης του κακού. Αντίθετα, σύμφωνα με την Άσμαν, στις περιπτώσεις όπου ασκήθηκε συμμετρική βία, όπως, κατά τη γνώμη της, στους εμφυλίους πολέμους, εκεί ενδεχομένως η οριστική και τελεσίδικη άρση της μνησικακίας και του καθεστώτος της δικαιοκίας ή της συμβολικής ανταπόδοσης μέσω της ιστοριογραφίας ή της τέχνης και υπό το σωτήριο πέπλο της λήθης και της αμνηστίας, μπορεί να συμβάλει στην καταλλαγή των παθών, στην επούλωση του ιστορικού τραύματος και στη συμφιλίωση. Ωστόσο, ανεξαρτήτως ασύμμετρης ή συμμετρικής άσκησης βίας, το πολύπλοκο και οδυνηρό εγχείρημα της κριτικής αναμέτρησης με το επίμαχο παρελθόν δεν έχει μέλλον εάν δεν θεμελιώνεται πάνω στο βάθρο της σχετικής πάντοτε και διυποκειμενικά ελεγχόμενης αλήθειας. Οι συνέπειες, το προσωπικό ή κομματικό τίμημα έχουν για αυτόν δευτερεύουσα σημασία.

Ο ιστορικός δε μιλά μόνο για καταναγκασμούς –φυσικούς, πολιτισμικούς, πολιτικούς–. Δεν μιλά μόνο για απρόσωπες δομές. Μιλά για την ανθρώπινη παρουσία, τη σκέψη και τη δράση, τα παντοειδή ίχνη και τα τεχνουργήματα των «επώνυμων», αλλά και

των «αόρατων». Είναι ένας μικρός θεός που δημιουργεί ζωή ή ανασταίνει, όπως ευαγγελιζόταν ο Jules Michelet στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ή ένας σκηνοθέτης που στήνει αληθοφανείς κόσμους μέσα από τους οποίους η ανθρώπινη συνθήκη – το ανθρώπινο δράμα αναδύεται σε όλη της την πολυμέρεια: από τον ηρωισμό, τον αλτρουισμό, την αυτοθυσία και τη γενναιοδωρία έως τα ταπεινότερα κίνητρα, τα πάθη, τη μικρόνοια, το ιταμό συμφέρον και την ασύγγνωστη βία. Άλλοι ιστορικοί το κάνουν με πληθωρικό τρόπο, έχοντας το φόβο μήπως κατηγορηθούν για επιλεκτικότητα ή όντας γραπωμένοι στο «ναρκισσισμό του ευρήματος» σαν τους τυχερούς και σοφούς αρχαιολόγους. Άλλοι όμως είναι μινιμαλιστές θεωρώντας ότι η ενδεικτικότητα και η αντιπροσωπευτικότητα έχουν σπουδαιότερα εύσημα λειτουργικότητας αφού το κλάσμα των ιστορικών καταλοίπων μπορεί να λειτουργεί ως πρίσμα για τη θέαση του όλου. Οι πρώτοι επιχειρούν να στήσουν με σκηνογραφικό τρόπο αλληλουχίες μεγάλων τοιχογραφιών, ενώ οι δεύτεροι επιλέγουν παράδοξες γωνίες λήψης ή αναδεικνύουν παλίμψηστα. Και στις δυο περιπτώσεις, αυτό που έχει σημασία είναι το αποτέλεσμα, το «τελευταίο εκβάν», δηλαδή η νοηματική ευστοχία.

Στο μετανεωτεριστικό κόσμο που είναι κλεισμένος στο καβούκι του παροντισμού, πετυχημένη ιστορία είναι μόνο εκείνη που σπάζει τα στεγανά των χρονικών βαθμίδων παρουσιάζοντας ή καλύτερα βιώνοντας τον ιστορικό χρόνο καλιδοσκοπικά και σαν μια σύνθετη νοηματοδοτική πρακτική που αλληλοδιαπλέκει το εκάστοτε παρόν με τα παρελθόντα και τα μέλλοντά του. Χωρίς την αίσθηση της Ιστορίας μπορεί να μην είμαστε τίποτε, λέει σε πρόσφατη συνέντευξή του ο πολύς Παβλικόφσκι. Κι εγώ, για διόλου συντεχνιακούς λόγους, συμμερίζομαι αυτή την άποψη.

Όσα ήδη αναφέρθηκαν οδηγούν σε μια σύλληψη της ιστορικής επιστήμης ως τρόπου κριτικής σκέψης ή καλύτερα ως διαρκούς μαθητείας στις πρακτικές αναζήτησης και διάχυσης της ιστορικής αλήθειας. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορώ πλέον να φανταστώ τον

ιστορικό σαν ένα μοναχικό περιπατητή στις σκονισμένες ατραπούς των σκοτεινών αρχαίων, σαν έναν ιππότη χαρτοβασιλείων, που δίνει λόγο για την αξιοπιστία των ευρημάτων του μόνο στο ιερό τοτέμ της Κλειούς, την πυργοδέσποινά του, και στους ομοτέχνους του. Όσο και να το θέλει ίσως, ο σύγχρονος ιστορικός δεν μπορεί και δεν πρέπει, άλλωστε, να ζήσει αποκλεισμένος στον πύργο του. Η ιστορία εισβάλλει από παντού, από όλους τους πόρους της κοινωνικο-πολιτικής ζωής. Αυτό συνεπάγεται ότι ο ιστορικός είναι αναγκασμένος να προσαρμοστεί σε νέες ζητήσεις και νέες πρακτικές. Τον φαντάζομαι λοιπόν ως μέλος ενός συλλογικού εργαστηρίου: ας πούμε, του επιτελείου ενός μουσείου, είτε υπό την ιδιότητα του σταθερού και μόνιμου συνεργάτη είτε υπό αυτή του εξωτερικού ειδικού εμπειρογνώμονα. Συγκροτεί, μαζί με τον αρχιτέκτονα, τον designer, το μουσειολόγο και το μουσειοπαιδαγωγό, τους κόμβους ενός διεπιστημονικού διανοητικού αστερισμού, μια κοινότητα έρευνας, που παράγει ιστορικό νόημα για μεγάλες ομάδες ανθρώπων. Όμως θεραπεύοντας τη Δημόσια Ιστορία καθόλου αυτό δεν οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ιδεολογικές ή οικονομικές ή οι επικοινωνιακές σκοπιμότητες αλλοιώνουν την κεντρική εργασία του ιστορικού. Αυτός παραμένει ταγμένος στην υπηρεσία της ιστορικής αλήθειας, αν όχι συνδυαστικά και της ιστορικής δικαιοσύνης. Μαθαίνει από τους συναδέλφους του των άλλων πεδίων να γίνεται περισσότερο επικοινωνιακός και διεπιστημονικός στο διαφωτιστικό του ρόλο. Παραμένοντας αθεράπευτα ερωτευμένος με την αφήγηση, την περιγραφή και την ανάλυση, μαθαίνει να χαράζει στρατηγικές και να υλοποιεί επιτελεστικά και πολύ-αισθητηριακά δρώμενα που η εμβέλειά τους είναι κατά πολύ μεγαλύτερη, όπως και η δραστικότητά τους πολύ πιο άμεση, και από την πιο καλογραμμένη και τεκμηριωμένη μονογραφία. Με τον τρόπο του συμβάλλει στον εκδημοκρατισμό της ιστορικής κουλτούρας, ακόμα κι αν αυτός εκ των πραγμάτων έχει ως κύριο θύμα το μονοπώλιο που ο ακαδημαϊκός ή ο σχολικός ιστορικός

διατηρούσαν από τις αρχές του 19 ου αι. στην παραγωγή και στην κοινωνική αναπαραγωγή της κανονιστικής ιστορικής γνώσης. Ας μη λησμονούμε ότι τότε η ιστορική αλήθεια ήταν μόνο μία και γραφόταν με άλφα κεφαλαίο. Στις μέρες μας είναι πολλές και σεμνότερες οι αλήθειες και μένει σε εμάς –ιστορικούς και μορφωμένο κοινό– να αποφασίσουμε ποια είναι η επικρατέστερη, η επαρκέστερη κι όχι η ελκυστικότερη. Σε κάθε περίπτωση, αυτό που έχει σημασία είναι η ιστορία ως συλλογικό αγαθό προσβάσιμο σε όλους.

Για να αντιληφθεί κάποιος πόσο στενά διαπλέκονται όλοι οι παράγοντες που συνεργάζονται στην παραγωγή ιστορικού νοήματος ας μου επιτραπεί μια παρέκβαση που δεν αφορά την ιστορία του κομμουνιστικού κινήματος, η οποία όμως μας είναι κατ’ αναλογία πολύ χρήσιμη. Θα επιχειρήσω μια σύντομη αναφορά στον τρόπο πρόσληψης του Ολοκαυτώματος στο Ισραήλ. Θα αποδειχθεί ότι οι κρίσιμες πολιτικο-ιδεολογικές μετατοπίσεις έχουν ισχυρή επίδραση στη δημόσια μνήμη και ασφαλώς στην ιστορική εκπαίδευση και κουλτούρα. Προφανώς κανείς αρχιτέκτονας, μουσειολόγος, αρχαιολόγος, ιστορικός, λογοτέχνης, σκηνοθέτης και μουσειοπαιδαγωγός σε οποιαδήποτε χώρα του κόσμου δεν μπορεί –όσο και να το θέλει– να μετασχηματίσει εγκαθιδρυμένες δομές ιστορικού νοήματος, εδραιωμένες συλλογικές στάσεις, μολονότι η βουλευσιарχία και ο ακτιβισμός των ολίγων και εκλεκτών δημιουργούν με την ορμή και την ανυπομονησία τους ρήγματα. Λειαίνουν τους βράχους. Από το 2004 ο Porat μας έχει δείξει ότι τις πρώτες δύο δεκαετίες μετά την ίδρυση του κράτους του Ισραήλ, το Ολοκαύτωμα είχε περιθωριακό –παραδόξως– ρόλο στην ιστορική εκπαίδευση της νεολαίας διότι υπήρχε διάχυτη η ντροπή ότι οι Εβραίοι είχαν οδηγηθεί σαν πρόβατα στη σφαγή, αν εξαιρεθεί η αντίσταση στο Γκέττο της Βαρσοβίας. Κι αυτό δεν τους περιποιούσε τιμή. Μόνο μετά τη σύλληψη, τη δίκη και την εκτέλεση του Άιχμαν, όπως και μετά τον πόλεμο των Έξι Ημερών και το Yom Kippur, τα

πράγματα άλλαξαν. Τότε το Ολοκαύτωμα εντάχθηκε ως ιδιαίτερη θεματική στα προγράμματα σπουδών του ισραηλινού σχολείου. Σημείο καμπής αποτελεί η θέσπιση του Νόμου για τη Μνήμη του Ολοκαυτώματος στις 26 Μαρτίου 1980. Πλέον, το Ολοκαύτωμα αποκτά κεντρική – καθοριστική σημασία στην ισραηλινή εθνική ιδεολογία και αποτελεί το οργανωτικό πλαίσιο της ιστορικής μάθησης, ακριβώς επειδή ανάγεται σε συμβολικό κέντρο της ίδιας της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας. Έκτοτε και βαδίζοντας προς την οικουμενικοποίηση και μετωνυμική χρήση του Ολοκαυτώματος για ποικίλους σκοπούς, τα μνημονικά παίγνια παύουν να έχουν απολύτως ντετερμινιστικό χαρακτήρα: το πεδίο του ιστορικού νοήματος εκδημοκρατίζεται και, κατά τη γνώμη αρκετών, των απαισιόδοξων, κατακερματίζεται.

Mutatis mutandis οι ίδιες διεργασίες μεταβολής της νοηματοδότησης του παρελθόντος λαμβάνουν χώρα κάθε φορά που το παρόν επιχειρεί να συνδέσει τον εαυτό του –τον ιδεατό συνήθως– με ένα παρελθόν και με ένα μέλλον. Η γενεαλογία της ευρωπαϊκής ιδέας, η συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, η κομμουνιστική ουτοπία και η εξαλλαγή της σε δυστοπικό πανεποπτικό δε θα μπορούσαν να αποτελούν εξάιρεση.

Σε αυτές τις διεργασίες που παρακολουθήσαμε συνοπτικά οι ιστορικοί συνειδητά και με τη θέλησή τους υποδύονται δυο αποκλίνοντες, αν όχι αντιθετικούς, ρόλους: τόσο αυτόν της αλογόμυγας που τσιγκλάει, εκνευρίζει, ξεβολεύει, σε κάνει να αισθάνεσαι βρώμικος, όσο και αυτόν της μέλισσας που βοηθάει να βλαστήσει η νέα ζωή, να προκύψει η νέα ανθοφορία, να γίνει η νέα σύνθεση. Οι ιστορικοί αναζητούν καινούργιες συνθέσεις.

## **2. Τρέχοντες επιστημολογικοί και ιστοριογραφικοί αναπροσανατολισμοί**

Από τους πρόσφατους προβληματισμούς που αφορούν την εσωτερική αναδιάταξη του πεδίου της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας και τη δυνατότητά της να έχει ουσιαστική

επικοινωνία με το μέσο μορφωμένο κοινό, συμβάλλοντας όχι μόνο στην έγκυρη νοηματοδότηση του παρελθόντος, αλλά και στην κριτική ανάγνωση του παρόντος, ξεχωρίζω την πρωτοβουλία που ανέλαβαν οι ιστορικοί Ethan Kleinberg, Gary Wilder και η εμβληματική στο πεδίο της ιστορίας του κοινωνικού φύλου και των αναπαραστάσεων του Joan Wallach Scott, που αποτελούν μέλη της Ομάδας «Wild on Collective». Η πρωτοβουλία αυτή έλαβε τη μορφή της συγγραφής και δημοσιοποίησης της Διακήρυξης με τίτλο *Theses on Theory and History*. Κανένας από τους τρεις συντάκτες/κτρίες της Διακήρυξης δεν υπηρετεί σε συμβατικό Τμήμα Ιστορίας, πράγμα που εξηγεί τη διεπιστημονική τους κουλτούρα και την πίστη τους στην αναγκαιότητα αναζήτησης υβριδικών μορφών αναπαραστάσης και νοηματοδότησης του ιστορικού παρελθόντος. Σχέδιο που ασφαλώς δεν μπορεί να υλοποιηθεί χωρίς την αναγνώριση της πορώδους υφής των επιστημολογικών συνόρων.<sup>28</sup> Οι τρεις ιστορικοί αμφισβητούν σχεδόν στο σύνολό τους τις εγκαθιδρυμένες δομές παραγωγής και κοινωνικής αναπαραγωγής της ιστορικής επιστήμης. Είναι χαρακτηριστικό ότι γράφουν ομαδικά και δημοσιεύουν εργασίες τους σε ανεξάρτητα επιστημονικά δίκτυα, επιδιώκοντας, ωστόσο, την υπέρβαση του στενά ακαδημαϊκού ακροατηρίου και, επομένως, τη μεγαλύτερη δυνατή δημόσια διάχυση των μηνυμάτων τους.<sup>29</sup> Οι τρεις ιστορικοί αντιστέκονται στην παραδοσιακή «ρεαλιστική ουσιοκρατία», στον «αρχεϊακό φετιχισμό» και στην αποκλειστικότητα της «εμπειριστικής μεθοδολογίας», υπερασπίζοντας το συμπληρωματικό, αν όχι κεντρικό, ρόλο της θεωρίας, η οποία δεν

<sup>28</sup> Μια τέτοια αναγνώριση σε συνάρτηση με τον κριτικό αναστοχασμό για την πορεία της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας θα βρει κάποιος στο πρόσφατο ευσύνοπτο βιβλίο του Αντώνη Λιάκου, *Η δημοκρατία και η ιστορία*, Πόλις, Αθήνα 2018.

<sup>29</sup> Βλ. την ιστοσελίδα τους [theoryrevolt.com](http://theoryrevolt.com). Επίσης βλ. τα επεξηγηματικά τους σχόλια για τις «Θέσεις» τους που διατυπώνονται στο κείμενό τους με τον τίτλο “From the Authors of the “Theses on Theory and History”.

πρέπει, όπως διατείνονται, να είναι πλέον μια γκετοποιημένη περιοχή της «διανοητικής ιστορίας» και της «μετα-ιστορίας», όντας προσδεσμένη στην παράδοση της γλωσσικής στροφής, αλλά να βρίσκει πρόσβαση στην ίδια την ιστορική έρευνα πεδίου. Ταυτόχρονα, κηρύσσουν τον πόλεμο τόσο στη «φетиχοποιημένη ιστορία-γεγονός», όπως έκαναν άλλωστε το 1929 και οι ιδρυτές της Σχολής των Annales, όσο και, στον αντίποδα, στην αυτοαναφορική «θεωρητικολογούσα ιστορία», η οποία είναι απόρροια των υπερβολών της γλωσσικής και πολιτισμικής αιτιοκρατίας. Συγκροτούν δηλαδή ένα διάμεσο τόπο μεταξύ *historia nuda* και *historia ornata*. Με αντισυμβατικό ζήλο επιδιώκουν την κατάκτηση «νέου χώρου», «ζωντανού χώρου» για την άσκηση της διανοητικής και επαγγελματικής πρακτικής που θα μπορούσε ή και θα έπρεπε να ονομάζεται «κριτική ιστορία».

Εάν επιχειρούσαμε μια αδρή παρουσίαση των επιστημολογικών και ιστοριογραφικών συντεταγμένων της «κριτικής ιστορίας», θα καταλήγαμε στις ακόλουθες επισημάνσεις:

- 1) Παρά το ρήγμα που προκάλεσαν στην ακαδημαϊκή αυτοεικόνα της και στη θεσμική της ενότητα η γλωσσική και η πολιτισμική στροφή και γενικότερα το μεταμοντέρνο-σχετικιστικό κύμα, η ιστοριογραφία εξακολουθεί να είναι δέσμια του θετικιστικού εμπειρισμού. Παρά το γεγονός ότι προϋπόθεση για την άσκηση της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας είναι ο προβληματισμός για τις πηγές, τις έννοιες και τα μεθοδολογικά εργαλεία που επιλέγονται από τον ιστορικό, η θεωρία δηλαδή δεν είναι κάτι που επιβάλλεται εξωγενώς, αλλά έχει το ρόλο συστατικού στοιχείου, εντούτοις η θεωρία παραμένει αποσυνάγωγή. Ιδιαίτερα εκκωφαντική είναι η απουσία της θεωρίας από τα προγράμματα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών της ιστορίας. Από την άλλη πλευρά, η εννοιολογική παλινδρόμηση και η μεθοδολογική σκλήρυνση δεν προαναγγέλλουν καμιά μελλούμενη ανθοφορία, αλλά αντιθέτως μια στείρα περιχαράκωση.

- 2) Η συμβατική ακαδημαϊκή ιστοριογραφία χαρακτηρίζεται από ουσιοκρατία και μεθοδολογικό φετιχισμό, αν όχι και μονισμό: πρόκειται για μια μορφή «τεχνοκρατίας» που βασίζεται στο σεβασμό εδραιωμένων επαγγελματικών καθεστώτων, δημιουργώντας μια νοοτροπία επιστημονικής συντεχνίας, η οποία από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα επιδιώκει την αέναη αναπαραγωγή του εαυτού της με τις μικρότερες εσωτερικές μεταλλαγές και τις κατά το δυνατόν λιγότερες αναπροσαρμογές στο διαρκώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, ο μεθοδολογικός μονισμός δεν συνιστά παρά το *alter ego* του οντολογικού ρεαλισμού, που παραμένει η θεμελιώδης αξιωματική επιστημολογική παραδοχή της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας.
- 3) Αυτονόητα, επομένως, οι καινοτομίες δεν επιβραβεύονται στην ακαδημαϊκή ιστοριογραφία. Κυρίως οι επιστημολογικές και λιγότερο οι θεματολογικές. Επιβραβεύονται, ωστόσο, οι συνεχιστές της παράδοσης και αναπαράγονται οι κοινοί τόποι. Επιβραβεύεται ό,τι ενισχύει την ενδογενή συνοχή της ακαδημαϊκής κοινότητας και την περιχαράκωση από αυτό που θεωρείται κάθε φορά ανοίκειο, ξένο, εξεζητημένο ή και επικίνδυνο.
- 4) Η απο-αποικιοποίηση του ιστορικού επαγγέλματος από τις κυρίαρχες πρακτικές προϋποθέτει νέες νόρμες αξιολόγησης και όχι την ισχύ των παλιών που υπάρχουν πλέον ακριβώς για να αναπαράγουν συμβάσεις, ιεραρχίες και δίκτυα εξουσίας. Η κατάργηση, παραδείγματος χάριν, του συστήματος αξιολόγησης «blind peer review» θα μπορούσε να συμβάλει στον τερματισμό των διακρίσεων και των εσωτερικών αποκλεισμών.
- 5) Δεν είναι δυνατή η ιστοριογραφική πρακτική με νέους όρους χωρίς οργανική συνάφεια με την ιστορία της ιστοριογραφίας και χωρίς ουσιώδη αναφορά σε μια επιστημολογικο-θεωρητική



παράδοση. Είναι κίβδηλη η επίκληση της δήθεν καταστατικής αντίθεσης μεταξύ θεωρίας και ιστοριογραφικής πρακτικής.

- 6) Η διανοητική ιστορία θεωρείται από τους εμπειριστές ως η κατεξοχήν περιοχή όπου η θεωρία έχει πρωταγωνιστικό ρόλο. Γι' αυτό, άλλωστε, και δαιμονοποιείται. Περιβάλλεται εμμέσως πλην σαφώς με κοινωνικο-φυλετικά στερεότυπα και της αποδίδονται κατ' αντιδιαστολήν γνωρίσματα όπως η διανοητική θηλυπρέπεια, η σχετικιστική υποκειμενικότητα, η ελαφρότητα και ο αισθητισμός.
- 7) Είναι σαφές, όμως, ότι χωρίς την προσφυγή στα φώτα της θεωρίας καθίστανται αδρανείς ακόμα και δομικές ιστορικές έννοιες, όπως ο χρόνος, η αιτιότητα, ο τόπος, η δράση, η πρόθεση, το πλαίσιο αναφοράς.
- 8) Σύμφωνα με το συντεχνιακό πνεύμα της συμβατικής ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, ο δομισμός και ο μεταδομισμός χρεώνονται με την ευθύνη ότι ερωτοτρόπησαν με και ενέδωσαν στον επικίνδυνο σχετικισμό προετοιμάζοντας το έδαφος για τον κλονισμό των βεβαιοτήτων που προξένησε ο μεταμοντερνισμός.
- 9) Εντούτοις, θεωρία δεν σημαίνει προγραμματική-σκόπιμη ιδεολογικοποίηση και πολλαπλός ντετερμινισμός ούτε εφαρμογή προκατασκευασμένων ερμηνευτικών σχημάτων στο πρωτογενές αρχειακό υλικό. Η θεωρία πρέπει, αντιθέτως, να εκλαμβάνεται ως δομικό στοιχείο του ιστορικού προβληματισμού. Σε κάθε περίπτωση, το δόγμα της αυτοαναφορικότητας της θεωρίας ή της αξιωματικά υπέρτερης θέσης της είναι το ίδιο προβληματικό για την ιστορική έρευνα όσο και η πίστη ότι «τα γεγονότα μιλούν από μόνα τους» χωρίς να αλλοιώνονται διόλου από τον απολύτως διαφανή «καλό αγωγό» της ιστορικής αφήγησης.
- 10) Θεωρία και ιστορικά τεκμήρια είναι εγγενή-δομικά-συστατικά στοιχεία της ιστορικής προβληματικής. Η λειτουργία της θεωρίας συνίσταται στην αναστοχαστική επίγνωση των

προϋποθέσεων, των ορίων και των κοινωνικοπολιτικών συνεπειών της ιστοριογραφικής πρακτικής.

- 11) Πέραν των ανελαστικών αντιθέσεων και του επιστημολογικού μανιχαϊσμού, δηλαδή πέραν των εννοιολογικών υποστασιοποιήσεων και των μεθοδολογικών πολώσεων, εκτείνεται το πραγματικό πεδίο άσκησης της ιστοριογραφικής πρακτικής.
- 12) Όπως οι ιστορικές πηγές, κατ' ανάλογο τρόπο και τα ιστορικά γεγονότα είναι πολλαπλώς διαμεσολαβημένα. Δεν υπάρχει τίποτα εξ ορισμού ουδέτερο, απροκατάληπτο και αντικειμενικό. Ιστορικές έννοιες και αναλυτικές κατηγορίες είναι κοινωνικές κατασκευές. Η επιστημολογική και ιδεολογική τοποθέτηση του ιστορικού επιδρά αναπόδραστα και παρά τις προφυλάξεις του στην επιλογή της θεματολογίας, στην εικόνα του παρελθόντος, το πληροί με νόημα.
- 13) Ο «κριτικός ιστορικός» αναγνωρίζει αξιωματικά ότι εμπλέκεται στο αντικείμενο της μελέτης του ψυχικά, διανοητικά, ηθικά, επιστημολογικά, πολιτικο-ιδεολογικά. Ωστόσο,  
→ δεν εκδραματίζει, αλλά  
→ διεργάζεται τις ασύνειδες επενδύσεις του στο θέμα, στο γεγονός, στο πρωτογενές και δευτερογενές ιστορικό υλικό. Έχει επίγνωση των ψυχικών μηχανισμών της μεταβίβασης και αντιμεταβίβασης που εμπλέκονται εξ ορισμού στην ερευνητική πρακτική του.
- 14) Η «κριτική ιστοριογραφία» οφείλει να παρεμβαίνει εποικοδομητικά στις δημόσιες διαμάχες και στους πολιτικο-ιδεολογικούς διαξιφισμούς. Γνώμονάς της όμως δεν πρέπει να είναι ο προσπορισμός εξουσίας ή η ενδυνάμωση της ιδεολογικής κυριαρχίας, επομένως η συμμετοχή των ιστορικών σε εξουσιαστικά δίκτυα υπό την ιδιότητα του δικαστή, του συμβούλου ή του εμπειρογνώμονα, αλλά η διεύρυνση των οριζόντων των ανθρώπων, η πολυδιάστατη απελευθέρωσή τους.

**1. Το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας αναδύεται ... από μια συναστρία ερωτημάτων**

— Πότε επιστημονικοποιήθηκε, αλήθεια, το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας και για ποιους λόγους ειδικά τότε; Είναι πράγματι έκφανση των μεγάλων ανατροπών της δεκαετίας του 1960; Και αν ναι, τι μπορεί να σημαίνει αυτό για την ιστορική συγκυρία που διανύουμε και, ειδικότερα, για την εμβέλεια και την ενδεχόμενη ηγεμονική δυναμική της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας; Μήπως τα πολιτικά δεδομένα συνηγορούν υπέρ μιας αναδίπλωσης; Είναι δυνατή η συναίνεση σε έναν κόσμο που σπαράζεται από συμβολικούς πολέμους;

— Ειδικότερα, με ποιους τρόπους οι σύγχρονες παγκόσμιες εξελίξεις (παγκοσμιοποίηση, διαδικτύωση, κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού, δομική οικονομική κρίση, περιβαλλοντικές κρίσεις, μεταναστευτικό-προσφυγικό πρόβλημα, εκλογική άνοδος της λαϊκιστικής ακροδεξιάς και του νεοναζισμού) επηρεάζουν τόσο την ιστορική επιστήμη όσο και το συνολικό πλαίσιο του μαθήματος (=ΠΣ, βιβλία, μαθησιακές/διδακτικές πρακτικές, αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών); Και αυτό, με γνώμονα την αξιωματική παραδοχή των ειδικών στη Διδακτική της Ιστορίας ότι πρέπει να νοείται ως αναγκαιότητα η επιστημονικοποίηση του συνολικού φάσματος της ιστορικής διδασκαλίας και μάθησης.

— Με ποιον τρόπο επηρεάζει τη νοηματοδότηση του ιστορικού παρελθόντος η Δημόσια Ιστορία και η έμφαση στη μνήμη έναντι της Ιστορίας;

— Πώς επιδρά στη νοηματοδότηση και αξιολόγηση του ιστορικού παρελθόντος η μεταμοντέρνα συνθήκη και το παροντιστικό καθεστώς ιστορικότητας; Μήπως η εν πολλοίς προβοκατόρικη ρητορική του ριζοσπαστικού σχετικισμού κλονίζει την ίδια την πίστη μας στη γνώση, στον ορθό λόγο και στην ορθοφροσύνη; Μήπως αμφισβητεί τις ίδιες τις νεωτερικές αξίες του Δυτικού πολιτισμού χάριν μιας κοινοτιστικής «κυψελοποιημένης»

πολυπολιτισμικότητας, που υποτάσσει την ατομική ελευθερία στη συλλογική ταυτότητα, εγκαθιδρύοντας πολλαπλά και ετεροαποκλειόμενα καθεστώτα αλήθειας, θεμελιωμένα σε «πολυπολιτισμικές, ακραία σχετικιστικές επιστημολογίες»; Μήπως η αποδοχή της ρήσης «όλα είναι ισοδύναμα», άρα «όλα επιτρέπονται», θα σημάνει τη γενίκευση ενός μηδενιστικού κυνισμού που θα καταστήσει μάταιο τον αγώνα για ιστορική αλήθεια και διαμόρφωση κριτικής ιστορικής σκέψης; Με άλλα λόγια, μήπως η ηγεμονία της Νέας Διδακτικής της Ιστορίας στο Δυτικό κόσμο υπονομεύεται πρωταρχικά από την κινδυνολογούσα συντηρητική παλινδρόμηση, μια μορφή τεκτονικής μετατόπισης, όπως έχει επισημάνει ο Wertsch, αλλά και, στον αντίποδα, από τη μεταμοντέρνα ομφαλοσκόπηση, και όχι, όπως πιστεύουν αρκετοί, από την αναποτελεσματικότητα των διδακτικών εργαλείων που δημιουργήθηκαν στην ιστορική εκπαίδευση τα τελευταία 30 χρόνια; Και μάλιστα, μετά την εισαγωγή ερευνητικών πρωτοκόλλων, τα οποία, στο πλαίσιο του κοινωνικού εποικοδομισμού, προσμετρούν στην ανάλυση και εξήγηση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών για το παρελθόν και την ιστορική επιστήμη τα εννοιολογικά εργαλεία που προσφέρει η κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, δηλαδή το φύλο (φυσικό ή κοινωνικό), τη φυλή, την κοινωνική τάξη, την εθνοτική ομάδα, τη μειονοτική καταγωγή, την κοινωνική και οικογενειακή μνήμη, το ιστορικό τραύμα κλπ. κλπ.

— Μήπως σε αυτό το αποδιαρθρωτικό κοινωνικό-πολιτικό και νοητικό περιβάλλον μεγάλη τομή θα συνιστούσε η υπέρβαση του διαγκωνισμού της τραυματικής μνήμης υπό την έννοια του συμβολικού δείκτη της ιστορικής αναγνωρισιμότητας και του ρόλου των διωκόμενων, αποκλεισμένων και περιθωριοποιημένων ομάδων-θυμάτων; Αν συνέβαινε αυτό, τότε θα μπορούσαμε να προσβλέψουμε στην κατασκευή νέων εύπλαστων και συμπεριληπτικών-περιεκτικών ιστορικών μακρο-αφηγημάτων, στο επίκεντρο των οποίων θα δέσποζε η «μεγάλη

διεθνική/παγκόσμια εικόνα», όπως δεν κουράζεται να προτείνει ο Denis Schemilt; Υπο τις συνθήκες αυτές, θα μπορούσε να καταστεί μαθησιακά κυρίαρχο αυτό που ενώνει τους ανθρώπους διαμορφώνοντας κοινώς αποδεκτά, αλλά όχι και κανονιστικά πλαίσια ιστορικού νοήματος; Ας εξηγηθώ: κανονιστικό νόημα και ρόλο μπορεί να έχει μόνο η δημοκρατική κουλτούρα, η μύηση στην αλήθεια, η ορθή αντίληψη και άσκηση της ιδιότητας του πολίτη. Στη διαμόρφωση της τελευταίας έχουν καθοριστική σημασία οι δεξιότητες που απορρέουν από την κριτική και αναστοχαστική ιστορική σκέψη.

Γενικότερα, οικουμενική συνείδηση, παγκόσμια ιστορία, ηθική στράτευση στη δημοκρατία και εξοικείωση με τη σύγχρονη ιστορική μεθοδολογία δεν μπορεί παρά να είναι κλαδιά του ίδιου δέντρου. Οι καρποί του λέγονται πίστη στην αξία της τεκμηρίωσης, πολύπλευρη πνευματική καλλιέργεια, ορθολογισμός, πολιτική και ηθική υπευθυνότητα, αυτονομία, ατομική και συλλογική αυτογνωσία, αλληλεγγύη, ενσυναίσθηση, δικαιοσύνη, ελευθερία. Ναι, αλλά έτσι βάζουμε τις αξίες στο παιχνίδι, κάτι που φοβάται ο Peter Lee. Ποιος όμως μπορεί να ισχυριστεί ότι οι αξίες είναι ουδέτερες προξενώντας την ίδια ζημία στην ιστορική σκέψη; Ποιος είπε ότι δεν υπάρχουν «καλές» και «κακές» ιδεολογίες, κλίμακες και ιεραρχίες αξιών; Τουλάχιστον, οι «καλές» ιδεολογίες έχουν την ιδιότητα να μας οπλίζουν «με νέο κουράγιο για τις μάταιες μάχες».<sup>30</sup>

Ο καταγιγισμός ερωτημάτων που προηγήθηκε οφείλει πολλά στον Peter Seixas: μέντορα πολλών μας, μολονότι δεν το γνωρίζει.... Όπως και στον Jerome Bruner, τον Peter Lee, τον Denis Shemilt, τη Linda Levstik, τη Hilary Cooper, τον Alaric Dickinson, τον Martin Booth, τη Rosalyn Ashby, τον Jörn Rüsen, τον Bodo von Borries, τον Sam Wineburg, τη Suzanne Wilson, τον

---

<sup>30</sup> Norman Ohler, *Υπερδιέγερση. Τα ναρκωτικά στο Τρίτο Ράιχ*, μετάφραση Χρήστος Κοκκολάτος και Βασίλης Τσαλής, Μεταίχμιο, Αθήνα 2018, σ. 225.

Falk Pingel, τον Henri Moniot, τον VanSledright, τον Ivo Mattozzi, τον Mario Carretero, τον Keith Barton, τον Chris Husbands, τον Luigi Cajani, τον James Wertsch και τόσους άλλους πιονιέρους που επιστημονικοποίησαν, θεσμοποίησαν και διεθνοποίησαν το πεδίο του προβληματισμού για τη δόμηση της ιστορικής σκέψης και την κοινωνική κατασκευή της ιστορικής γνώσης, προσδιορίζοντας, ταυτόχρονα, την επιστημονική κοινότητα της Διδακτικής της Ιστορίας και της Ιστορικής Εκπαίδευσης. Όλοι αυτοί δεν περίμεναν τις πρωτοβουλίες και τις αγαθές προθέσεις πολιτικών. Δεν πίστεψαν στην πολιτική βουλευσιарχία. Έδρασαν συνδυασμένα και συντονισμένα και κέρδισαν το στοίχημα. Τους βοήθησε βεβαίως ότι δεν έπρεπε να «χορέψουν στο φτερό του καρχαρία», όπως εμείς. Παραφράζοντας εν μέρει το βρετανό ιστορικό Gregory Claeys θα έλεγα ότι «το να φανταστούμε ένα καλύτερο μέλλον είναι το πρώτο στάδιο για τη δημιουργία του. Η ιστορία όμως δεν θα μας το χαρίσει. Πρέπει να κάνουμε μόνοι μας τη [σκληρή] δουλειά».<sup>31</sup>

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να πρυτανεύσει αυτό με το οποίο ολοκληρώνει μια πρόσφατη συνέντευξή της στην εφημερίδα *Le Monde* (20 Οκτωβρίου 2018, ηλεκτρονική πρόσβαση στις 30 του ίδιου μήνα) η γαλλίδα ιστορικός, ειδική στα θέματα της ναζιστικής γενοκτονίας σε βάρος των Εβραίων Annette Wieviorka. Προσοχή: ας διαβάσουμε και κάτω απ' τις γραμμές: «Στην εποχή της μετα-αλήθειας και της εναλλακτικής ιστορίας», όπου τα αίτια και οι εκβάσεις των ιστορικών γεγονότων αντιμετωπίζονται ως νοητικά παίγνια και όπου ο σχετικιστικός κυνισμός γίνεται κατορθωτός συρμός, η πίστη στις επιστημονικές αξίες και στα μεθοδολογικά εργαλεία της Νέας Ιστορίας, «επέχει θέση ηθικής επιλογής» και, κατά συνέπεια, δεν συνιστά απλώς και μόνο ακαδημαϊκή πόζα, αλλά κατ' εξοχήν «στάση επιστημονικής υπευθυνότητας».

---

<sup>31</sup> Gregory Claeys, *Μαρξ και μαρξισμός: Μια εισαγωγή, μετάφραση Γιώργος Μαραγκός, Μεταίχμιο, Αθήνα 2018, σ. 521.*

## 2. Εκ της επιστημολογίας της ιστορίας άρξασθε ..... βαίνοντας προς τη Διδακτική

Σύμφωνα με το βρετανό ιστορικό Alun Munslow, υπάρχουν τρεις δυνατοί τρόποι τοποθέτησης του βλέμματος του ιστορικού προς το παρελθόν (genre positions):

- *Reconstructionism* (Θετικισμός/Ιστορικισμός)
- *Constructionism* (Νέα Ιστορία – Ολισμός/Δομισμός – Μαρξισμός)
- *Deconstructionism* (μεταμοντερνισμός→ ήπιος/ριζικός).<sup>32</sup>

Ο Peter Seixas μεταφέρει τα τρία αυτά επιστημολογικά πρότυπα-παραδείγματα στην ιστορική εκπαίδευση πιστεύοντας ορθά, κατά τη γνώμη μου, ότι υφίστανται δομικές αντιστοιχίες μεταξύ επιστημολογικών παραδοχών, ιστοριογραφικών σχολών/τάσεων και τρόπων ιστορικής διδασκαλίας και μάθησης.

Οι τρεις τρόποι προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας:

- 1) *Αφήγηση της καλύτερης δυνατής Ιστορίας, συνήθως της επίσημης Ιστορίας (= μία δεσμευτική Αλήθεια) = Reconstructionism (Επιστημολογικός θετικισμός– Ιστορικισμός– Εμπειρισμός).*

Ειδοποιά γνωρίσματα:

- Μονοσήμαντη προσέγγιση-περιχαρακωμένο περιεχόμενο.
- Αδιαφορία για την επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης.
- Ταύτιση αφήγησης και αλήθειας.
- Έλλειψη μέριμνας για τη μύηση των μαθητών στην ιστορική μέθοδο.
- Έλλειψη προβληματισμού για τον κοινωνικό ρόλο της ιστορικής εκπαίδευσης

---

<sup>32</sup> Alun Munslow, *Deconstructing History*, Routledge–Taylor and Francis Group, New York 2006 (2<sup>η</sup> έκδοση).

- Οδηγεί σε προβληματισμούς αποκλειστικά και μόνο σε σχέση με τη συλλογική ταυτότητα (ποιοι είμαστε, ποιοι είναι οι ήρωες-πρωταγωνιστές της Ιστορίας μας).
- Κυρίαρχος ο ρόλος των Προγραμμάτων Σπουδών, των σχολικών βιβλίων και της αφήγησης του εκπαιδευτικού, που λειτουργεί μηχανιστικά ως απλός ιμάντας μεταβίβασης της κυρίαρχης ιδεολογίας και των συμβατικών επιστημολογικών παραδοχών για τη φύση και τον κοινωνικό ρόλο της ιστορικής επιστήμης.
- Πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας είναι ο ηθικο-πολιτικός φρονηματισμός και η συγκρότηση εθνικής ταυτότητας.
- Οι μαθητές νοούνται ως παθητικοί καταναλωτές ιστορικής γνώσης που θεωρείται εξ ορισμού αντικειμενική και σχετίζεται αποκλειστικά με το έθνος και τις πολιτισμικές ή και φυλετικές «ρίζες» του.

2) *Η προσέγγιση με γνώμονα την επιστημολογική και μεθοδολογική ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης (= πολλές «αλήθειες», αλλά μία πιο έγκυρη) = Constructionism*

Ειδοποιά γνωρίσματα:

- Με βάση την παραδοχή της πολλαπλής διαμεσολάβησης των ιστορικών πηγών, καθώς επίσης της εγγενούς πολυπρισματικότητας των τρόπων αναπαράστασης, σημασιοδότησης και ερμηνείας των γεγονότων, παρουσιάζονται πολλές –συνά ανταγωνιστικές– αφηγήσεις για το παρελθόν που όμως δεν νοούνται ως πραγματολογικά και ερμηνευτικά ισότιμες.
- Γίνεται σαφές στους μαθητές τι σημαίνει διαμεσολάβηση και αποσπασματικότητα των ιστορικών πηγών.
- Γίνεται σαφές ότι παίζει ρόλο ο συνεχής διάλογος του παρόντος με το παρελθόν και, επομένως, λαμβάνεται



υπόψη ο ίδιος ο χωροχρόνος της παραγωγής της ιστορικής γνώσης και ερμηνείας.

- Οι μαθητές μυσούνται στην ιστορική μέθοδο και γίνονται κριτικοί αναγνώστες των ιστορικών πηγών και ερμηνειών: συνδημιουργοί στην παραγωγή ιστορικής γνώσης.
- Ενεργοποιούνται ενεργητικές μέθοδοι μάθησης: το «ιστορικό εργαστήριο».
- Ο μαθησιακός σχεδιασμός αποβλέπει στην απόκτηση δεξιοτήτων και στη διαμόρφωση ιστορικής κουλτούρας και κριτικής ιστορικής σκέψης.
- Αποσκοπεί, παράλληλα, στην απο-ιδεολογικοποίηση του μαθήματος.

3) *Η μεταμοντέρνα προσέγγιση (= Καμία «Αλήθεια») = Deconstructionism*

Ειδοποιά γνωρίσματα:

- «Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα» – Η αλήθεια είναι κατασκευή – Η ιστορία είναι γλωσσική και θεωρητική κατασκευή αντίστοιχη εν μέρει ή εν συνόλω της μυθοπλασίας.
- Δίνεται έμφαση στην κριτική αποδόμηση συγχρονικών-παράλληλων ιστορικών αφηγημάτων.
- Η αποδόμηση δεν γίνεται μόνο με τα εργαλεία που διαθέτει στη φαρέτρα του ο ιστορικός από την ίδια την παράδοση του ιστορικού επαγγέλματος, αλλά θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ανάδειξη του ιδεολογικού φορτίου κάθε ερμηνείας, την αμφισβήτησή του και άρα την απονομιμοποίησή του, καθώς και τον προσδιορισμό της αντιστοιχίας/αναντιστοιχίας του σε σχέση με τις ανάγκες και τις ευαισθησίες του εκάστοτε παρόντος και κυρίως με τα συμφέροντα και τα βιώματα των υπάλληλων ομάδων (γυναίκες, μαύροι, μειονότητες, παραβατικοί κ.ά. ).

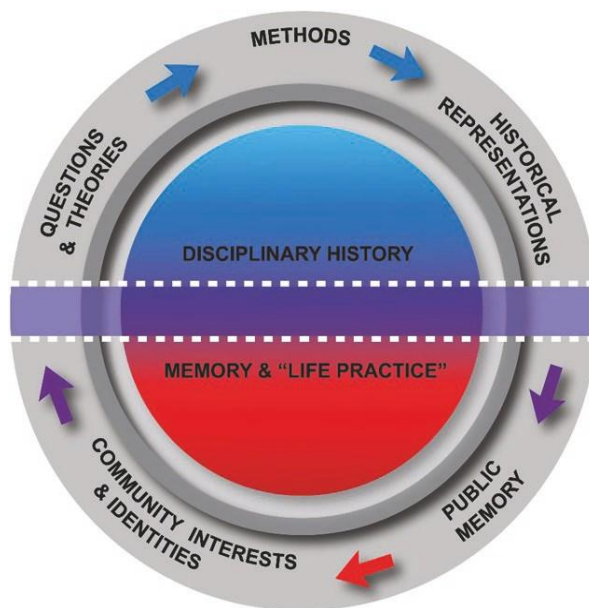
- Δίνεται πρωταγωνιστική θέση στις «αποσιωπημένες φωνές» του παρελθόντος ως μια μορφή απονομής ιστορικής δικαιοσύνης στους «ηττημένους της Ιστορίας».
- Δίνεται προτεραιότητα στην τραυματική μνήμη.
- Ταυτίζεται η αξία της ιστορικής επιστήμης και της συλλογικής μνήμης σε επιστημολογικό επίπεδο, οπότε οι επαγγελματίες ιστορικοί παύουν να έχουν τα σκήπτρα στην παραγωγή, τον έλεγχο της εγκυρότητας, τη διακίνηση, τη μετάδοση και την κοινωνική αναπαραγωγή της ιστορικής γνώσης.
- Δίνεται έμφαση στο νόημα που δημιουργούμε για το παρελθόν και όχι στην ιστορική αλήθεια.
- Θεωρείται ανεδάφικη και, συνεπώς, γνωστικά προβληματική και διδακτικά αδιέξοδη, αν όχι άχρηστη, η ιστορική ενσυναίσθηση που, σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, της ιστορικής κατασκευασιοκρατίας, αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους της ιστορικής σκέψης.

Σε πρόσφατη επισκόπηση-αποτίμηση των εξελίξεων στην ιστορική εκπαίδευση σε οικουμενικό επίπεδο από το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου έως τις μέρες μας, ο Seixas κάνει λόγο πάλι για τρεις μορφές ιστορικής μάθησης στο σχολείο, τροποποιώντας το μοντέλο της μήτρας του Rüsen, το οποίο και μετονομάζει σε “History/Memory Matrix”, και καθιερώνοντας μια ενδιαμέση ζώνη επικοινωνίας και μετάβασης μεταξύ της ακαδημαϊκής και της εργαλειοποιημένης ιστορίας, όπως επίσης μεταξύ της ιστορίας και της μνήμης. Κατά γενική ομολογία, φαντάζομαι, σε μια τέτοια μοντελοποίηση ο επαπειλούμενος κίνδυνος έγκειται στην υποστασιοποίηση των καθοδηγητικών εννοιών-αναλυτικών κατηγοριών, όπως και στην απάλειψη των εσωτερικών τους αντινομιών, αφού ούτε η επικράτεια της ιστορίας ούτε αυτή της μνήμης διέπονται από αξιακή ουδετερότητα και αθωότητα. Με άλλα λόγια, οι σχέσεις εξουσιαστικής ιεράρχησης είναι πανταχού παρούσες και στα δύο πεδία, καθώς η ιδεολογία

είναι ο άνεμος που αναπνέουμε. Αλλά, επιτέλους, εξορκίζοντας το μηδενιστικό σχετικισμό, που παίζει πλέον το ρόλο του δούρειου ίππου, ας αναγνωρίσουμε ότι υπάρχουν λυτρωτικές και δυναστευτικές ιδεολογίες, επαρκείς και ανεπαρκείς για την εποχή τους επιστημολογίες, χειραφετησιακές ή εργαλειακές θεωρίες μάθησης. Υπό μια τέτοια οπτική γωνία, θεωρούμε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα τη διάκριση που εισήγαγε στις ιστορικές σπουδές ο Reinhart Koselleck, η οποία τέμνει εγκάρσια και τα τρία προαναφερθέντα επιστημολογικά παραδείγματα. Ο Koselleck επιδιώκει να εκπληρώσει δυο στόχους: από τη μια πλευρά, να αποδομήσει την ισχύ των ιστοριογραφικών πρακτικών που έχουν ως πεδίο προέλευσης είτε το σχετικισμό (ιστορικισμός, ριζικός μεταμοντερνισμός) είτε τον ουτοπισμό (φιλελεύθερος προοδοκεντρισμός, τελεολογία, μαρξιστική χειραφέτηση, πολιτικές ταυτότητας, αναδρομική ιστορική δικαιοσύνη στους ηττημένους). Από την άλλη, να υπερασπίσει την «πληθυντική», πολυπρισματική και πολυφωνική ιστοριογραφία, τη μόνη που, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του, είναι σε θέση να αρθεί υπεράνω τόσο της προγραμματικής ιδεολογικοποίησης και εργαλαιοποίησης των ερμηνειών του ιστορικού παρελθόντος, η οποία προβάλλει ευσχήμως ως φύλο συκής τη μοναδικότητα της αλήθειας, την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα, όσο και της κατασκευασιοκρατίας, που ορίζεται από τις τρεις συνιστώσες του μεταμοντερνισμού, τη γλωσσική, την ανθρωπολογική και την πολιτισμική στροφή.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Για την επισκόπηση του σχετικού προβληματισμού βλ. Niklas Olsen, *History in the Plural. An Introduction to the Work of Reinhart Koselleck*, Berghahn, New York – Oxford 2014.



A history/memory matrix

Παρά τις αποκλίνουσες επιστημολογικές και ιδεολογικές τους καταβολές, οι τρεις αυτές μορφές ιστορικής μάθησης παραδόξως συχνά συνυπάρχουν αλληλοαναιρούμενες (συγχρονία του ασύγχρονου) στη μικροκλίμακα της σχολικής τάξης ή στη μακροκλίμακα ενός προγράμματος σπουδών, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει στην ελληνική περίπτωση, όπου ο εκλεκτικισμός μεταπολιτευτικά δεσπόζει και φαντάζει ως δημοκρατική και επιστημονική υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού. Η ιδιαιτερότητα αυτή, δηλαδή η έλλειψη συνέπειας και δομικής αντιστοιχίας, σε χώρες όπως η Ελλάδα, που σφραγίζονται από συμβολικούς πολέμους για τη νοηματοδότηση του παρελθόντος, επιτρέπει κατά καιρούς και τη φαντασιακή ηγεμονία της νέας μορφής ιστορικής εκπαίδευσης και την παλινδρόμηση και τις ωσμώσεις μεταξύ των τριών μορφών, που αναπόφευκτα οδηγούν σε οδηγίες-εφαρμογές τύπου «κουρελούς».

Αυτή τη φορά το μοντέλο του Seixas διαφοροποιείται σημαντικά ως προς τον τρίτο του άξονα:

- 1<sup>ov</sup>) Σχολική ιστορική εκπαίδευση που αποβλέπει αποκλειστικά και μόνο στην οικοδόμηση εθνικής ταυτότητας και στην ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και αλληλεγγύης, όπως και στον πολιτικο-ιδεολογικό φρονηματισμό.
- 2<sup>ov</sup>) Σχολική ιστορική εκπαίδευση που επικεντρώνεται στην προσομοίωση του μαθήματος με τις ερευνητικές διεργασίες της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας.
- 3<sup>ov</sup>) Σχολική ιστορική εκπαίδευση, θεματολογικός πυρήνας της οποίας είναι το Ολοκαύτωμα, οι γενοκτονίες και οι εθνοκαθάρσεις, η αναγνώριση των ιστορικών αδικιών σε βάρος μεγάλων ή μικρών ομάδων, η συμπερίληψη του ρόλου τους στον ιστορικό κανόνα και, επομένως, η δόμηση υπάλληλων ή επάλληλων της εθνικής συλλογικών ταυτοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, η τραυματική μνήμη, η θέσπιση νομοθεσίας για την ιστορική μνήμη, η κεντρική σημασία του θύματος και του επιζώντος μάρτυρα στο συλλογικό φαντασιακό, η επανορθωτική και η μεταβατική δικαιοσύνη, ο διαγκωνισμός της μνήμης των θυμάτων, η επετειομανία και η μουσειομανία γίνονται οι κυρίαρχοι τόποι.<sup>34</sup>

### **3. Μια επισκόπηση του πεδίου της Διδακτικής της Ιστορίας με επίκεντρο την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τους Linda Levstik και Stephen J. Thornton,<sup>35</sup> η συστηματική επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποδεικνύει ότι:

Το σώμα γνώσης που έχει παραχθεί αναφορικά με την ιστορική εκπαίδευση παιδιών ηλικίας από 4 έως 13 ετών είναι σχετικά

---

<sup>34</sup> Peter Seixas, "History in Schools", in Berber Bevernage and Nico Wouters (eds), *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History after 1945*, Palgrave Macmillan, London 2018, σ. 273-288.

<sup>35</sup> Linda Levstik και Stephen J. Thornton, «Reconceptualizing History for Early Childhood through Early Adolescence», στο: Scott Alan Metzger-Lauren McArthur(eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley- Blackwell, 2018, σ. 473-501.

ασήμαντο εάν συγκριθεί με αυτό που αφορά τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.<sup>36</sup>

Η ιστορική εκπαίδευση στις ηλικίες της προσχολικής αγωγής και του Δημοτικού Σχολείου χωρίζεται σε τρία στάδια:

- 1) Πρώτη παιδική ηλικία (Early childhood)→ 4-6 ετών
- 2) Στοιχειώδης Εκπαίδευση (Elementary)→ 6-10 ετών
- 3) Είσοδος στην εφηβεία (Early adolescence)→ 11-13+ ετών.

Σε πρόσφατη εμπεριστατωμένη επισκόπησή τους η αμερικανίδα ειδικός Linda Levstik και ο συνεργάτης της Stephen Thornton επικεντρώνουν το ερευνητικό ενδιαφέρον τους στην ιστορική μάθηση στο πλαίσιο του θεσμού του σχολείου. Κρίνουν ως καθοριστικό το διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Θεωρούν αναγκαία τη «διακλαδική-διεπιστημονική θεματική προσέγγιση» (cross-disciplinary thematic approach) και αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της εστίασης αποκλειστικά και μόνο στο μάθημα της ιστορίας. Και αυτό διότι έχουν διαπιστώσει ότι η ιστορική σκέψη συσχετίζεται με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων στον πραγματικό κόσμο.<sup>37</sup> Επομένως, θεωρούν εύλογη τη διακριτική ενσωμάτωση του μαθήματος της Ιστορίας στις Κοινωνικές Σπουδές.

Παρακολουθώντας όσα εισηγούνται οι δυο ερευνητές, ως άξονες της ιστορικής μαθητείας πρέπει να εκληφθούν:

- 1<sup>ov</sup>) Οι πρωτογενείς ιστορικές έννοιες, το γεγονοτολογικό υλικό, το γνωστικό περιεχόμενο και ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας. Ας ληφθεί υπόψιν ότι συν τω χρόνω, ειδικότερα τα τελευταία 20 χρόνια στον Δυτικό κόσμο, παρά τη σπουδαιότητά του, το μάθημα της ιστορίας υποβαθμίζεται ραγδαία σε διαθέσιμο χρόνο διδασκαλίας συγκριτικά με τα μαθήματα του περίφημου STEM: science, technology, engineering, mathematics.<sup>38</sup>

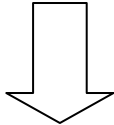
---

<sup>36</sup> Linda Levstik και Stephen J. Thornton, *ό.π.*, σ. 473.

<sup>37</sup> Στο *ίδιο*, σ. 473.

<sup>38</sup> Στο *ίδιο*, σ. 475.

2<sup>ον</sup>) Οι δευτερογενείς ιστορικές έννοιες, τα διανοητικά εργαλεία, οι υποθέσεις εργασίας, οι ιστορικές δεξιότητες και η άρθρωση και κριτική προσπέλαση ερμηνειών.



Τα προαναφερθέντα στοιχεία διαπλέκονται και αλληλεξαρτώνται. Οι Levstik και Thornton τάσσονται υπέρ της συνάρτησης δηλωτικής, διαδικαστικής και εννοιολογικής ιστορικής γνώσης. Δεν είναι αποτελεσματικό τα παιδιά να γνωρίζουν πρωτογενείς ή δευτερογενείς ιστορικές έννοιες, όπως η φεουδαρχία, το κάστρο, ο χωρικός, και, ταυτόχρονα, να αγνοούν τα περί της Νορμανδικής κατάκτησης της Αγγλίας το 1066.<sup>39</sup> Ειδικά, οι πολύ αφηρημένες-γενικευτικές ιστορικές έννοιες, όπως η φεουδαρχία, μόνο επαγωγικά-ιεραρχικά-συγκριτικά μπορούν να προσεγγιστούν και μάλιστα σε αναφορά με τα ιδιαίτερα ιστορικά και εθνικά συμφραζόμενα, εφόσον έχουν σχέση με πολλές και διαφορετικές κοινωνίες.<sup>40</sup> Η επικέντρωση σε προσωπογραφικές-ηρωολατρικές προσεγγίσεις, εξαιρετικά συνήθης άλλωστε, είναι προβληματική, ιδιαίτερα όταν αυτή η στρατηγική επιλογή έχει να κάνει με ανθρώπους άλλων πολιτισμών, οπότε μπορεί να δημιουργηθούν στερεοτυπικές εικόνες της φυλετικής, πολιτισμικής και εθνικής «διαφοράς».<sup>41</sup> Εξίσου προβληματική μπορεί να αποβεί και η διδακτική μέθοδος της ιστορικής δραματοποίησης.<sup>42</sup> Απεναντίας, μπορεί να είναι επωφελής μια προσέγγιση θεματικού χαρακτήρα, ακόμα και για παιδιά ηλικίας 6 ετών, όταν λ.χ. παροτρύνουμε με το κατάλληλο πρωτογενές υλικό τα παιδιά να διερευνήσουν διατροφικές συνήθειες ενός πληθυσμού και να ταξινομήσουν τα

---

<sup>39</sup> Στο ίδιο, σ. 476.

<sup>40</sup> Στο ίδιο, σ. 476.

<sup>41</sup> Στο ίδιο, σ. 477.

<sup>42</sup> Στο ίδιο, σ. 477.

φαγητά του,<sup>43</sup> καθώς και τον τρόπο προέλευσής τους, τη σπανιότητα, την τιμή τους, και μέσω αυτών των νοητικών διεργασιών να συσχετίσουν τις διατροφικές επιλογές με τις ταξικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν έναν πληθυσμό, καθώς επίσης με τις περιβαλλοντικές– γεωφυσικές ιδιότητες του χώρου στον οποίο κατοικεί και την οικονομία μιας περιοχής.<sup>44</sup> Έννοιες αφηρημένες, όπως οι μεταφορές, οι παραγωγικές σχέσεις, η θρησκεία, η ταξική ιεραρχία και η κατανάλωση μπορούν να κατανοηθούν ως απόρροια ενός τέτοιου σχεδιασμού,<sup>45</sup> ερείσματα για την επιτέλεση του οποίου θα υπάρχουν ακριβώς και λόγω της ένταξης της Ιστορίας στις Κοινωνικές Σπουδές, όπως συμβαίνει στις ΗΠΑ.<sup>46</sup> Επομένως, επιβεβλημένη πρακτική είναι, κατά τη γνώμη τους, η δημιουργία ευλύγιστων συναρθρώσεων μεταξύ της Ιστορίας και των υπόλοιπων Κοινωνικών Επιστημών ώστε να διευκολύνεται η ορθή πολιτική κοινωνικοποίηση και η εσωτερίκευση της κουλτούρας της πλουραλιστικής–συμπεριληπτικής δημοκρατίας, πράγμα που σημαίνει επιλογές αντίστοιχων θεματικών ενοτήτων και γεγονοτολογικού περιεχομένου. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το μάθημα της Ιστορίας – ακόμα και στις νεαρότερες ηλικίες– αποκτά εξαιρετική σημασία.<sup>47</sup> Με άλλα λόγια, ακόμη και στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, η στρατηγική προσήλωση στη χρονική ακολουθία και την παρατακτικότητα των ιστορικών περιόδων δεν προσφέρει ουσιαστικές υπηρεσίες στην ιστορική κουλτούρα και σκέψη.<sup>48</sup>

Προτεραιότητα, κατά τους δυο αμερικανούς ερευνητές, πρέπει να είναι η διαμόρφωση υπεύθυνων, δημιουργικών και ικανών να διαβουλευτούν πολιτών. Ή αλλιώς, στο κύτταρο του σχολείου κοινοτήτων ιστορικής μάθησης, ήδη από τα αρχικά στάδια της

<sup>43</sup> Στο ίδιο, σ. 478.

<sup>44</sup> Στο ίδιο, σ. 478.

<sup>45</sup> Στο ίδιο, σ. 478.

<sup>46</sup> Στο ίδιο, σ. 478.

<sup>47</sup> Στο ίδιο, σ. 479.

<sup>48</sup> Στο ίδιο, σ. 479.



ιστορικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα λειτουργήσουν ως προωθητές της δημοκρατικής κουλτούρας του διαβουλευόμενου, ενεργού και υπεύθυνου πολίτη. Πάντοτε ασφαλώς εντός του κανονιστικού πλαισίου που θέτει η δεοντολογία της ιστορικής επιστήμης, δηλαδή με γνώμονα την ιστορική τεκμηρίωση, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση, τη λογική επιχειρηματολογία και την αντιστοίχιση υποθέσεων εργασίας και πορισμάτων.<sup>49</sup> Γενικώς, η συγκρότηση τέτοιων κοινοτήτων ιστορικής μάθησης πρέπει να εκπληρώνει δύο σκοπιμότητες:

- 1) Να εξοικειώνει τα παιδιά και τους εφήβους με την επιστημονική πειθαρχία της ιστορίας, κυρίως δε με τη μεθοδολογία της.
- 2) Να έχει στοχαστικό-αναστοχαστικό χαρακτήρα αναφορικά με τις προϋποθέσεις που καθιστούν δυνατή και επιστημονικά έγκυρη την ιστορική γνώση. Κυρίως όμως αναφορικά με την επίδραση που ασκούν οι επιλογές που γίνονται στη θεματολογία και στον τρόπο ιστορικής εκπαίδευσης αφενός μεν στον τρόπο αντίληψης του συλλογικού εαυτού (ταυτότητα) και «των άλλων» (ετερότητα), αφετέρου δε στην ιστορική κατανόηση της συνάρθρωσης παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος σε κάθε ιδιαίτερο κοινωνικό σχηματισμό και καθεστώς ιστορικότητας.<sup>50</sup>

Η πρώτη σκοπιμότητα αφορά, κατ' αρχάς, την εκμάθηση των τρόπων διατύπωσης ιστορικών ερωτημάτων. Τέτοιων που να έχουν σημασία για τη σχέση του παρόντος με το παρελθόν, παράλληλα όμως και για την κατανόηση της ιδιαιτερότητας του παρελθόντος ή τη συγκρισιμότητα ορισμένων πτυχών του σε αναφορά με διαφορετικές κοινωνίες και πολιτισμούς. Πάντα ασφαλώς συνδέοντας την ανθρώπινη δράση -ατομική και συλλογική- με τους φυσικούς και τους κοινωνικο-πολιτισμικούς καταναγκασμούς και με καθοριστικό το ρόλο της σύνθετης και

---

<sup>49</sup> Στο ίδιο, σ. 479.

<sup>50</sup> Στο ίδιο, σ. 480.

πολυπρισματικής πληροφόρησης, που αποκωδικοποιείται κριτικά από τους ίδιους τους μαθητές με τη συνδρομή του μέντορα-δασκάλου τους.<sup>51</sup> Η αρτιότητα και ευθυβολία των κριτικών ερωτημάτων εκβάλλει ευθέως στην ποιότητα της ιστορικής κατανόησης και ερμηνείας.<sup>52</sup> Η σχετική έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές αντλούν ιστορικές πληροφορίες κατά προτίμηση και με μεγαλύτερη ευκολία από τις εικονικές-εικαστικές πηγές, μολονότι η άντληση αυτή δεν συνοδεύεται συνήθως από τις αρμόζουσες ιστορικές δεξιότητες ώστε να καταστεί εφικτή η ουσιαστική πλαισίωση και κατανόηση του πρωτογενούς ιστορικού υλικού.<sup>53</sup>

Ανάλογες είναι και οι δυσκολίες στην προσέγγιση εκ μέρους των μαθητών των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος, λόγω του ισχυρού ιστορικού αναχρονισμού-παροντισμού, σε συνάρτηση με την έλλειψη πλαισίων κατανόησης που χαρακτηρίζει την ιστορική παιδεία και το επίπεδο των ιστορικών τους γνώσεων.<sup>54</sup> Παράλληλα, διακρίνεται έντονα η αδυναμία κατανόησης εκ μέρους των παιδιών του γεγονότος ότι οι ίδιες ιστορικές πηγές μπορούν να οδηγήσουν τους ιστορικούς σε αποκλίνουσες ερμηνείες.<sup>55</sup> Συχνά επίσης οι μαθητές πιστώνουν τις διαφορές στις ερμηνείες του παρελθόντος αποκλειστικά και μόνο στις προκαταλήψεις και στην έλλειψη πληροφόρησης των ιστορικών.<sup>56</sup> Σε όλες τις προαναφερθείσες περιπτώσεις, η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό έχει αποφασιστική σημασία για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών.<sup>57</sup>

Οι ερευνητές επίσης διαπιστώνουν ότι τα παιδιά επιλέγουν να αγνοήσουν τις ιστορικές πληροφορίες όταν αυτές αντιβαίνουν στη συνοχή των αφηγηματικών σχημάτων που έχουν κατασκευάσει

---

<sup>51</sup> Στο ίδιο, σ. 481.

<sup>52</sup> Στο ίδιο, σ. 482.

<sup>53</sup> Στο ίδιο, σ. 482.

<sup>54</sup> Στο ίδιο, σ. 483.

<sup>55</sup> Στο ίδιο, σ. 483.

<sup>56</sup> Στο ίδιο, σ. 483.

<sup>57</sup> Στο ίδιο, σ. 484.

κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους ή αποκλίνουν σημαντικά από τον βίοκοσμό τους, ενώ στέκονται ιδιαιτέρως επικριτικά έναντι της ιστορικής πληροφορίας ή ειδικότερα των ιστορικών πηγών που αναφέρονται σε επίμαχα ζητήματα και αμφισβητούν τις εδραιωμένες απόψεις τους.<sup>58</sup>

Η έρευνα των Barton και Levstik (1998) επιβεβαιώνει, παρ' όλα αυτά, ότι παιδιά ηλικίας 5 ετών είναι σε θέση να κάνουν διακρίσεις στον ιστορικό χρόνο με γνώμονα στοιχεία της υλικής κουλτούρας (αρχιτεκτονικοί ρυθμοί, τεχνολογίες, ρούχα κλπ.) και μάλιστα ανεξάρτητα από σύνθετες διαφοροποιήσεις που δεν μπορούν ακόμα να κατανοήσουν και οι οποίες παραπέμπουν στη χρονική ορολογία των ενηλίκων.<sup>59</sup> Ταυτόσημες περίπου είναι και οι διαπιστώσεις του Hoodless, ο οποίος ήδη από το 2002 έχει υποστηρίξει πως όταν διαμορφωθεί το κατάλληλο νοηματικό και ιστορικό πλαίσιο, τα παιδιά ηλικίας 3-9 ετών έχουν τη δυνατότητα να δομήσουν «εξαιρετικά λεπτεπίλεπτες ιδέες (surprisingly sophisticated ideas) αναφορικά με τη χρονολόγηση και, πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση ορολογίας και την κατανόηση της χρονικής ακολουθίας».<sup>60</sup>

Ως προς την ιστορική ενσυναίσθηση, οι Levstik και Henderson (2015) διαπιστώνουν ότι η δεξιότητα αυτή από τα 4 έως τα 13 χρόνια των παιδιών γίνεται όλο και περισσότερο ανάγλυφη, ειδικά όταν αυτά μυούνται μεθοδικά και συστηματικά στην ενασχόληση με ιστορικές πηγές που εναλλάσσουν την αίσθηση της ταύτισης με αυτή της αντίθεσης-διαφοράς σε σχέση τόσο με τους ανθρώπους του παρελθόντος όσο και με τις ανάγλυφες διαβαθμίσεις στους

<sup>58</sup> Στο ίδιο, σ. 484.

<sup>59</sup> Στο ίδιο, 485. Οι συγγραφείς παραπέμπουν στη μελέτη των Keith C. Barton και Linda S. Levstik, "It wasn't Good Part of History": Ambiguity and Identity in Middle Grade Students' Judgments of Historical Significance", *Teachers College Record*, 99, 3 (1998), 478-513.

<sup>60</sup> Linda Levstik και Stephen J. Thornton, ό.π., 485. Οι συγγραφείς παραπέμπουν στη δημοσίευση P. A. Hoodless, "An Investigation into Children's Developing Awareness of Time and Chronology in Story", *Journal of Curriculum Studies*, 34, 2 (2002), 173-200.

κόλπους του παρόντος (συγχρονία του ασύγχρονου). Η δεξιότητα αυτή ενδυναμώνεται βέβαια και όταν τα παιδιά εξοικειώνονται με πολυπρισματικές αναγνώσεις των ίδιων ιστορικών γεγονότων.<sup>61</sup> Χρειάζεται όμως γι' αυτό επαρκής διδακτικός χρόνος, καθώς και σχεδιασμός και σταδιακή δόμηση της ιστορικής γνώσης (scaffolding).<sup>62</sup> Το οικογενειακό περιβάλλον και τα βιώματα, αλλά και το γενικότερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον (εκτός σχολείου), μπορούν είτε να ευνοήσουν είτε να δυσχεράνουν τη διαμόρφωση δεξιότητας ιστορικής ενσυναίσθησης.<sup>63</sup> Η εθνική ιδεολογία συνήθως δρα ανασχετικά όταν το έθνος δεν συνδέεται με υπάλληλους ή με επάλληλους σχηματισμούς, ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των οποίων λειτουργεί το ίδιο.

#### **4. Μια ενδεικτική περίπτωση που πιστοποιεί τη διεύρυνση της θεματολογίας της Διδακτικής της Ιστορίας**

Πρόσφατα εκδόθηκε στις ΗΠΑ από τον εκδοτικό οίκο Wiley Blackwell ένα ογκώδες βιβλίο για τις εξελίξεις στη Διδακτική της Ιστορίας και γενικότερα στην ιστορική εκπαίδευση και κουλτούρα που έχει τα γνωρίσματα μιας παγκόσμιας επισκόπησης του εξ υπαρχής διεπιστημονικού μας πεδίου. Άρα αντανακλά, αν δεν διαμορφώνει κιόλας σε μεγάλο βαθμό παγιώνοντας μια κανονιστική εικόνα, την κατάσταση των πραγμάτων, ιχνογραφώντας, παράλληλα, δυνατότητες, προσδοκίες, ελλείψεις και desiderata. Μια αδρή πλοήγηση στα περιεχόμενα του τόμου, ο τίτλος του οποίου είναι *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, θα μας δώσει, όπως κρίνω, μια σφαιρική εικόνα για τα τεκταινόμενα. Ο τόμος συντίθεται από 24 κεφάλαια, πρόλογο και εισαγωγή των επιμελητών Scott Alan Metzger και Lauren McArthur Harris. Ο πρόλογος τιτλοφορείται: «Παιδαγωγοί – Εκπαιδευτές της Ιστορίας σε μια νέα εποχή». Η

---

<sup>61</sup> Στο ίδιο, σ. 486.

<sup>62</sup> Στο ίδιο, σ. 486.

<sup>63</sup> Στο ίδιο, σ. 487.

εισαγωγή φέρει τον τίτλο: «Ιστορική εκπαίδευση σε ένα και για ένα κόσμο που αλλάζει».

- Κεφ. 1: Προγράμματα Σπουδών, στάνταρντς, πολιτικές αξιολόγησης και πολιτική. Οι σχετικές εμπειρίες στις ΗΠΑ.
  - ο Υποκεφάλαια: - «Η ιστορία των Προγραμμάτων Σπουδών»
    - «Παγκόσμιες προοπτικές»
    - «Δεξιότητες, βάθος μελέτης, ιστορική σκέψη».
- Κεφ. 2: Έρευνα και πρακτική στην ιστορική εκπαίδευση υπό μια διεθνή προοπτική.
  - ο Υποκεφάλαια: -Διαμάχες για τα βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας
    - Επισκόπηση των τρόπων προσέγγισης των δευτερογενών ιστορικών εννοιών σε όλο τον κόσμο
    - Εξελίξεις στο πεδίο σε παγκόσμια κλίμακα.
- Κεφ. 3: Μεθοδολογίες έρευνας στην ιστορική εκπαίδευση (Ποιοτικές, ποσοτικές, μεικτές).
- Κεφ. 4: Αφηγήματα της Μαύρης Ιστορίας στα Προγράμματα Σπουδών και στα σχολικά βιβλία ιστορίας του Καναδά και των ΗΠΑ.
- Κεφ. 5: Ιστορική σκέψη: ορισμοί και διδακτικές εφαρμογές. (Σημειωτέον, ως μελέτες περίπτωσης επιλέγονται η Αγγλία, η Γερμανία, ο Καναδάς και οι ΗΠΑ).
- Κεφ. 6: Ιστορική αιτιολόγηση (reasoning).
- Κεφ. 7: Ιστορική συνείδηση.
  - ο Υποκεφάλαια που πραγματεύονται τη σχέση της ιστορικής συνείδησης με την ιστορική κουλτούρα και σκέψη, τον ιστορικό εγγραμματισμό και τη συλλογική ταυτότητα και μνήμη, όπως και τις ταυτοτικές διαμάχες για το παρελθόν στις ίδιες τις σχολικές τάξεις.
- Κεφ. 8: Ιστορική ενσυναίσθηση.

- Κεφ. 9: Ιστορική δράση και ατομική αντίληψη του παρελθόντος.
- Κεφ. 10: Για μια οικουμενική ιστορική εκπαίδευση.
  - Υποκεφάλαια:
    - Ευρωκεντρισμός στα ΠΣ και στα βιβλία ιστορίας
    - Συγκρότηση ταυτοτήτων
    - Προκλήσεις για την προώθηση και βελτίωση της Παγκόσμιας Ιστορίας.
- Κεφ. 11: Κριτική Θεωρία και ιστορική εκπαίδευση με έμφαση στην έννοια της «Κριτικής Ιστορίας» και στην αποδόμηση διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων στους νοητικούς χάρτες των παιδιών, στα ΠΣ και στα βιβλία Ιστορίας.
  - Ενδεικτικά υποκεφάλαια:
    - Ιστορική εκπαίδευση και Δημόσια Παιδαγωγική
    - Ψυχαναλυτικές Θεωρίες και η δύσκολη γνώση στην ιστορική εκπαίδευση.
- Κεφ. 12: Εθνικές, εθνοτικές, αυτόχθονες και υπάλληλες ταυτότητες και προοπτικές στην ιστορική εκπαίδευση, με επικέντρωση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη συσχέτιση της ταυτότητας των μαθητών με την ιστορική κατανόηση.
- Κεφ. 13: Κοινωνικό φύλο και σεξουαλικότητα στην ιστορική εκπαίδευση και σε συνάρτηση με την εκπαίδευση του πολίτη.
- Κεφ. 14: Η «Δύσκολη γνώση» και το Ολοκαύτωμα στην ιστορική εκπαίδευση: ΠΣ, βιβλία, διδακτικές πρακτικές, ειδικοί φορείς.
- Κεφ. 15: Η Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της Ιστορίας.
- Κεφ. 16: Διδακτικές πρακτικές:
  - Έρευνα/ερωτήματα
  - Γνωστικό περιεχόμενο/ δεξιότητες
  - Ιστορικές πηγές
  - Ανάλυση δράσεων και πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

- Κεφ. 17: Αξιολόγηση της ιστορικής μάθησης.
- Κεφ. 18: Η επανεννοιολόγηση της Ιστορίας από την προσχολική ηλικία έως την πρώιμη εφηβεία.
- Κεφ. 19: Διδασκαλία επίμαχων και συγκρουσιακών γεγονότων και θεμάτων.
- Κεφ. 20: Ιστορικοί εγγραμματατισμοί: Κείμενα, ΜΜΕ και κοινωνικοί χώροι.
- Κεφ. 21: Γραφή και επιχειρηματολογία–τεκμηρίωση στην ιστορική εκπαίδευση.
- Κεφ. 22: Κινηματογράφος στην ιστορική διδασκαλία και μάθηση.
- Κεφ. 23: Εικονικές προσομοιώσεις και πολυμεσικά παιχνίδια/video games στην ιστορική εκπαίδευση
- Κεφ. 24: Η ιστορική μάθηση εκτός και πέραν του σχολείου: Μουσεία, τόποι μνήμης, άτυπη εκπαίδευση.

#### **5. Επιστημολογία, Ηθική, Διδακτική της Ιστορίας και το πρόβλημα της τραυματικής μνήμης**

Οι Roger Simon και Claudia Eppert προτείνουν τον όρο double attentiveness→ διττή προσήλωση του ιστορικού ή του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της ιστορίας. Αυτός σημαίνει:

1. ιστορική κατανόηση και τεκμηρίωση/συλλογή πληροφοριών/ιστορική ανάλυση/ενοσιολόγηση/νοηματοδότηση (π.χ. ολοκληρωτισμός, φασισμοί, ναζισμός, ρατσισμός, αντισημιτισμός, Ολοκαύτωμα και σύνδεση με άλλες γενοκτονίες).
2. τα πλαίσια μνήμης, ενοσιολόγησης και νοηματοδότησης ενός ιστορικού γεγονότος σήμερα. Παραδείγματος χάριν: το ιστορικό τραύμα και η διαχείρισή του. Το ζήτημα της λήθης. Το πρόβλημα της μεταμέλειας της συμφιλίωσης, της συγχώρησης. Πολιτικές της μνήμης και της λήθης.

Ειδικότερα, όταν πρόκειται για τραυματικά ιστορικά γεγονότα, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν τον εαυτό τους μέσα από δύο προοπτικές:

α) αυτού που μαθαίνει και

β) εκ των πραγμάτων και του δευτερογενούς μάρτυρα, στον οποίο κληροδοτείται έμμεσα δια της προσθετικής μνήμης που συγκροτείται κοινωνικά η μνήμη της τραυματικής εμπειρίας.

Η σύζευξη των δύο αυτών προοπτικών θέασης του ιστορικού παρελθόντος οδηγεί στην επίτευξη αυτού που ο Simon ονομάζει transivity, δηλαδή μετασχηματιστική γνώση. Με τον όρο αυτό περιγράφεται ό,τι συμβαίνει όταν η γνώση για το τραυματικό παρελθόν σου παρέχει εφόδια για να αλλάξεις το παρόν και το μέλλον, διαφοροποιώντας εσύ ο ίδιος τον εαυτό σου νοητικά και συναισθηματικά. Κάτι που επικροτεί και ο James Young κάνοντας λόγο για ιστορική γνώση/κατανόηση που οδηγεί μακροπρόθεσμα στη συλλογική αυτογνωσία και στην πολιτική υπευθυνότητα. Ο Young αναφέρεται και στην έννοια της received history, όρος που θέλει να δηλώσει το συνδυασμό-συγκερασμό όσων συνέβησαν στο παρελθόν και έχουν σημασία για το παρόν, αλλά συνάμα και των τρόπων με τους οποίους αυτά μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους μεταγενέστερους και προσωπικά από εμάς τους ίδιους.

Η εμπειρία της διαντίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε τόπους μνήμης δεν αλλάζει μόνο τους δεύτερους αλλά και τους πρώτους, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να μετατοπιστούν βαθμιαία από την απλή συναισθηματική εμπλοκή-μέθεξη στη γνωστική αμηχανία και στο τέλος αυτής της ψυχοδιανοητικής διαδρομής στον αναστοχασμό και στην αναπροσαρμογή των διδακτικών τους πρακτικών.

Και η Marianne Hirsch είναι πεπεισμένη για τη μετασχηματιστική δύναμη της βιωμένης εμπειρίας όταν αυτή συνάπτει άρρηκτα το βίωμα και το συναισθημα με τη στέρεα



ιστορική γνώση.<sup>64</sup> Είναι όμως ιδιαίτερα επιφυλακτική όταν γίνεται λόγος για την ιδιοπαθή ταύτιση-ενσυναίσθηση που δεν διακρίνει όρια μεταξύ θεατή-επισκέπτη και απόντος θύματος, καλώντας τον πρώτο να ταυτιστεί απόλυτα με τη μοίρα του θύματος. Για το λόγο αυτό η Hirsch επικαλείται την έννοια της ελεγχόμενης ανα-τραυματοποίησης (controlled retraumatization), που σημαίνει επίγνωση ότι στο παρελθόν μπορεί μόνο συμβολικά και αναδρομικά να αποδοθεί δικαιοσύνη, αφού το ίδιο δεν είναι δυνατό να αλλάξει, οπότε η ευθύνη μας γι' αυτό –πιο συγκεκριμένα για τα δεινά των ανθρώπων του παρελθόντος– δεν μπορεί παρά να είναι έμμεση και δευτερογενής.<sup>65</sup> Μας προτρέπει λοιπόν να μην καταλύσουμε την επιστημολογική συνθήκη της σχετικής ξενότητας του παρελθόντος σε σχέση με το παρόν, δηλαδή να μην χάνονται οι δρόμοι της επιστροφής στο βióκοσμό μας.<sup>66</sup>

Ένας τέτοιος σχεδιασμός της μαθησιακής διαδικασίας μετατρέπει τον εκπαιδευτικό σε «κριτικό εθνογράφο» (critical ethnograph): αυτός παρατηρεί τους άλλους, συμμετέχει όμως και ο ίδιος στα δρώμενά τους, διαντιδρά μαζί τους, αναστοχάζεται παρατηρώντας και τον εαυτό του, δημιουργεί όμως και μια ιδιαίτερη ιστορική και κοινωνική συνείδηση και πολιτική ευθύνη που βασίζεται στη σχέση «μέσα/έξω-συμμετοχή/παρατήρηση». Η σύνθετη αυτή νοητική, ψυχική και κοινωνική διεργασία θα μπορούσε να εννοηθεί ως «αυτο-εθνογραφική προσέγγιση» του εκπαιδευτικού που διδάσκει ιστορία και κυρίως επίμαχα, συγκρουσιακά και τραυματικά γεγονότα. Στόχος ο διαρκής ανασχεδιασμός κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης, διδακτικών στρατηγικών και μαθησιακών πρακτικών ώστε να γίνει η ιστορική μάθηση αποτελεσματικότερη και ουσιαστικότερη. Λόγου χάριν, τα παιδιά, οι έφηβοι και οι νέοι πρέπει υπό την καθοδήγηση και με

<sup>64</sup> Natalie Bormann, *The Ethics of Teaching at Sites of Violence and Trauma. Student Encounters with the Holocaust*, Palgrave-Macmillan, New York 2018, σ. 66.

<sup>65</sup> Στο ίδιο, σ. 68.

<sup>66</sup> Στο ίδιο, σ. 69.

την παρότρυνση των εκπαιδευτικών όταν επισκέπτονται το Άουσβιτς να φθάνουν στο σημείο να αναρωτηθούν: «Πρέπει να τρώμε στο χώρο αυτό;» Με άλλα λόγια, τα παιδιά, οι έφηβοι και οι νέοι οφείλουν να διερωτηθούν μήπως οι ίδιοι οι χώροι του μαρτυρίου των «απόντων άλλων» επιβάλλουν διαφορετικού τύπου συμπεριφορές που λαμβάνουν υπόψη την ιδιαιτερότητα της απουσίας. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να αναμετρώνται συνεχώς με τον εαυτό τους και τις συμβάσεις. Κυρίως με τη στάση του τουρίστα ή του αμέτοχου παρατηρητή-καταναλωτή προϊόντων της πολιτιστικής βιομηχανίας και κληρονομιάς. Πρέπει να δημιουργούν «προσωπικές συνδέσεις» με το παρελθόν. Δηλαδή πλέον το παρελθόν πρέπει να πληρούται με νόημα, να τους αφορά προσωπικά. Μόνο τότε το «ταξίδι στο χρόνο» μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένο. Όταν μπορούν να έχουν επίγνωση τι εξακολουθεί να είναι το ίδιο και τι άλλαξε, αλλά και τι προϋποθέτει και τι επιτάσσει η γνώση και η φαντασιακή περιδιάβαση που κάνουν στις «ζωές των άλλων», άλλοτε ως φιλοπερίεργοι και καλόπιστοι παρατηρητές και άλλοτε ως δευτερογενείς μάρτυρες των βασάνων, της οδύνης τους, αλλά και σπανιότερα της χαράς, του ενθουσιασμού, της υπερηφάνειας τους, της δικαίωσης των αγώνων τους. Τότε μόνο το παρελθόν μας αγγίζει ή, για να το πω πληρέστερα, εμείς το κάνουμε υπό όρους να ξαναζήσει –για να θυμηθούμε πάλι καταλήγοντας τον Simon και την Erpert, αλλά και το γενάρχη των ιστορικών Jules Michelet.

Ο Simon εξηγεί ότι η δυσχερής προσέγγιση ιστορικών τραυμάτων στην εκπαίδευση συσχετίζεται με τη διαπίστωση ότι «τα εννοιολογικά πλαίσια κάποιου, οι συναισθηματικοί του δεσμοί, οι συνειδητές ή ασύνειδες επιθυμίες του αποσυναρμολογούν την ικανότητά του να διευθετεί το νόημα των γεγονότων του παρελθόντος».<sup>67</sup> Προφανώς το νόημα αυτό είναι κοινωνικοπολιτικά «προσημειωμένο». Επομένως, η νοητική

<sup>67</sup> Roger I. Simon, "A Shock to Thought: Curatorial Judgment and the Public Exhibition of "Difficult Knowledge"", *Memory Studies*, 4 (4) (2011), 434.

προσπέλαση του ιστορικού τραύματος αφορά την εσωτερίκευση μιας ρήξης, διανοητικής, συναισθηματικής, ηθικής. Σε τέτοιες περιστάσεις συμβάσεις καταλύονται και συναισθήματα όπως η ενοχή, η ντροπή, ο θυμός, η οργή, η ταπείνωση, το μίσος, η μνησικακία η θλίψη, η αποστροφή, κατακλύζουν το υποκείμενο. Ασφαλώς όποιος περιγράφει μια τέτοια κατάσταση ως υπαρξιακή κρίση που καλεί το άτομο και την κοινότητα μάθησης να μετατρέψει το αρχικό σοκ σε πολυπρισματική ιστορική γνώση, παράλληλα όμως και σε ηθική εγρήγορση ή και σε πολιτικο-ιδεολογική δέσμευση, δεν είναι μακριά από την πραγματικότητα. Η μαρτυρία της Suzanne Felman ήδη από το 1992 είναι αφοπλιστική και συνομιλεί με τον ισχυρισμό του Dominique LaCapra ότι το «ενσυναισθητικό ξεβόλεμα», η αποξένωση από τον εαυτό μας, διευκολύνει μεσοπρόθεσμα την ίδια την εμπειρική ιστορική κατανόηση και ανάλυση.<sup>68</sup> Ειδικότερα, την ικανότητα διατύπωσης ερωτημάτων για το τι συνιστά το ανθρώπινο ον, για τη ρίζα του κακού στον άνθρωπο, για το ποιες είναι οι αιτίες της ακραίας βίας και της παραβίασης των ηθικών κανόνων, για το πώς μπορεί να προληφθεί ο πόνος και η οδύνη. Γενικότερα, για τους τρόπους με τους οποίους η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη μπορούν να ανακόψουν το δρόμο σε μια νέα επέλαση των δυνάμεων του κακού, της βίας, της αδικίας και της καταστροφής.<sup>69</sup> Οι δυνάμεις αυτές αναπαράγονται αενάως όταν δεν κατορθώνουμε να ατενίζουμε το παρελθόν κατάματα, χωρίς μίσος και άρνηση, χωρίς εξιδανικευτική νοσταλγία και χωρίς διάθεση τιμωρίας και αντεκδίκησης. Ας ακούσουμε τον Άμος Οζ.<sup>70</sup> Κάτι θα ξέρει περισσότερο ....

<sup>68</sup> Dominique LaCapra, *Writing History, Writing Trauma*, Johns Hopkins University Press, Baltimore MD, 2001, σ. 78.

<sup>69</sup> Sara Levy and Maia Sheppard, σ. 369.

<sup>70</sup> Παρατίθεται από τις Sara Zamir και Lea Baratz, "Victim Themes in Contemporary History Curricula for State Junior High Schools in Israel – Can The Past construct Future Consciousness of Victimhood?",

**6. Παράρτημα: Πρόταση Ενδεικτικού προγράμματος πανεπιστημιακής κατάρτισης μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Επιμέρους θεματικές περιοχές:

- 1) Ποιος ήταν και ποιος έγινε στην πορεία του χρόνου ο ρόλος του ιστορικού; Οι 3 τύποι ιστορικών (Denis Shemilt): α) άρπαγας ψυχών (ξαναζεί τις ζωές των «ευκλεών προγόνων» και εντάσσει το παρόν του στο παρελθόν που λειτουργεί ως κανόνας-πρότυπο), β) νεκρομάντης (το παρόν φέρεται «αποικιοκρατικά» στο παρελθόν, προβάλλεται πάνω του και σχεδόν αυθαίρετα), γ) ταξιδευτής του χρόνου (συντηρεί τον αέναο δημιουργικό διάλογο του παρόντος με το παρελθόν, προτείνει την πολυπαραγοντικότητα στην εξήγηση των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων, διάκριση του παρελθόντος από την κειμενική του αποτύπωση και την αφηγηματική του αναπαράσταση). Οι σύγχρονες τάσεις: από τη μίμηση στην ποιητική της Ιστορίας, από την οντολογία στις πρακτικές αναπαράστασης και νοηματοδότησης του παρελθόντος: γλωσσική, κοινωνικο-ανθρωπολογική/πολιτισμική, αισθητική στροφή.
- 2) Η ιδιαιτερότητα της ιστορικής επιστήμης {η κανονιστική σημασία της αξίας της αλήθειας και της αμεροληψίας, ο καταστατικός ρόλος των πηγών και η εξαντλητική και ολόπλευρη προσέγγισή τους, η έμμεση πρόσβαση στο παρελθόν, διαμεσολάβηση και η προσημείωση, η αποσπασματικότητα των ιστορικών πηγών, η έννοια της μη αυθαίρετης κατασκευής (αναπαράσταση-ερμηνεία), αφήγηση και ανάλυση, διεπιστημονικότητα, κριτική διεπιστημονικότητα

κ.ά.}. Ο σταδιακός απογαλακτισμός της ιστορικής επιστήμης από την εθνική ιδεολογία και τους εργαλειακούς συλλογικούς μύθους (η αμφισβήτηση του συλλογικού μύθου ως στάδιο στην πορεία προς την επιστημονικοποίηση και από-ιδεολογικοποίηση. Η αντιπαράθεση ιστορίας και μνήμης.

- 3) Η έννοια του επιστημολογικού παραδείγματος (ιστορικισμός/θετικισμός vs δομισμός/ολισμός/νέα ιστορία, η εισβολή του μεταμοντερνισμού (=γλωσσική και πολιτισμική στροφή), «ανομική» κρίση/κατακερματισμός/σχετικισμός/υπονόμηση του επιστημονικού κύρους ή αντιθέτως πρωτόγνωρη άνθηση της ιστοριογραφίας. Η επιλογή ανάμεσα στα άκρα που, σύμφωνα με τον Dominick LaCapra, συνιστούν: α) το συμβατικό θετικιστικό-εμπειριστικό πρότυπο (αντανακλαστική θεωρία της γνώσης) και β) το πρότυπο του λεγόμενου ριζικού κονστρουκτιβισμού (Barthes/Derrida: «δεν υπάρχει τίποτε εκτός κειμένου»).
- 4) Πως αντιλαμβάνεται ο μέσος δυτικός άνθρωπος σήμερα την Ιστορία ως γνώση του παρελθόντος; α) εσκεμμένη ιστορική άγνοια και αδιαφορία για την «Κόλαση» και το «Χάος» της Ιστορίας, β) αποκλειστική σύνδεση με την ιστορία του έθνους/έθνους-κράτους και τα εμβληματικά γεγονότα της Ιστορίας του δυτικού κόσμου, γ) η αισθητικοποίηση της Ιστορίας και η αναζήτηση του ηρωικού, του υψηλού, του εμβληματικού, του θαυμαστού, δ) η Ιστορία αποκλειστικά ως μνήμη, κατά κύριο λόγο τραυματική.
- 5) Η κομβική σημασία της έννοιας του «καθεστώτος ιστορικότητας» (Francois Hartog): παραδοσιακό, νεωτερικό, παροντισμός. Τα ειδοποιά τους γνωρίσματα και, ειδικότερα, ο τρόπος που ο παροντισμός και το ιδεολόγημα του «τέλους της Ιστορίας» διαποτίζουν τις πρακτικές νοηματοδότησης του ιστορικού χρόνου στις τρεις βαθμίδες του.

- 6) «Ιστορία για όλους», η Ιστορία ως συλλογικό αγαθό στη δημοκρατία, το ζητούμενο της πολυπρισματικότητας και το ιδεώδες της σφαιρικότητας και αντικειμενικότητας: η καλειδοσκοπική ιστορική αφήγηση και το μερικό ως πρίσμα για τη θέαση του συνολικού.
- 7) Ο εκδημοκρατισμός του πεδίου της ιστορικής ερμηνείας και ο αμφίσημος ρόλος της Δημόσιας Ιστορίας (μουσεία, λογοτεχνία, θέατρο, κινηματογράφος, επέτειοι και δημόσιες τελετουργίες, μουσική/τραγούδι, διαδίκτυο κ.ά.: κολακεία του κοινού ή μηχανισμός συλλογικής αυτογνωσίας; Ειδικότερα για τον κινηματογράφο: η καταστατική υπεροχή της πολυαισθητηριακής αντίληψης του παρελθόντος και η ισχυρή εγχάραξη στη συνείδηση του θεατή, ταυτοτική αναδίπλωση, νοσταλγία και εξιδανίκευση του παρελθόντος, ανάδειξη του ιδιαίτερου και εξαιρετικού, ηρωολατρεία, στερεότυπες προσεγγίσεις, σχηματοποίηση και γενικευτικά ερμηνευτικά σχήματα, πόλωση και δαιμονοποίηση, ακραία εμπορευματοποίηση, εναλλακτική έκβαση (τι θα γινόταν εάν;), προγραμματική ιδεολογικοποίηση. Παράλληλα, όμως, και συμβολή του κινηματογράφου στην εξιχνίαση του επίμαχου και τραυματικού παρελθόντος: ο ιστορικός κινηματογράφος που δεν αντανakλά στερεότυπα και συμβάσεις, αλλά πρωτοπορεί και δημιουργεί ρήξεις.
- 8) Οι συμβολικοί πόλεμοι για την Ιστορία: εσωτερικοί (ο Εμφύλιος πόλεμος στην Ισπανία και την Ελλάδα, εθνοκάθαρση ή γενοκτονία των χριστιανικών πληθυσμών από τους Νεότουρκους, το Καθεστώς του Βισύ στη Γαλλία, η εκσυγχρονιστική διάσταση του φασισμού στην Ιταλία, η Αυστρία ως «πρώτο θύμα» του ναζισμού, Αβορίγινες και Αυστραλιανό κράτος, Ινδονησία και «γενοκτονία των κομμουνιστών» κλπ.) και διεθνείς (Κίνα και Ν. Κορέα εναντίον Ιαπωνίας). Η μονοδιάστατη σύλληψη της ιστορικής ερμηνείας είτε στο επιστημολογικό πλαίσιο της διεκδίκησης της

μοναδικότητας της αλήθειας είτε στο ιδεολογικό αντίστοιχο της σφυρηλάτησης ταυτοτήτων, συνήθως φαντασιακά συμπαγών και διιστορικών και πάντως αλληλοαποκλειόμενων.

- 9) Το ζήτημα του ιστορικού τραύματος (acting out ή working through), της μαρτυρίας και της ιστορικής δικαιοσύνης με παραδειγματική περίπτωση τη διαχείριση της τραυματικής μνήμης του Ολοκαυτώματος. Η διαστολή της έννοιας της γενοκτονίας. Η ανάδειξη της οπτικής του θύματος, του παθητικού θεατή και του θύτη.
- 10) Πολιτικές μνήμης: κοινότητες μνήμης, κράτη (πχ. Γερμανία, Πολωνία), Ευρωπαϊκή Ένωση, διεθνείς οργανισμοί.
- 11) Η αναγκαιότητα της εσωτερικής συνοχής και αλληλουχίας της ιστορικής μάθησης στις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.
- 12) Τι σημαίνει διδάσκω ιστορία και ποιος πρέπει να τη διδάσκει.  
Η ανάδυση των Διδακτικών των διαφόρων επιστημών που διδάσκονται στο σχολείο. Χρονικό πλαίσιο, αίτια (η επιστημονικοποίηση του σχολικού μαθήματος), κοινή τους βάση η εποικοδομητική θεωρία μάθησης. Η αυτονομία του επαρκώς καταρτισμένου και επιμελώς επιμορφούμενου εκπαιδευτικού.
- 13) Τα κυριότερα «παραδείγματα» προσέγγισης του ιστορικού μαθήματος. Ο κομβικός ρόλος της Βρετανικής Σχολής της Διδακτικής της Ιστορίας. Κυριότερα κέντρα προβληματισμού ανά τον κόσμο, θεσμοί, ενώσεις, επιστημονικά περιοδικά, διείσδυση στην επιστημονική κοινότητα και την κοινωνία. Οι συστηματικές παρεμβάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης (Οδηγίες-Συστάσεις).
- 14) Τι είναι η Διδακτική της Ιστορίας; Δομική σχέση με την επιστήμη αναφοράς και συνάμα καταστατική διεπιστημονικότητα (Γνωστική Ψυχολογία, Παιδαγωγική Θεωρία, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία της

Εκπαίδευσης, Ιστορία Προγραμμάτων Σπουδών, Διαπολιτισμικές Σπουδές).

- 15) Η κεντρική σημασία των προγραμμάτων σπουδών (σκοποί, περιεχόμενα=γνώσεις- αξίες-στάσεις-συμπεριφορές, ιστορικές έννοιες, μέθοδοι, αξιολόγηση) και των σχολικών βιβλίων. Τι γίνεται στην Ελλάδα και τι στις άλλες χώρες; Γιατί χώρες, όπως η Φινλανδία, δεν φοβούνται να μην έχουν δεσμευτικό πρόγραμμα σπουδών; Τα ΠΣ δεν πρέπει να είναι μονοπολιτισμικής αντίληψης, αλλά να αναδεικνύουν μεν το δεσπόζον εθνοπολιτισμικό στοιχείο, ταυτόχρονα όμως να μεριμνούν για την υπόδειξη των επικοινωνιακών ροών μεταξύ των πολιτισμών, καθώς και της πολυμορφίας στο εσωτερικό των ίδιων των κοινωνιών του παρελθόντος, όπως ενδεικτικά στο ζήτημα των υπάλληλων ή των μειονοτικών ή των διωκόμενων ομάδων. Οφείλουν να κάνουν επίσης λόγο για την υβριδική διάσταση των συλλογικών ταυτοτήτων και την ιστορική τους μετεξέλιξη, όπως επίσης για την ύπαρξη πολλαπλών ταυτοτήτων. Ωστόσο, τα προαναφερθέντα δεν συνεπάγονται ότι οι διαφορές και οι συγκρούσεις, η διαλεκτική της βίας, που μοιάζει ανθρωπολογική σταθερά, δεν θα συζητούνται ώστε να διαμορφώνεται μια διαστρεβλωμένη εικόνα εξιδανίκευσης είτε του παρελθόντος είτε του παρόντος.
- 16) Σκοποί της ιστορικής μάθησης στο σχολείο. Το κομβικό ζήτημα της ιεράρχησής τους:

α) Ιστορική σκέψη (τα ειδοποιά της γνώρισματα: κατανόηση της επιστημολογικής φυσιογνωμίας της ιστορίας, αποτελεσματική διαχείριση πηγών, κατανόηση των εσωτερικών διακρίσεων του χρόνου, σύνδεση χώρου-χρόνου, κατάκτηση πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών εννοιών, κατανόηση της αλλαγής και της συνέχειας, κατανόηση της αιτιώδους συνάφειας, ικανότητα υποθέσεων εργασίας και τεκμηρίωσής τους με στοιχεία, επιχειρήματα και ορθολογικούς συλλογισμούς, παραγωγή



ιστορικού λόγου, ικανότητα απόσπασης από τις συμβάσεις του παρόντος, κατανόηση και σεβασμός της διαφορετικότητας όταν αυτή δεν οδηγεί σε αντίστροφες υποστασιοποιήσεις και εξιδανικεύσεις). Η ιστορική σκέψη δεν μπορεί παρά να είναι κριτική και αναστοχαστική θέτοντας στο επίκεντρο τις προϋποθέσεις που καθιστούν δυνατή την ιστορική γνώση, παράλληλα όμως και την ηθική απόκριση απέναντι στις συνέπειες που έχουν συγκεκριμένες ερμηνείες του ιστορικού παρελθόντος. Επομένως, η ιστορική σκέψη προσφέρει στα άτομα αναλυτικά εργαλεία που έχουν τη δυνατότητα να αποκαλύψουν τους μηχανισμούς χειραγώγησης που χρησιμοποιεί το κράτος ή οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες.

β) Διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας, αλλά ποιάς:

- γ) Ιστορική συνείδηση (έννοια και οι 4 τύποι της: παραδοσιακή, παραδειγματική, κριτική, γενετική)
- δ) Ιστορική ενσυναίσθηση (κυρίως η μεταφορά στη θέση του άλλου και η άρση της υποτίμησης των ανθρώπων του παρελθόντος)
- ε) Η σχέση της ιστορικής μάθησης με τη δημοκρατική πολιτειότητα
- στ) Ιστορικός εγγραμματισμός και διαμόρφωση σφαιρικής ιστορικής κουλτούρας: η αναζήτηση της «μεγάλης εικόνας» και η διασύνδεση τοπικού, εθνικού, βαλκανικού, μεσογειακού, ευρωπαϊκού, παγκόσμιου
- ζ) Η αναγκαιότητα της στροφής στην Παγκόσμια Ιστορία
- η) Τρόποι προσέγγισης του επίμαχου και του τραυματικού παρελθόντος.

ΧΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ

## ***Η δημόσια ιστορία στο αμφιθέατρο***

### ***1. Εθνική ομοιογένεια: ένα μάθημα στη Φιλοσοφική Ιωαννίνων***

Τον Νοέμβριο του 2018, ενώ το μακεδονικό ζήτημα παρέμενε στο επίκεντρο της πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης, αφιέρωσα μία από τις παραδόσεις μου στη Φιλοσοφική Ιωαννίνων, για να σχολιάσω ορισμένες παγιωμένες πεποιθήσεις για την ομοιογένεια και τη διαχρονικότητα του ελληνικού έθνους.

Ξεκίνησα με τα ευρήματα μιας πρόσφατης τότε έρευνας του αμερικανικού Pew Research Center, η οποία είχε προβληθεί αρκετά και από τα ελληνικά ΜΜΕ. Σύμφωνα με αυτή, το 76% των Ελλήνων θεωρεί τη θρησκεία βασικό στοιχείο της εθνικής μας ταυτότητας, ενώ το 85% θεωρεί ως το πλέον κρίσιμο στοιχείο την κοινή καταγωγή (με μικρές διακυμάνσεις ανάλογα με την ηλικία – 82% στο φάσμα 18-34 ετών, 87% στην κατηγορία άνω των 35 ετών).<sup>71</sup> Πρόκειται για πεποιθήσεις που ασφαλώς αντανακλούν την όψη της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας: το γεγονός ότι από εθνοτική άποψη, η Ελλάδα είναι σήμερα ένα από τα πιο ομοιογενή κράτη της υφελίου. Πράγματι, περί το 97% του

---

<sup>71</sup> Αναφέρομαι στην έρευνα του Pew Research Center με τίτλο: “Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues”, η οποία διεξήχθη στο διάστημα 2015-17 σε 34 ευρωπαϊκές χώρες. Αναρτημένη στον σύνδεσμο: <http://www.pewforum.org/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/> (ανάκτηση: 30.10.2018)

πληθυσμού έχουμε πλέον ως μητρική μας γλώσσα την ελληνική, περί το 90% δηλώνουμε χριστιανοί ορθόδοξοι (έστω κι αν δεν είμαστε θρησκευόμενοι) και ένα αδιευκρίνιστο μα ως φαίνεται διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό από τους σύγχρονους Έλληνες πιστεύουμε ακράδαντα πώς φέρουμε στα κύτταρά τους τα γονίδια του Περικλή και της Ασπασίας – συγχέουμε, δηλαδή, το έθνος με τη φυλή.

Η σύγχρονη αυτή πραγματικότητα, ωστόσο, προβάλλεται ακολούθως αναχρονιστικά στο παρελθόν. Λιγοστοί πλέον Έλληνες, ίσως οι πλέον φιλίστορες, γνωρίζουν πόσο σύνθετες ήταν από εθνοτική άποψη όλες σχεδόν οι επαρχίες της χώρας ως τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους και όλες οι βόρειες περιφέρειες ως το 1922 και την ανταλλαγή των πληθυσμών – κι ακόμα αργότερα ως το τέλος του Εμφυλίου. Κι εφόσον σήμερα [:2018] το Μακεδονικό ζήτημα βρίσκεται ξανά στην επικαιρότητα, ας ρίξουμε μια ματιά στα δημογραφικά δεδομένα της Μακεδονίας προτού αυτή ενταχθεί στο ελληνικό κράτος. Έως τους Βαλκανικούς Πολέμους, λοιπόν, κατοικούσαν στην τότε οθωμανική Μακεδονία περί το ένα 1.200.000 άτομα. Από αυτούς οι μουσουλμάνοι ανέρχονταν σε 475.000 άτομα (ποσοστό 39,5%), οι ελληνόφωνοι χριστιανοί σε 370.000 χιλιάδες (ποσοστό 31%), οι σλαβόφωνοι χριστιανοί σε 260.000 (ποσοστό 21%) και οι υπόλοιποι (κυρίως Εβραίοι, αλλά και άλλες ολιγάριθμες εθνοπολιτισμικές ομάδες) σε 98.000 (ποσοστό 8%).<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Τα στοιχεία αντλήθηκαν από το: Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης, «πληθυσμιακές ανακατατάξεις στη σύγχρονη Μακεδονία», ιστοσελίδα: *Ίδρυμα Μουσείου Μακεδονικού Αγώνα* (Ανάκτηση 30.10.2018). Ειδικότερα για τη Θεσσαλονίκη, ο Μάρκ Μαζάουερ, επικαλούμενος την πιο έγκυρη από τις απογραφές των αρχών του 20ού, την ελληνική απογραφή του 1913, δίνει τους ακόλουθους αριθμούς: Σύνολο πληθυσμού 157.889, από τους οποίους σχεδόν 40.000 Έλληνες (δηλαδή Χριστιανοί), 45.867 Οθωμανοί (δηλαδή Μουσουλμάνοι) και 61.439 Εβραίοι. Mark Mazaower, *Θεσσαλονίκη. Πόλη των φαντασμάτων*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σ. 363.

Ας μη φανταστούμε, βέβαια, πως κι αυτές οι διαιρέσεις ήταν ξεκάθαρες. Για παράδειγμα, ανάμεσα στους σλαβόφωνους χριστιανούς, υπήρχαν αυτοί που στην εκκλησιαστική διαμάχη παρέμεναν πιστοί στο Πατριαρχείο, οι λεγόμενοι γραικομάνοι, διότι έτειναν προς ελληνική εθνική συνείδηση, και εκείνοι που ακολουθούσαν την Εξαρχία και μέσω αυτής υιοθετούσαν τη βουλγαρική εθνική συνείδηση. Τέλος, υπήρχαν και όσοι παρά τις πιέσεις αρνούνταν να προσχωρήσουν στη μία ή την άλλη πλευρά, και όπως το έγγραφαν ο Στρατής Μυριβήλης και η Πηνελόπη Δέλτα ως εθνική τους συνείδηση είχαν τη μακεδονική μονάχα.<sup>73</sup> Επιπλέον, όλοι αυτοί, δεν διέμεναν ο καθένας στη δική του απολύτως διακριτή περιοχή, αλλά ήταν σε μεγάλο βαθμό ανακατεμένοι έτσι που αν δοκίμαζες να χρωματίσεις την κάθε γλωσσική ή εθνοπολιτισμική ομάδα με διαφορετικό χρώμα, η Μακεδονία θα φάνταζε σαν τους φωτεινούς πίνακες ενός Σινιάκ ή ενός Σερά.

Στο σημείο αυτό, για να καταδείξω τον ισχυρισμό μου, πρόβαλα έναν χάρτη που κατασκευάστηκε το 1918 από τον σέρβο γεωγράφο Γιόβαν Τζβίζιτς (Jovan Cvijic). Ο συγκεκριμένος χάρτης, υπήρξε, ασφαλώς, προϊόν του πολέμου των χαρτών και των στατιστικών που διεξαγόταν παράλληλα με τον πόλεμο των όπλων στις αρχές του 20ού αιώνα, αλλά σε σύγκριση με τους άλλους που κυκλοφορούσαν τότε είναι ίσως ο πιο «αντικειμενικός» και, όσο γνωρίζω, ο πρώτος που ξεχωρίζει τους Σλαβομακεδόνες από τους Βουλγάρους.<sup>74</sup>

<sup>73</sup> Στρατής Μυριβήλης, *Η ζωή εν τάφω*, εκδ. Εστία, Αθήνα 2016· Πηνελόπη Δέλτα, *Στα μυστικά του Βάλτου*, εκδ. Εστία, Αθήνα 2009.

<sup>74</sup> Ο χάρτης αντλήθηκε από το: Vasil Kantsev, *Makedonija Ethnografija I statistika [Μακεδονία. Εθνογραφία και Στατιστική]*, Sofia: Marin Drinov 1996. Την πληροφορία για την ύπαρξή του εκεί, οφείλω στον ιστορικό και καθηγητή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Δημήτρη Σταματόπουλο.



*Εθνογραφικός χάρτης της Μακεδονίας. Κατασκευάστηκε το 1918 από τον σέρβο γεωγράφο Γιοβάν Τζβίζιτς (Jovan Cvijic). Πηγή: Vasil Kantsev, Makedonija Ethnografija I statistika [Μακεδονία. Εθνογραφία και Στατιστική], Sofia: Marin Drinov 1996.*

Θα χρειαστούν, συνέχισα, έξι αιματηροί πόλεμοι, δύο ανταλλαγές πληθυσμών, ένα ολοκαύτωμα, κάμποσα διαδοχικά κύματα διώξεων και πολλαπλές κρατικές στρατηγικές αφομοίωσης των μειονοτήτων (άλλες εύσχημες και άλλες βάνανυσες) για να φτάσουμε στον σημερινό υψηλό βαθμό εθνικής ομοιογένειας του καθενός από τα τρία κράτη στα οποία επιμερίστηκε η γεωγραφική περιφέρεια της Μακεδονίας ύστερα από τους Βαλκανικούς Πολέμους. Πριν από το 1912, η Μακεδονία θύμιζε πίνακες των πουαντιγιστών ή των ντιβιζιονιστών, όπου κουκκίδες και μικροπινελιές διαφορετικών χρωμάτων συνυπάρχουν πλάι πλάι προκειμένου να προκύψει η συνολική εικόνα. Ύστερα από το 1949, η Μακεδονία έφερνε περισσότερο στα πορτραίτα του Μοντιλιάνι ή στις συνθέσεις του Μόραλη, όπου

τα χρώματα χωρίζονται με τη μεγαλύτερη δυνατή σαφήνεια: Ένα γαλάζιο ελληνικό στο νότο, ένα πράσινο βουλγαρικό βορειοανατολικά και ένα τρίτο πορτοκαλί βορειοδυτικά, το όνομα του οποίου, η κυρίαρχη ιστορική μας κουλτούρα αρνείται να αποδεχθεί.

Οι περισσότεροι επίσης δεν γνωρίζουμε πως και οι εθνικές ταυτότητες δεν ήταν πάντοτε τόσο συνεκτικές, ούτε τόσο συμπαγείς όσο φαντάζουν σήμερα και, άρα, δεν ήταν διαχρονικές. Παρότι, για παράδειγμα, η σχολική μας Ιστορία αφιερώνει μεγάλο μέρος της στην Επανάσταση του 1821, παρότι περιγράφει πολλές από τις μάχες που δόθηκαν και πολλούς από τους ήρωες που διακρίθηκαν στον Αγώνα, δεν μας λέει κάτι ουσιώδες και κρίσιμο για την αυτογνωσία μας: Πως η Επανάσταση ήταν σημαντική, όχι μόνο διότι με αυτή κατακτήσαμε την πολιτική μας αυτονομία – αποκτήσαμε κράτος– αλλά επίσης διότι δι’ αυτής συγκροτήσαμε συντελεσμένο έθνος (όπως θα έλεγε ο διαπρεπής ιστορικός μας Νίκος Σβορώνος), αφού ακριβώς τότε δρομολογήθηκε η ώσμωση των ποικίλων «εθνοπολιτισμικών ομάδων» και μορφοποιήθηκε ο πυρήνας της σύγχρονης εθνικής μας ταυτότητας. Πράγματι, στη διάρκεια της Επανάστασης, τρεις τουλάχιστον από τις προγενέστερες εθνοπολιτισμικές ομάδες που κατοικούσαν στη νότιο βαλκανική συνομολόγησαν την πρόθεσή τους να πορευτούν μαζί. Τότε, μέσα στο καμίνι του Αγώνα, οι ελληνόφωνοι Ρωμιοί, οι αλβανόφωνοι Αρβανίτες και οι λατινόφωνοι Βλάχοι επέλεξαν να αγωνιστούν από κοινού –με τα όπλα των αρματωλών, με το χρήμα των εμπόρων, με τις ιδέες των λογίων– και επιλέγοντάς το, μεταμορφώθηκαν όλοι τους σε Έλληνες.

Το σχολείο, συνεπώς, δεν μας εξοικειώνει νωρίς με την ιδέα ότι οι εθνικές ταυτότητες δεν ενοικούν στα γονίδια, αλλά ότι συγκροτούνται ιστορικά, διαμορφώνονται σε κρίσιμες περιόδους, όπως η Επανάσταση του 21, οι οποίες στιγμές λειτουργούν ως τομές στην ιστορία, κι ύστερα από αυτές τις τομές τίποτε δεν είναι ίδιο με πριν, ούτε η γεωγραφία, ούτε η πολιτεία, ούτε η κοινωνία,

ούτε η κυρίαρχη ιδεολογία, ούτε, συνακόλουθα, οι συνειδήσεις των ανθρώπων. Όταν αντιθέτως οι άνθρωποι ζουν μέσα σε μακραίωνες συνέχειες, όταν οι ωσμώσεις είναι καθημερινές και ανεπαίσθητες, τότε παράγονται υβριδικές κουλτούρες, εξόχως ενδιαφέρουσες κι αυτές και απολύτως φυσιολογικές για την εποχή τους, άσχετα που σήμερα τ' απομεινάρια τους μας ξενίζουν και προσπαθούμε να τα συμμαζέψουμε, να τα στριμώξουμε για να χωρέσουν στον εθνικό κανόνα.

Αυτά πάνω κάτω είπα στους φοιτητές μου και αποχώρησα από το αμφιθέατρο με την αίσθηση πως ταρακούνησα κάποιες από τις εδραιωμένες ιστορικές πεποιθήσεις τους, εν προκειμένω αυτή που αφορά τη διαχρονικότητα της εθνικής μας ομοιογένειας. Μια αίσθηση που αποδείχθηκε ατυχώς ψευδαίσθηση, όταν μισή ώρα αργότερα ένας από τους μεταπτυχιακούς μου μετέφερε τις διαδρομικές συζητήσεις των φοιτητών, οι οποίες σχηματικά συμπυκνώνονται στη φράση: «Δηλαδή τι μας είπε σήμερα ο Αθανασιάδης; Πως οι Έλληνες δεν είμαστε Έλληνες;»

Η πρώτη υπόθεση, συνεπώς, που θα ήθελα να καταθέσω στη σημερινή μας συζήτηση είναι η ακόλουθη: Στη σκέψη των φοιτητών, έχουν διαμορφωθεί ορισμένες ιστορικές παραδοχές από τη μακρά θητεία τους στο σχολείο και τις διδακτικές του πρακτικές. Δεν αναφέρομαι σε συγκεκριμένες ιστορικές γνώσεις, αλλά σε δομές πρόσληψης, εν πολλοίς άρρητες και ασύνειδες. Ακολουθώς, ως πολίτες, εκτίθενται ασφαλώς σε ποικίλες ιστορικές πληροφορίες ή επιχειρήματα που κυκλοφορούν ποικιλότροπα και ανοργάνωτα στη δημόσια σφαίρα. Από αυτές όμως υιοθετούνται και σε κάποιο βαθμό συγκρατούνται, προνομιακά όσες ταιριάζουν με εκείνα τα αρχικά σχήματα που κρυσταλλώθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων. Όσες αντιθέτως αντιστρατεύονται ευθέως ή υπονομεύουν εμμέσως τα εν λόγω σχήματα, στην καλύτερη περίπτωση αγνοούνται, υπό την έννοια πως γλιστράνε και χάνονται καθώς δεν βρίσκουν που να ακουμπήσουν, και στην χειρότερη κατανοούνται

λειψά και στρεβλά, έτσι που πιο πιθανό είναι να εκβάλλουν σε θυμό και λοιδωρία παρά σε κριτικό αναστοχασμό.

## **2. Εθνική διαχρονία: Σχόλια σε μια ελαιογραφία**

Η δεύτερη υπόθεση, που θα ήθελα να θέσω στη σημερινή μας [Παρασκευή, 9 Νοεμβρίου 2018] συζήτηση, είναι πως τα κρυσταλλωμένα νοητικά σχήματα για το παρελθόν οφείλουν αρκετά και στη δημόσια ιστορία. Ίσως όχι τόσα όσα στη σχολική ιστορία, αλλά σίγουρα περισσότερα απ' όσα νομίζουμε. Και αυτό δεν ισχύει μόνο για τις εκδοχές της δημόσιας ιστορίας που απευθύνονται στους πολλούς, αλλά και για τις εκδοχές της υψηλής τέχνης και διανόησης, καθώς αυτές (ας μην το ξεχνάμε) είναι εκείνες που κυρίως διαμορφώνουν τους διαμορφωτές γνώμης. Προκειμένου να υποστηρίξω την υπόθεση αυτή, θα σχολιάσω εκτενώς μια ελαιογραφία του 1977, που όμως έζησε μια δεύτερη ζωή ως ανάρτηση στα κοινωνικά δίκτυα κατά τη διάρκεια της τρέχουσας [2018] αντιπαράθεσης για το μακεδονικό ζήτημα. Πρόκειται για τον πίνακα που φιλοτέχνησε στα ύστερά του ο υπερρεαλιστής ποιητής, ζωγράφος και σκηνογράφος Νίκος Εγγονόπουλος δίνοντάς του τον τίτλο: «Οι δύο Μακεδόνες. Μέγας Αλέξανδρος και Παύλος Μελάς».

Το βλέμμα μας δύσκολα αντιστέκεται στη δύναμη του πίνακα: Στο κέντρο του υψώνονται δύο μορφές, σύμβολα μάλλον παρά εικόνες ανθρώπων. Ο Μέγας Αλέξανδρος δεν φέρνει διόλου στις αρχαίες απεικονίσεις του (όπως εκείνη στο μωσαϊκό της Πομπηίας) και ελάχιστα μόνο σε αυτές της αναγεννησιακής περιόδου. Μάλιστα δεν έχει καν πρόσωπο, έτσι ώστε παραπέμπει περισσότερο στις έννοιες της ρώμης και του ηρωισμού γενικώς, παρά στον πραγματικό ιστορικό βασιλιά των Μακεδόνων. Η φιγούρα του τοποθετείται στα αριστερά του πίνακα (όπως τον βλέπει ο θεατής), κι αυτό είναι ίσως το μόνο που υπονοεί πως βρίσκεται στο παρελθόν, καθώς στέκεται ελαφρά στραμμένος προς τη φορά που ακολουθεί το βέλος του χρόνου. Η γλώσσα του



σώματός του μάλλον ανοιχτή, εκπέμπει τη σιγουριά του βετεράνου που δε συστέλλεται, αλλ' αντιθέτως εκτίθεται, επιδιώκει να προβάλλεται. Απλώνοντας το χέρι του σθεναρά, σίγουρα επαινετικά αλλά ίσως και λίγο συγκαταβατικά, ο Αλέξανδρος παρουσιάζει στο κοινό (το εθνικό κοινό) τον Παύλο Μελά ως τον φέρελπι διάδοχό του.



Αριστερά ο πίνακας του Νίκου Εγγονόπουλου «Οι δύο Μακεδόνες. Μέγας Αλέξανδρος και Παύλος Μελάς» (1977). δεξιά ο Παύλος Μελάς φωτογραφημένος από το λαρισαίο φωτογράφο Γεράσιμο Δαφνόπουλο (1904).

Δεξιά του Αλέξανδρου (πάντοτε από την οπτική του θεατή), ο Παύλος Μελάς αναπαρίσταται με πρότυπο τη γνωστή φωτογραφία του με στολή μακεδονομάχου – αυτή που τραβήχτηκε τον Αύγουστο του 1904 από τον λαρισαίο φωτογράφο Γεράσιμο Δαφνόπουλο και έμελλε να γίνει το πιο εμβληματικό από τα σύμβολα του Μακεδονικού Αγώνα.<sup>75</sup> Ο Μελάς του

<sup>75</sup> Στις 21 Αυγούστου 1904, λίγο πριν περάσει τα σύνορα για να μετάσχει στον Μακεδονικό Αγώνα, ο Παύλος Μελάς φωτογραφίζεται με στολή

Εγγονόπουλου, ωστόσο, σε αντίθεση με τη φωτογραφία, κοιτάζει το κοινό κατά μέτωπο, ίσως για να υποδηλωθεί πως βρίσκεται στο παρόν. Το αριστερό του πόδι, που στη φωτογραφία προεξέχει και ελαφρά λυγισμένο πατάει σ' ένα πλατύσκαλο προκειμένου να δηλώσει άνεση και λεβεντιά, μαζεύεται στον πίνακα και ίσα ίσα που προβάλλει μισό βήμα μπροστά, εμφανώς συγκρατημένα, σαν τον μαθητή που κάπως σφιγμένος υπόσχεται στον δάσκαλο και κυρίως στο κοινό που τον παρακολουθεί πως θα προσπαθήσει ν' ανταποκριθεί στον δύσκολο ρόλο που του ανατέθηκε.

Η διαφορά μεγέθους και βεληνεκούς των δύο ανδρών υποδηλώνεται μόνο σε αυτή τη σχέση και τη στάση των σωμάτων τους. Όμως, παρότι ιστορικά άνισοι, είναι ποιητικά ισότιμοι, καθώς και οι δύο εικονογραφούνται θεόρατα ισοϋψείς και αφύσικα ρωμαλέοι. Οι μεταξύ τους αναλογίες επιβεβαιώνονται και υπογραμμίζονται σε κάθε επιλογή του ζωγράφου, σε κάθε του πινελιά. Η αρχέγονη δύναμη που αποπνέει ο χάλκινος θώρακας ισοσταθμίζεται με το κόκκινο κέντημα του μαύρου ντουλαμά, οι περικνημίδες με τις φούντες, το δόρυ υψώνεται κατοπτρικά με το τουφέκι, ακόμη και τα φύλλα της φουστανέλλας παραμένουν ισάριθμα με τις πτυχώσεις του αρχαίου χιτώνα. Το ζωσμένο πιστόλι του Μελά, που υπάρχει στην φωτογραφία, στον πίνακα αφαιρείται, ενώ προστίθεται πίσω αριστερά ένα μαχαίρι για να ολοκληρωθεί η επιδιωκόμενη αναλογία με το κοντόσπαθο του Αλεξάνδρου. Αφαιρούνται, κι εδώ, τα χαρακτηριστικά του προσώπου, μια συνηθισμένη πρακτική του Εγγονόπουλου, ώστε η μορφή, παρά την προφανή αναφορά της σε συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο, να αναχθεί τελικά σε υπερϊστορικό σύμβολο.

---

μακεδονομάχου, από τον λαρισαίο φωτογράφο Γεράσιμο Δαφνόπουλο, βλ. <http://www.imma.edu.gr/imma/dbs/Artifacts/index.htm?start=633&show=1> (ανάκτηση: 30.10.2018). Με πρότυπο αυτή τη φωτογραφία, ο ζωγράφος Γεώργιος Ιακωβίδης θα φιλοτεχνήσει ακολούθως (το 1905) μια ελαιογραφία του Μελά. Φωτογραφία και πίνακας θα αναχθούν στη συνέχεια, μέσα από τις πολλαπλές χρήσεις τους, στα πιο γνωστά και τα πιο μακρόβια σύμβολα του Μακεδονικού Αγώνα.

Διατηρείται όμως το τσιγκελωτό μουστάκι, ως αναγκαία ίσως πινελιά που από κοινού με το γερμένο φέσι αποπνέουν κάτι από τη στιβαρή αρρενωπότητα της αρχαίας περικεφαλαίας.

Στο φόντο του πίνακα, δεν υπάρχουν κτίρια, βουνά, δέντρα, πουλιά ή οτιδήποτε άλλο που να προδίδει συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Σύννεφα μόνο σε ακίνητους, δίχως βάθος κυματισμούς. Ένα τοπίο γυμνό, αχρονικό, υπερρεαλιστικό. Όλα είναι εδώ, σα να μας λέει ο ποιητής, πάντοτε παρόντα σε μια σκηνή θεάτρου, στη σκηνή της εθνικής μας ιστορίας.

Η ελαιογραφία του Εγγονόπουλου αποτελεί μία από πολλές και πολλαπλές αισθητικές μετουσιώσεις της διαχρονικότητας του ελληνικού έθνους, στις οποίες μας έχει συνηθίσει η πολυθρύλητη γενιά του τριάντα. Όλες αυτές, ακριβώς όπως η ιστορία του Παπαρρηγόπουλου, η λαογραφία του Πολίτη ή η ποίηση του Παλαμά, εξηγούν νομίζω τη δυσκολία μας ως εθνική κοινότητα να αποδεχθούμε γεωστρατηγικές κινήσεις που συνομιλούν με την ιστορία, όπως η πρόσφατη Συμφωνία των Πρεσπών. Όσοι συμμετείχαν την περασμένη άνοιξη [2018] στα συλλαλητήρια για το Μακεδονικό δεν ήταν ιστορικά αναλφάβητοι, όπως συχνά λοιδωρήθηκαν, όχι τουλάχιστον περισσότερο απ' όσους επαίρονται για την ευρεία καλλιέργειά τους. Απλώς, μια συγκεκριμένη ιστορική κουλτούρα διαχέεται και διαποτίζει το βλέμμα των περισσοτέρων ομοεθνών μας, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν ή το μορφωτικό τους επίπεδο. Διότι είναι κουλτούρα ηγεμονική. Κατέστη ηγεμονική, καθώς καλλιεργήθηκε επί μακρόν συστηματικά και δομήθηκε σε συνεκτικό και ελκυστικό αφήγημα από πολλούς σημαντικούς των γραμμάτων και της τέχνης που πέρασαν από αυτή εδώ τη χώρα: Από ιστορικούς ολκής, από πρωτοπόρους λαογράφους, κορυφαίους ποιητές και εξάιρετους τεχνίτες του λόγου και του καμβά – η ελαιογραφία του Εγγονόπουλου δεν απευθύνεται στο πλατύ κοινό, στοχεύει καταφανώς σε πεπαιδευμένους.

Μέσα από αυτά τα μορφωτικά φίλτρα (που κατασκευάζονταν διαρκώς από την εγχώρια υψηλή διανόηση επί έναν τουλάχιστον αιώνα – από τα μέσα του 19ου ως τα τέλη της δεκαετίας του 1970), οι περισσότεροι Έλληνες μάθαμε να βλέπουμε την ιστορία μας ως ένα αδιατάρακτο συνεχές, που αρχίζει από τη μυκηναϊκή περίοδο –κι ακόμη νωρίτερα, από τη μινωϊκή Κρήτη– και συνεχίζεται ως τις μέρες μας. Έτσι, μας φαίνεται απολύτως λογικό όταν ανακύπτει ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα στη δημόσια σφαίρα, όπως η σύγχρονη διπλωματική διαμάχη για το μακεδονικό, να προτάσσουμε τα αρχαία μας διαπιστευτήρια, εν προκειμένω τους βασιλιάδες της αρχαίας Μακεδονίας, τον Φίλιππο και τον Μέγα Αλέξανδρο, ως εάν να μην μεσολάβησαν δύο και πλέον χιλιετίες από την εποχή τους, στη διάρκεια των οποίων τρεις αιωνόβιες αυτοκρατορίες ήλθαν και παρήλθαν, κι ακολούθως αστικές και εθνικές επαναστάσεις παρήγαγαν ένα νέο, ριζικά διαφορετικό κόσμο. Καθιστώντας την ιστορία δοξαστική τελετουργία ενός διαχρονικού και αναλλοίωτου έθνους, χάνουμε την ίδια την ουσία της ιστορίας, που έχει βέβαια συνέχειες μα έχει και τομές. Όσο παγιωμένες κι αν είναι ορισμένες δομές, στον μακρύ χρόνο είναι η αλλαγή και η κίνηση που υπερισχύουν. Εάν η ιστορική μας παιδεία ήταν συμβατή με τις κατακτήσεις της ιστορικής επιστήμης, θα γνωρίζαμε πως η σύγχρονη συζήτηση για τη Μακεδονία δεν σχετίζεται κατ' ελάχιστο με την κληρονομιά της αρχαιότητας, αλλά με τις συγκρούσεις και τα διακυβεύματα που ανέκυψαν στο γύρισμα του 19ου αιώνα προς τον 20ό.<sup>76</sup> Ός τότε, ως τα τέλη του

---

<sup>76</sup> Οι ιστορικές μελέτες για το μακεδονικό ζήτημα φυσικά δεν λείπουν. Η εξαντλητική παρουσίαση και ο ενδελεχής σχολιασμός τους γίνεται στο: Βασίλης Κ. Γούναρης, *Το Μακεδονικό ζήτημα από τον 19<sup>ο</sup> έως τον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2010. Εδώ, περιορίζομαι να ξεχωρίζω δύο πρόσφατες δουλειές, οι οποίες, με διαφορετικό η καθεμιά τρόπο, εμπίπτουν στο πεδίο που πλέον ονομάζουμε Δημόσια Ιστορία: Η πρώτη (Σπύρος Καράβας, *Οι Μακεδονίες των Άλλων*, εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα 2018) αποτελεί μία ανατομία των αναπαραστάσεων για το μακεδονικό ζήτημα, όπως αυτές αποτυπώνονται στα σχολικά βιβλία Ιστορίας και Γεωγραφίας, καθώς και σε ποικίλες εκδόσεις γενικής παιδείας. Η

19ου αιώνα, κανείς δεν θεωρούσε πως υφίσταται μακεδονικό ζήτημα, όπως κανείς δεν θεωρεί σήμερα πως έχουμε δικαιώματα στη νότιο Ιταλία επειδή άνθισε εκεί δυόμισι χιλιάδες χρόνια νωρίτερα η Μεγάλη Ελλάδα.

Θα μπορούσαμε, στο σημείο αυτό, να θέσουμε το ερώτημα για τις ιδεολογικές ανάγκες που ώθησαν τον Εγγονόπουλο σε αυτή του τη σύνθεση. Διότι, βέβαια, τα προϊόντα της τέχνης συνομιλούν κι αυτά με την εποχή τους, ίσως με πιο υπόγειους και αδιόρατους τρόπους απ' ότι άλλες μορφές της ανθρώπινης δημιουργίας, μα κι αυτά με την ανάσα του κόσμου τους πλάθονται. Ωστόσο, κάτι τέτοιο θα εξέβαλε σε μια ανατομία της Μεταπολίτευσης και των διανοητικών της στοιχημάτων. Σήμερα, εδώ, αρκεί ίσως μια προτροπή: Ας αφεθούμε, στην αισθητική απόλαυση των έργων της τέχνης, αλλά έχοντας επίγνωση της ιστορικότητάς τους.

---

δεύτερη, αποτελεί μία ευσύνοπτη και εύληπτη εν θερμώ παρέμβαση στη δημόσια σφαίρα, που αποσκοπεί στην αναμόρφωση των πεποιθήσεων του σύγχρονου κοινού για το συγκεκριμένο ζήτημα: Δημήτρης Χριστόπουλος και Κωστής Καρπόζηλος, *10+1 ερωτήσεις και απαντήσεις για το Μακεδονικό*, εκδ. Πόλις, Αθήνα 2018.

ΧΡΗΣΤΟΣ ΣΤΕΦΑΝΟΥ

### ***Ο «άλλος» και το ελληνικό σχολείο: Τι μπορεί να κάνει η Ιστορία για αυτόν;***

Οι μαθητές πρόσφυγες που παρακολουθούν σήμερα την τυπική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι περίπου 11.000 και προέρχονται κυρίως από τη Συρία και το Αφγανιστάν.<sup>77</sup> Οι πρόσφυγες από τη Συρία αναγκάστηκαν να αφήσουν τα σπίτια τους μετά την έναρξη του εμφύλιου πολέμου που ακολούθησε τις λαϊκές αντιδράσεις του 2011, ενάντια στο καθεστώς του Μπασάρ αλ Άσαντ. Οι πρόσφυγες από το Αφγανιστάν εγκατέλειψαν σταδιακά τη χώρα τους μετά την έναρξη επίσης ενός εμφύλιου πολέμου που ξεκίνησε μετά την αποχώρηση των Ρώσων. Από το 1996 μέχρι και σήμερα, η παρουσία των Ταλιμπάν στη χώρα συνεχίζεται παρά τη στρατιωτική επέμβαση των ΗΠΑ και άλλων δυνάμεων του ΝΑΤΟ, ενώ αυτή τη στιγμή δρουν σχεδόν ανεξέλεγκτα σε ορισμένες περιοχές και στρατιωτικές ομάδες του Ισλαμικού Κράτους. Καθημερινά σημειώνονται βομβιστικές επιθέσεις ή επιθέσεις αυτοκτονίας ακόμα και στο κέντρο πόλεων που ελέγχονται από τα κυβερνητικά στρατεύματα.<sup>78</sup> Σύμφωνα με την Αντιπροσωπεία των Ηνωμένων Εθνών στο Αφγανιστάν (UNAMA), μόνο μέσα στους πρώτους έξι μήνες του 2018 έχουν καταγραφεί 1692 θάνατοι αμάχων, αριθμός υψηλότερος σε σύγκριση με τους αντίστοιχους

---

<sup>77</sup> UNHCR Greece Factsheet December 2018.

<sup>78</sup> “Why Afghanistan is more dangerous than ever,” 2018, <https://www.bbc.com/news/world-asia-45507560>.

της τελευταίας δεκαετίας. Σύμφωνα με στοιχεία της αμερικανικής υπηρεσίας για την ανοικοδόμηση του Αφγανιστάν (SIGAR), στις αρχές του 2019, τα κυβερνητικά στρατεύματα έλεγχαν μόνο το 53,8 των εδαφών της χώρας.<sup>79</sup>

Η πρώτη προσπάθεια συστηματικής ένταξης των παιδιών προσφύγων στο σχολείο στην Ελλάδα ξεκίνησε τον Οκτώβριο του 2016 με την έναρξη λειτουργίας των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων. Αρχικά οι μαθητές που κατοικούσαν σε Κέντρα Φιλοξενίας (Refugee Camps) εντάχθηκαν σταδιακά στις Δ.Υ.Ε.Π., που λειτούργησαν εντός των σχολικών κτιρίων αλλά εκτός της πρωινής κανονικής λειτουργίας τους. Οι Δ.Υ.Ε.Π. σχεδιάστηκαν προκειμένου να λειτουργήσουν ως μεταβατικό στάδιο ένταξης στο σχολείο και αρχικά προβλεπόταν ότι θα λειτουργούσαν μόνο για ένα έτος. Οι μαθητές που δεν κατοικούσαν σε κέντρα φιλοξενίας, αλλά σε διαμερίσματα ή δομές φιλοξενίας εντός του αστικού ιστού, άρχισαν να εντάσσονται παράλληλα στο πρωινό πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων. Το σχολικό έτος 2016-17, τα ποσοστά φοίτησης των μαθητών προσφύγων στα πρωινά σχολεία ήταν ιδιαίτερα χαμηλά. Αναμφισβήτητα, το έτος αυτό λειτούργησε ως έτος προσαρμογής, τόσο για τους μαθητές πρόσφυγες, όσο και για τα ίδια τα σχολεία.<sup>80</sup>

Το έτος 2017-18, ιδρύθηκαν περισσότερα Τμήματα Υποδοχής εντός των πρωινών σχολείων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις οποίες σταδιακά άρχισαν να φοιτούν και μαθητές από ορισμένα κέντρα φιλοξενίας όπως αυτό του Ελαιώνα. Παράλληλα, υπήρξε

---

<sup>79</sup> Special Inspector General for Afghanistan Reconstruction, Quarterly report January 2019, <https://www.sigar.mil/pdf/quarterlyreports/2019-01-30qr.pdf>.

<sup>80</sup> Έκθεση αποτίμησης του έργου για την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στην εκπαίδευση, Απρίλιος 2017, [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_o6\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_o6_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf).

για πρώτη φορά ίδρυση Τμημάτων Υποδοχής και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχολεία με μαθητές πρόσφυγες, δυστυχώς όμως με πολύ μεγάλες καθυστερήσεις σε αρκετές περιπτώσεις.

Φέτος, το έτος 2018-19, λειτουργούν ήδη Τμήματα Υποδοχής στα περισσότερα από τα δημοτικά σχολεία για μαθητές που χρειάζονται ενίσχυση στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, όπως οι μαθητές πρόσφυγες, ενώ το Δεκέμβριο του 2018 ιδρύθηκαν και στελεχώθηκαν Τάξεις Υποδοχής σε αρκετά γυμνάσια και λύκεια.

Οι μαθητές από το κέντρο φιλοξενίας του Ελαιώνα ήταν οι πρώτοι πανελλαδικά που εντάχθηκαν αρχικά στις Δ.Υ.Ε.Π. και στη συνέχεια στα πρωινά σχολεία με Τμήματα Υποδοχής. Κάποιοι και κάποιες έχουν το μέγιστο διάστημα φοίτησης σε ελληνικό σχολείο σε σύγκριση με άλλα παιδιά πρόσφυγες από διαμερίσματα ή άλλα κέντρα φιλοξενίας, δηλαδή 2 έτη και 5 μήνες, ένα έτος σε ΔΥΕΠ και τα δύο επόμενα στο πρωινό πρόγραμμα. Ως εκ τούτου οι σχολικές επιδόσεις τους και το επίπεδο χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά των μαθητών προσφύγων και πιθανές δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι μαθητές πρόσφυγες από τον Ελαιώνα είναι σήμερα σε θέση να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα για να επικοινωνούν στο σχολείο, στο κέντρο φιλοξενίας, στην πόλη και σε πολλές περιπτώσεις να υποκαθιστούν ακόμα και τους διερμηνείς σε δημόσιες υπηρεσίες, προκειμένου να εξυπηρετούν τους γονείς τους και τους υπαλλήλους των ανεπαρκώς στελεχωμένων υπηρεσιών. Δεν κατανοούν όμως και δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την ακαδημαϊκή γλώσσα που χρησιμοποιείται στα σχολικά εγχειρίδια και στη διδασκαλία και αυτό αποτελεί ιδιαίτερο εμπόδιο κατά τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.



Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό των μαθησιακών πορειών των μαθητών προσφύγων είναι η ελλιπής ή διακεκομμένη φοίτηση στη χώρα προέλευσης ή στους ενδιάμεσους προορισμούς. Αυτό γίνεται αντιληπτό από τα μεγάλα γνωστικά κενά που έχουν οι μαθητές σε γνωστικά αντικείμενα όπως για παράδειγμα στα Μαθηματικά. Συνεκτιμώντας τις μεγάλες διαφορές στα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας στην Ελλάδα και στις χώρες προέλευσης, μπορούμε εύκολα να καταλάβουμε τις αυξημένες δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές πρόσφυγες στην κατανόηση της διδασκαλίας της Ιστορίας.

Από την καθημερινή επικοινωνία μου με μαθητές στον Ελαιώνα, στα πλαίσια ενός ειδικά διαμορφωμένου χώρου μελέτης για μαθητές που φοιτούν στο γυμνάσιο, έχω παρατηρήσει την ιδιαίτερη δυσκολία που έχουν οι μαθητές να τοποθετήσουν τις ζωές τους στον ιστορικό χώρο και χρόνο, να κατανοήσουν το «εδώ» και το «τώρα». Ελάχιστοι από τους μαθητές είναι σε θέση να εντοπίσουν την Ελλάδα ή τη χώρα καταγωγής τους σε έναν παγκόσμιο χάρτη, ενώ σχεδόν κανένας δε γνωρίζει, ούτε κατανοεί, το ιστορικό πλαίσιο της δικής του ζωής.

Η αφήγηση της οικογενειακής ιστορίας ενός κοριτσιού από το Αφγανιστάν ξεκινάει συνήθως από κάποιο χωριό ή πόλη του Αφγανιστάν, όπου θυμάται πόσο φτωχό και διαφορετικό ήταν το σχολείο της, θυμάται πόσο σημαντικό ήταν το Κοράνι και η απομνημόνευση του, θυμάται τον μπαμπά της που δούλευε τη γη και είχε ένα μικρό μαγαζί, θυμάται τους Ταλιμπάν και το φόβο που τους είχε, θυμάται τους νεκρούς συγγενείς, θυμάται το διωγμό, θυμάται ίσως το προσωρινό καταφύγιο στο Ιράν, θυμάται την εχθρική συμπεριφορά του ιρανικού κράτους ενάντια στους Αφγανούς πρόσφυγες, θυμάται τα χιονισμένα βουνά, τις σκοτεινές καρότσες και αποθήκες, τις φουρτουνιασμένες θάλασσες, τη Μυτιλήνη, τη Χίο και το λιμάνι του Πειραιά. Αυτή είναι η ιστορία της και αυτήν έχει φέρει μαζί της. Το κορίτσι αυτό φοιτά φέτος στην Α΄ Γυμνασίου και μία από τις ερωτήσεις που έπρεπε να

απαντήσει για εργασία στο σπίτι ήταν: «Τι γνωρίζετε για τη θαλασσοκρατία των Κρητών του 3<sup>ου</sup> αιώνα π.Χ.»»

Θα χρειαστεί πολύ χρόνο και ειδικά προσαρμοσμένο υλικό από εκπαιδευτικούς με μεράκι ώστε να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των μαθητών προσφύγων στη διδασκαλία της Ιστορίας: Οι αφηγήσεις θα μπορούσαν ίσως να είναι πολλαπλές και πολυπρισματικές, ώστε να μην εξυπηρετούν μόνο το στόχο της εθνικής διαπαιδαγώγησης, αλλά να συμπεριλαμβάνουν και να γεφυρώνουν τις διαφορετικές ματιές Ανατολής και Δύσης. Επίσης θα μπορούσαν να είναι πολυμεσικές ώστε να ξεπερνιέται, όσο είναι δυνατόν, το εμπόδιο της ακαδημαϊκής γλώσσας, ενώ πάντα θα είναι διαθέσιμες μέσα στην τάξη οι αναμνήσεις των μαθητών για την παραγωγή γνώσης με βάση τις δικές τους εμπειρίες, πάντα όμως με ιδιαίτερη προσοχή και φροντίδα για τα πιθανά τραυματικά τους βιώματα.

Η συμπερίληψη μαθητών προσφύγων στη σχολική τάξη δε συνιστά μόνο αυξημένη δυσκολία για τον εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα αποτελεί μία ευκαιρία να ζωντανέψει η ιστορία και να υπενθυμιστεί στους μαθητές ότι «το παρελθόν συνέβη πραγματικά». Οι ζωές των μαθητών προσφύγων έχουν ομοιότητες με αυτές των παππούδων και γιαγιάδων των υπόλοιπων μαθητών μας: Πάνω στις ζωές τους επιδρούν ακόμα οι βίαιες δυνάμεις της αποικιοκρατίας, του ψυχρού πολέμου, των εμφύλιων αντιπαράθεσεων. Η αποστολή ενός εκπαιδευτικού με κριτική προσέγγιση, μεράκι και παιδαγωγική ελευθερία θα μπορούσε να είναι η σταδιακή αποκάλυψη αυτών των δυνάμεων, ώστε όλοι οι μαθητές να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τις τεκτονικές κινήσεις στην παγκόσμια ιστορία που διαμόρφωσαν και διαμορφώνουν τις ζωές τους και να αποκτήσουν κριτική και δημοκρατική συνείδηση.

Τα λόγια του Ν. Καζαντζάκη στην «Αναφορά στον Γκρέκο» αποδίδουν νομίζω τη σημερινή αποστολή του εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο:

*Άληθινὰ τραγική 'ναι ἡ θέση τῆς Ἑλλάδας· βαριά πολὺ ἡ εὐθύνη τοῦ σημερινοῦ Ἑλλήνα· ἀπιθώνει στοὺς ὤμους μας ἐπικίντυνο, δυσκολοεκτέλεστο χρέος· καινούριες δυνάμεις ἀνεβαίνουν ἀπὸ τὴν Ἀνατολή, καινούριες ἀπὸ τὴ Δύση, κι ἡ Ἑλλάδα, ἀνάμεσα πάντα στὶς δυὸ συγκρουόμενες ὁρμές, γίνεται πάλι στρόβιλος.*

*Ἡ Δύση, ἀκολουθώντας τὴν παράδοση τῆς λογικῆς καὶ τῆς ἔρευνας, ὁρμάει νὰ καταχτήσῃ τὸν κόσμον· κι ἡ Ἀνατολή, σπρωγμένη ἀπὸ τρομακτικὰ ὑποσυνείδητες δυνάμεις, χιμάει κι αὐτὴ νὰ καταχτήσῃ τὸν κόσμον· κι ἡ Ἑλλάδα, ἀνάμεσά τους, **γεωγραφικὸ καὶ ψυχικὸ σταυροδρόμι τοῦ κόσμου**, χρέος ἔχει πάλι νὰ φιλιώσει τὶς δυὸ τοῦτες τεράστιες ὁρμές, βρίσκοντας τὴ σύνθεση. Θὰ μπορέσει;*

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΚΑΝΕΛΛΟΥ

***Ο «άλλος» και το ελληνικό σχολείο:  
Τι μπορεί να κάνει η Ιστορία για αυτόν;***

Η παρούσα περίληψη αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας στη Β' Λυκείου στο Διαπολιτισμικό Λύκειο Ελληνικού. Στο Λύκειο αυτό φοιτούν μαθητές και μαθήτριες που προέρχονται από χώρες της Ασίας, της Αφρικής και της Ανατολικής Ευρώπης και ένα μεγάλο μέρος είναι παιδιά-πρόσφυγες. Οι αρχικοί στόχοι που τέθηκαν από τη διδάσκουσα για το μάθημα ήταν να γνωρίσουν οι μαθητές βασικά στοιχεία της ιστορίας του μεσαιωνικού και του νεότερου κόσμου, να τους δοθεί η ευκαιρία να μιλήσουν για την ιστορία και τον πολιτισμό των χωρών τους, να συνειδητοποιήσουν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών και να υποστηριχτούν στη διαμόρφωση και ενδυνάμωση της διπλής ταυτότητάς τους. Σύντομα αποδείχτηκε ότι οι στόχοι αυτοί ήταν πολύ φιλόδοξοι καθώς η πρώτη επαφή με τους μαθητές ανέδειξε κατ' αρχάς τη δυσκολία επικοινωνίας σε τάξεις των 20-25 μαθητών από τους οποίους κάποιοι μιλούσαν από καθόλου έως ελάχιστα ελληνικά, κάποιοι τα βασικά αγγλικά και οι μαθητές από τις αφρικανικές χώρες κυρίως γαλλικά. Να σημειωθεί ότι είναι η πρώτη φορά της διδάσκουσας σε διαπολιτισμικό σχολείο. Οι υπόλοιπες δυσκολίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν στη δυσκολία προσδιορισμού του μαθησιακού τους επιπέδου, στην άγνοια της ταυτότητάς τους (ποια είναι τα στοιχεία που τη συγκροτούν και πώς μπορούν αυτά να έρθουν στο φως χωρίς το εργαλείο της γλώσσας;) και στην

άγνοια των συνθηκών της ζωής τους (γιατί τόσες απουσίες την πρώτη ώρα, ποιοι εργάζονται και γιατί κάποιους δεν τους ξαναβλέπουμε;). Οι πρώτες δυσκολίες γέννησαν τις πρώτες απορίες: πώς μπορεί να συνδυαστεί η υποχρεωτική διδακτέα ύλη με το επίπεδο και τις ανάγκες τους; Ποιες είναι οι ανάγκες τους; Πώς μπορεί να γίνει η ιστορία ένα μάθημα που τους αφορά; Τι μπορεί να τους κινητοποιεί και με ποια υλικά να δουλέψει κανείς; Πώς διδάσκει κανείς μεσαιωνική ιστορία χωρίς σύνδεση με τα προηγούμενα; Να σημειωθεί το παράδοξο ότι το Διαπολιτισμικό Λύκειο είναι υποχρεωμένο να ακολουθεί το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο του Γενικού Λυκείου.

Η ερώτηση του Ομίντ, ενός 17χρονου Αφγανού μαθητή που διέσχισε τη Μεσόγειο λίγους μήνες πριν, ήταν καθοριστική για τη στοχοθεσία και τον προσανατολισμό του μαθήματος: “Teacher, Mediterranean what? Where?”. Η ερώτηση αυτή ουσιαστικά συνόψιζε τη δυσκολία πολλών παιδιών να δείξουν στο χάρτη, όταν τους ζητήθηκε, τη διαδρομή τους μέχρι την Ελλάδα και να προσανατολιστούν στο χώρο. Άμεσα ως στόχοι του μαθήματος τέθηκαν η εύρεση τρόπων επικοινωνίας, η διδασκαλία βασικής γεωγραφίας και η ένταξη της προσωπικής και οικογενειακής ιστορίας τους στο μάθημα. Οι πρώτες επιλογές ήταν η οργάνωση του μαθήματος με άξονα τη Μεσόγειο, η εύρεση κοινού στοιχείου (το ισλάμ) και η έναρξη των μαθημάτων *in media res*, από την ενότητα που τους είναι πιο οικεία: «Η εμφάνιση του ισλάμ και οι αραβικές κατακτήσεις»

Διαπιστώθηκε εξ αρχής ότι λειτουργούν αποτελεσματικά η σύντομη αφήγηση, οι λέξεις-κλειδιά στον πίνακα, οι ιστορικοί χάρτες, οι εικόνες, η μουσική, τα βίντεο, τα φυλλάδια με τα βασικά σημεία του μαθήματος σε ελληνικά και αγγλικά και η εγκατάλειψη της ακαδημαϊκής γλώσσας και ουσιαστικά και του εγχειριδίου. Η χρήση ιστορικών πηγών είναι δυνατή μόνο στο τμήμα των μαθητών με καλό επίπεδο ελληνομάθειας. Πολύτιμος αρωγός σε όλα τα παραπάνω αποδείχτηκε το υλικό που έχει

παραχθεί για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων της Θράκης.

Στο μάθημα γνωριμίας οι μαθητές δείχνουν σε σημερινό χάρτη τη διαδρομή τους μέχρι την Ελλάδα (πολλοί με δυσκολία επειδή την αγνοούν) και αυτό δίνει την ευκαιρία για αφήγηση της προσωπικής τους ιστορίας. Βλέπουν και μαθαίνουν ότι η Μεσόγειος, την οποία πολλοί από αυτούς έχουν διασχίσει, είναι η θάλασσα που συνδέει την Ασία, την Αφρική και την Ευρώπη και γύρω από αυτή αναπτύχθηκαν πολιτισμοί που βρίσκονταν σε διαρκή αλληλεπίδραση.

Στο πρώτο μάθημα παρατηρούν ιστορικό χάρτη με τη Μεσόγειο το 750 και συζητάμε για την εμφάνιση του ισλάμ στην αραβική χερσόνησο και τις αραβικές κατακτήσεις. Στις ερωτήσεις πότε, πού, ποιος, όλοι έχουν να πουν κάτι: Μωχάμαντ, Μέκκα, Μεδίνα, Εγίρα, το χατζ, κ.ά. Η αναφορά στην ανεκτικότητα του ισλάμ απέναντι στις θρησκείες των κατακτημένων λαών οδηγεί στη σύγκριση με το σήμερα και φέρνει στο φως πολλά προσωπικά παραδείγματα καταπίεσης και θρησκευτικού φανατισμού στις χώρες των μαθητών. Στα επόμενα μαθήματα παρουσιάζεται με πολλές εικόνες η ανάπτυξη του αραβοϊσλαμικού πολιτισμού με τον πρόσθετο στόχο να μη μένει μόνο η θρησκεία ως στοιχείο της ταυτότητάς τους. Το έδαφος δείχνει πλέον πρόσφορο για την αναδρομή στη ρωμαϊκή και τη βυζαντινή περίοδο και τους παρουσιάζεται ιστορικός χάρτης του 4<sup>ου</sup> αιώνα στον οποίο παρατηρούν την εξάπλωση των Ρωμαίων γύρω από τη Μεσόγειο και τη διαίρεση σε δυτικό και ανατολικό ρωμαϊκό κράτος. Συνειδητοποιούν πώς έδειχνε η Μεσόγειος αρκετά πριν εξαπλωθούν οι Άραβες, παρατηρούν και σχολιάζουν τις διαφορές με τον προηγούμενο χάρτη. Στην ερώτηση εάν μπορούν να δουν τις χώρες τους μέσα στα όρια της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας ανταποκρίνονται οι Σύροι, Κούρδοι και Αιγύπτιοι μαθητές. Καλούνται να σκεφτούν εάν υπάρχουν μνημεία αυτής της περιόδου στις χώρες τους, αφού πρώτα δουν ορισμένα. Κάποιοι

μαθητές αναφέρουν ή δείχνουν στο κινητό μνημεία από τις χώρες τους. Ακολουθεί συζήτηση για ορισμένα χαρακτηριστικά της ρωμαϊκής περιόδου. Η αναφορά στην καθιέρωση του χριστιανισμού ανασύρει γνώσεις των μαθητών για αυτούς που το ισλάμ θεωρεί προφήτες: Ίσσα (Ιησούς), Μουσά (Μωυσής), κ.ά. Δίνονται επίσης διευκρινίσεις για τους όρους ρωμαϊκό/βυζαντινό κράτος με αφορμή παρατήρηση Σύρου μαθητή ότι έχει διδαχθεί τον Ηράκλειο ως Ρωμαίο αυτοκράτορα. Οι μαθητές διδάχθηκαν επίσης έως τώρα τη μεταφορά της πρωτεύουσας από τη Ρώμη στην Κωνσταντινούπολη, τους εμπορικούς δρόμους της εποχής, τη μετανάστευση των λαών τον 5<sup>ο</sup> αιώνα, την κατάλυση του δυτικού ρωμαϊκού κράτους και την ίδρυση των νέων βασιλείων όπως και την εικονομαχία η οποία έδωσε αφορμή για συζήτηση σχετικά με την πολιτική επιρροή του ισλάμ στις ανατολικές επαρχίες του Βυζαντίου όπως και σχετικά με την ανεικονική αντίληψη του ισλάμ.

Συνοπτικά, η αποτίμηση της μέχρι τώρα διδασκαλίας του μαθήματος είναι ότι βοήθησε τους μαθητές να προσανατολιστούν στο χώρο και το χρόνο, να ανασύρουν γνώσεις από τη δική τους ιστορία και να εισαχθούν σε βασικά στοιχεία της ευρωπαϊκής ιστορίας όπως και στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών κατά τους 4<sup>ο</sup>-9<sup>ο</sup> αιώνες. Μια γενικότερη εκτίμηση είναι ότι το μάθημα της ιστορίας μπορεί να συμβάλει στην οργάνωση της εμπειρίας των προσφύγων μαθητών και στη συγκρότηση μιας μεγαλύτερης εικόνας του κόσμου από αυτή που έχουν τώρα. Οι δυνατότητες του μαθήματος πολλαπλασιάζονται εάν και το σχολείο επιτρέπει η ιστορία, ο πολιτισμός και η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών, δηλαδή η ταυτότητά τους, να έχουν θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην κοινωνία της χώρας υποδοχής.

ΈΛΛΗ ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ

***Αναπαραστάσεις του παρελθόντος:  
Η αξιοποίηση του κινηματογράφου  
στη διδασκαλία της Ιστορίας***

**Εισαγωγή**

Μια από τις σημαντικότερες τομές στην ενασχόληση με την ιστορία κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών –και ακόμη περισσότερο μετά το 2000– είναι η συστηματική μελέτη και διερεύνηση του συνόλου των τρόπων μέσω των οποίων ο μέσος άνθρωπος διαμορφώνει τη γνώση και την εικόνα του για γεγονότα του παρελθόντος. Είναι προφανές ότι σε αυτή τη διαδικασία τα έργα της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας δεν έχουν παρά έναν περιορισμένο ρόλο, καθώς, ιδίως σε ό,τι αφορά τα γεγονότα του σχετικά πρόσφατου παρελθόντος, η αντίληψη ενός μεγάλου μέρους του κοινού επηρεάζεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από άλλους παράγοντες και φορείς μετάδοσης πληροφοριών και νοηματοδοτήσεων. Η παραδοχή αυτή συνδέεται άρρηκτα με την αλματώδη ανάπτυξη του επιστημονικού κλάδου της Δημόσιας Ιστορίας, ο οποίος, σε έναν περιεκτικό ορισμό του, θεωρείται ότι καλύπτει το σύνολο των δράσεων που αναφέρονται στο παρελθόν και δεν περνούν μέσα από τους διαύλους της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, και λαμβάνοντας υπόψη την ολοένα και κλιμακούμενη εδώ και πολλές δεκαετίες κυριαρχία της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η



μελέτη της διαχείρισης και πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος μέσω του κινηματογράφου, ενός μέσου που σημάδεψε ανεξίτηλα την πολιτιστική και πολιτισμική ιστορία του εικοστού αιώνα και εξακολουθεί μέχρι τις μέρες μας, παρά τις ραγδαίες αλλαγές ως προς τους τρόπους διακίνησης και θέασης μιας ταινίας, να αποτελεί αγαπημένο τρόπο λαϊκής διασκέδασης και κορυφαία μορφή έκφρασης της παγκόσμιας πολιτιστικής βιομηχανίας. Με την ολοκληρωμένη αισθητική εμπειρία που προσφέρει στον θεατή, η κινηματογραφική ταινία αποτελεί εξαιρετικά πρόσφορο και αποτελεσματικό μέσο για τη διατύπωση και τη διάχυση συγκεκριμένων αφηγήσεων για το ιστορικό παρελθόν. Πέρα από οποιαδήποτε θεωρητική επεξεργασία του θέματος, πρόκειται για κάτι που μπορεί εύκολα να διαπιστωθεί ακόμα και στον καθημερινό μας περίγυρο. Δεν είναι λίγοι, για παράδειγμα, εκείνοι που ακόμα και σήμερα συνδέουν τις αναφορές σε κορυφαία γεγονότα της νεότερης και σύγχρονης ελληνικής ιστορίας με τις αναπαραστάσεις τους στον ελληνικό εμπορικό κινηματογράφο, ενώ ακόμα πιο διαδεδομένο –σε διεθνές επίπεδο– είναι το φαινόμενο της ωσεί ταύτισης του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Ολοκαυτώματος με τις σημαντικές και δημοφιλείς κινηματογραφικές αναπαραστάσεις αυτής της ιστορικής περιόδου, από τη *Διάσωση του στρατιώτη Ράιαν* και τη *Λεπτή κόκκινη γραμμή* έως τη *Λίστα του Σίντλερ* και τον *Πιανίστα*. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στην ανάγκη ενδελεχούς μελέτης των μηχανισμών που συνδέουν την ιστορία με τον κινηματογράφο, τόσο σε ό,τι αφορά τη δημιουργία των ταινιών (τις επιλογές του σκηνοθέτη, του παραγωγού και των λοιπών συντελεστών κάθε έργου), όσο και την πρόσληψή της από το κοινό (πώς επεξεργάζεται ο θεατής το προβαλλόμενο κινηματογραφικό έργο και πώς διαμορφώνει αντιλήψεις για το παρελθόν μέσα από αυτό). Το ζήτημα αυτό έχει προκαλέσει το ζωηρό ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας τις τελευταίες δεκαετίες, σε μια δημιουργική επικοινωνία των επιστημονικών πεδίων της

ιστοριογραφίας και των κινηματογραφικών σπουδών, ενώ τα τελευταία χρόνια, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, αποδίδεται ολοένα και μεγαλύτερη σημασία στη δυνατότητα αξιοποίησης των κινηματογραφικών έργων για τους σκοπούς της διδασκαλίας της ιστορίας στη σχολική αίθουσα.

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι ο κινηματογράφος επηρεάζει ουσιαστικά την πρόσληψη της ιστορίας και τη διαμόρφωση της συλλογικής μνήμης, ιδίως αναφορικά με σκοτεινές και δύσκολες πτυχές του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος, στο πρώτο μέρος του κειμένου μας θα αναλύσουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα για την κατανόηση του θέματος και συγκεκριμένα στο γαλλικό κινηματογράφο, ενώ στο δεύτερο μέρος θα αναφερθούμε σε μια συνεκτική πρόταση για την αξιοποίηση των κινηματογραφικών έργων στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας.

#### **Α. Συνέχειες και ρωγμές στο εθνικό κινηματογραφικό αφήγημα – Το παράδειγμα της Γαλλίας**

##### *Η σημασία της επιλογής του γαλλικού παραδείγματος*

Η επιλογή της μελέτης του γαλλικού παραδείγματος αναφορικά με τη σχέση ιστορίας και κινηματογράφου υπαγορεύεται από τρεις διαφορετικές σκοπιμότητες. Η πρώτη από αυτές έχει γενικό χαρακτήρα: όσο πολλές και σημαντικές και αν είναι οι ιδιαιτερότητες κάθε εθνικού παραδείγματος αναφορικά με τη μελέτη του ιστορικού παρελθόντος και τις αποτυπώσεις του στον δημόσιο λόγο, η μελέτη του θέματος δεν μπορεί ποτέ να είναι ολοκληρωμένη αν δεν λαμβάνει υπόψη της –σε επίπεδο παραλληλίας, συναφειών και επιδράσεων– αντίστοιχα παραδείγματα από το διεθνή χώρο. Η παρατήρηση αυτή ισχύει κατεξοχήν για τον κινηματογράφο, μια τέχνη στην οποία συνυπάρχουν με δυναμικό τρόπο ο εθνικός χαρακτήρας και, συχνότατα (ιδίως σε ό,τι αφορά τις μεγάλες κινηματογραφίες), η διεθνής προοπτική. Η μελέτη της οπτικής του Άλλου –είτε αυτός

είναι ο γείτονας των μοιρασμένων συγκρουσιακών μνημών, είτε μια περίπτωση που μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για το συγκεκριμένο θέμα– είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και διαφωτιστική για την πληρέστερη και, κυρίως, σφαιρικότερη κατανόηση και του εθνικού πεδίου.<sup>81</sup>

Ένας δεύτερος παράγοντας συνδέεται με τη σημασία της Γαλλίας ως πατρίδας του κινηματογράφου και ως χώρας που κατεξοχήν καλλιέργησε (και εξακολουθεί να καλλιεργεί) την έννοια και την πρακτική της εθνικής κινηματογραφίας. Η κινηματογραφική τέχνη γεννήθηκε στη χώρα αυτή στα τέλη του 19ου αιώνα, σε μια εποχή δηλαδή που εδραιωνόταν σε όλη την Ευρώπη η έννοια του εθνικού κράτους. Από την πρώτη στιγμή, καθώς έγιναν αντιληπτές οι μεγάλες δυνατότητες και κυρίως η διεισδυτικότητα και η δημοφιλία του νέου μέσου, ο κινηματογράφος αποτέλεσε βασικό βραχίονα στην υπηρεσία του γαλλικού εθνικού αφηγήματος, που είχε θεμελιωθεί στις αρχές της ενότητας, της συνέχειας και του μεγαλείου του γαλλικού έθνους, καλλιεργώντας τη μετάδοση προς τον λαό της «αληθινής» ιστορικής του μνήμης.<sup>82</sup> Το αφήγημα αυτό παρέμεινε αρραγές για πολλά χρόνια, ουσιαστικά μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, όταν, στον απόηχο σημαντικών γεγονότων και εξελίξεων όπως ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, τα κινήματα αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960 και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου το 1989, παρουσιάστηκαν τα πρώτα σημάδια ενεργής αμφισβήτησής του. Η ιδέα του έθνους ως ιερής οντότητας άρχισε τότε να δίνει τη θέση της σε μια διαφοροποιημένη, κοσμική κοινωνία πολιτών και η μία και μοναδική ιστορική εθνική μνήμη να αντικαθίσταται σταδιακά από μια σειρά ξεχωριστών

<sup>81</sup> Ewa Mazierska, *European Cinema and Intertextuality. History, Memory and Politics*, Palgrave Macmillan, London 2011, σ. 9-10.

<sup>82</sup> Suzanne Citron, *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Les Editions de l'Atelier/Éditions ouvrières, Paris 2008, 17, σ. 21-75, σ. 186-188.

αφηγημάτων, φορείς των οποίων είναι κοινωνικές ομάδες. Ο γαλλικός κινηματογράφος παρακολουθεί στενά αυτές τις τάσεις και μεταλλάξεις, έχοντας ως αφετηρία μια πλούσια παραγωγή στην υπηρεσία του εθνικού αφηγήματος και εξελισσόμενος με μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, σαφώς όχι μονοσήμαντη δυναμική, με άξονα την ανακίνηση θεμάτων ταμπού για τη γαλλική ιστορία – μια πτυχή στην οποία θα αναφερθούμε εκτενέστερα στη συνέχεια του κειμένου– και την πορεία προς τη διαμόρφωση μιας νέας εθνικής ταυτότητας.<sup>83</sup>

Άμεσα συνδεδεμένη με τα παραπάνω είναι και η επισήμανση ότι τόσο στη σύγχρονη ιστορία της Γαλλίας όσο και στην εθνική της κινηματογραφία τα επίμαχα και συγκρουσιακά θέματα κατέχουν μια ιδιαίτερα κομβική θέση. Κατά συνέπεια, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που υπάρχουν σε σχέση με άλλες εθνικές περιπτώσεις ως προς τη φύση και τη δυναμική αυτών των θεμάτων, το γαλλικό παράδειγμα μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αναφοράς για την πλέον ευαίσθητη και κρίσιμη διάσταση της σχέσης μεταξύ ιστορίας και κινηματογράφου.

Ένας τελευταίος παράγοντας είναι η βαρύτητα που ανέκαθεν είχε η γαλλική κινηματογραφική παραγωγή σε διεθνές επίπεδο και η επιδραστικότητά της σε άλλες κινηματογραφίες στον ευρωπαϊκό κυρίως χώρο. Το φαινόμενο δεν περιορίζεται μόνο στους πρωτοπόρους δημιουργούς των πρώτων κινηματογραφικών δεκαετιών ή στις μεγάλες μορφές του εμπορικού και καλλιτεχνικού κινηματογράφου της Γαλλίας, αλλά εκτείνεται στο σύνολο της γαλλικής κινηματογραφικής παραγωγής, η οποία μέχρι τις μέρες μας γίνεται αποδεκτή ως η σημαντικότερη περίπτωση ολοκληρωμένης και ενεργούς κινηματογραφικής βιομηχανίας που αντιπαρατάσσεται σθεναρά στην παντοκρατορία του Χόλιγουντ.

---

<sup>83</sup> Έλλη Λεμονίδου, *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη. Ιστορία, κινηματογράφος και εθνικές ταυτότητες*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2017, σ. 21-23.

Στη συνέχεια του κειμένου θα εξετάσουμε τρεις χαρακτηριστικές περιπτώσεις επίμαχων ή τραυματικών γεγονότων της σύγχρονης γαλλικής ιστορίας, των οποίων η κινηματογραφική απόδοση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς σε αυτές καταγράφεται ένα πανόραμα διαφορετικών τυπολογιών ως προς τον ρόλο της κινηματογραφικής δημιουργίας και την ανταπόκριση στο επίπεδο της γαλλικής κοινωνίας.

*Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και οι εκτελεσθέντες προς παραδειγματισμό*

Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, γεγονός κομβικής σημασίας για τη γαλλική ιστοριογραφία και μνήμη, αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο μπορεί κανείς να εντοπίσει δύο διαφορετικού τύπου επιτελέσεις του κινηματογραφικού μέσου. Σε ένα πρώτο επίπεδο, υπάρχει μια εξαιρετικά πλούσια παραγωγή ταινιών με θέμα τον πόλεμο, οι οποίες, παρά τη μεγάλη ποικιλομορφία ως προς την ειδικότερη θεματική και ως προς το καλλιτεχνικό τους αποτέλεσμα, μπορούν να θεωρηθούν ότι υπηρετούν τον γενικότερο σκοπό του εθνικού αφηγήματος. Σύμφωνα με αυτό, ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, με την εξοντωτική σε διάρκεια, βαρύτατη ως προς τον φόρο αίματος, αλλά επιτυχή ως προς το τελικό της αποτέλεσμα αντιμετώπιση της γερμανικής επίθεσης, θεωρείται μια από τις πλέον ένδοξες και ηρωικές σελίδες της γαλλικής ιστορίας. Στη λογική αυτή κινήθηκαν διαχρονικά πολλές γαλλικές δημιουργίες ήδη από την περίοδο του ίδιου του πολέμου (όταν ο κινηματογράφος αξιοποιήθηκε τόσο για την προβολή επικαίρων, όσο και για τη δημιουργία ταινιών με στοιχεία μυθοπλασίας, με ξεκάθαρο στόχο τη διατήρηση υψηλού ηθικού στα μετόπισθεν), ενώ η ίδια τάση συνεχίστηκε και κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Κατά την εν λόγω περίοδο είδαν το φως και ορισμένες ταινίες υψηλού καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος, στις οποίες υπεισέρχονται και ορισμένες άλλες αποχρώσεις, όπως –κυρίως– το ερώτημα για τη σκοπιμότητα της θυσίας ενός τόσο μεγάλου αριθμού ψυχών στο

μέτωπο και η σταδιακή αντιμετώπιση του πολέμου ως μιας οικουμενικών διαστάσεων καταστροφής. Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων, οι δύο εκδοχές (1919 και 1938) της ταινίας *J' accuse* (Κατηγορώ) του Abel Gance και η ταινία *Croix de bois* (1932) του Raymond Bernard, ενώ μια εντελώς ξεχωριστή μνεία αξίζει να γίνει στην αριστουργηματική και πολυεπίπεδη ως προς την ερμηνεία της ταινία *La Grande Illusion* (Η Μεγάλη Χίμαιρα) του Jean Renoir (1937), ένα έργο που παραμένει έως σήμερα σημείο αναφοράς στην παγκόσμια κινηματογραφική παραγωγή γύρω από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Στη μονοσήμαντη ανάγνωση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου με βάση το κυρίαρχο γαλλικό αφήγημα δεν υπήρχε περιθώριο να συζητηθούν οι πιο επίμαχες και σκοτεινές σελίδες της γαλλικής συμμετοχής σε αυτόν – η διαπίστωση αυτή δεν αφορούσε μόνο τον κινηματογράφο, αλλά συνολικά την ιστοριογραφία και το δημόσιο λόγο γύρω από το γεγονός. Το πιο γνωστό παράδειγμα –και ιδιαίτερα ενδιαφέρον ως προς το ρόλο που έπαιξε ο κινηματογράφος για την αναθέρμανσή του– ήταν ασφαλώς το θέμα της αποκατάστασης της μνήμης των 600 περίπου Γάλλων στρατιωτών που καταδικάστηκαν από στρατοδικεία και εκτελέστηκαν προς παραδειγματισμό στη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, με την κατηγορία της στάσης και της προδοσίας, επειδή αρνήθηκαν να συνεχίσουν να πολεμούν, θέτοντας ουσιαστικά την ατομική τους ύπαρξη υπεράνω της πατρίδας.<sup>84</sup> Το θέμα αυτό απέκτησε τις τελευταίες δεκαετίες κυρίαρχη θέση στη συζήτηση περί τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στη Γαλλία, προκαλώντας μεγάλο δημόσιο ενδιαφέρον και ουκ ολίγες αντιπαραθέσεις. Στο ζήτημα πήρε θέση και το επίσημο γαλλικό κράτος, με γνωστότερες τις παρεμβάσεις του τότε Πρωθυπουργού

---

<sup>84</sup> Nicolas Offenstadt, *Les fusillés de la Grande Guerre et la mémoire collective (1914-2009)*, Odile Jacob, Paris 2009.

Lionel Jospin το 1998<sup>85</sup> και του τότε Προέδρου Nicola Sarkozy δέκα χρόνια αργότερα. Στον πυρήνα των σχετικών ενεργειών, με ιδιαίτερη δραστηριοποίηση και από διάφορες ενώσεις βετεράνων και πολιτών, βρέθηκε η δικαστική διερεύνηση όλων των σχετικών υποθέσεων και η πλήρης αποκατάσταση των εκτελεσθέντων με την καταγραφή τους ως «πεσόντων για τη Γαλλία» και την αναγραφή των ονομάτων τους στα σχετικά μνημεία.

Το θέμα αυτό αποτελεί μια πολύ χαρακτηριστική περίπτωση για την επιρροή του κινηματογραφικού μέσου και τη δυνατότητά του να συμβάλει στην αλλαγή του παραδείγματος και του πλαισίου συζήτησης ως προς την ερμηνεία ενός πολύ σημαντικού γεγονότος. Πολύ πριν από τη δημόσια ανακίνηση του θέματος τη δεκαετία του 1990 κι ενώ η γαλλική κινηματογραφική παραγωγή είχε επί δεκαετίες αποφύγει επιμελώς κάθε αναφορά στο θέμα, μια αμερικανική ταινία του 1957 αποτέλεσε καταλύτη για να ανοίξει η σχετική συζήτηση σε διεθνές επίπεδο. Πρόκειται για την ταινία *Paths of Glory* (Σταυροί στο μέτωπο), που γυρίστηκε στη Γερμανία από τον Stanley Kubrick. Η ταινία, που διαπνέεται από έναν ξεκάθαρα αντιπολεμικό τόνο και είναι ιδιαίτερα επικριτική ως προς τον τρόπο λειτουργίας και τις αποφάσεις της ανώτατης γαλλικής στρατιωτικής διοίκησης, αναφέρεται σε τρεις Γάλλους στρατιώτες που τουφεκίζονται προς παραδειγματισμό, εξαιτίας

---

<sup>85</sup> Η επιλογή του Jospin να μιλήσει σε εκδήλωση με αφορμή τα 80 χρόνια από την Ανακωχή του 1918 στην Craonne, μια τοποθεσία που έχει συνδεθεί άρρηκτα με τα φαινόμενα στάσεων και λιποταξίας στο γαλλικό στρατό το 1917, αποτέλεσε μείζονα κίνηση σε συμβολικό και ουσιαστικό επίπεδο για την αποκατάσταση της μνήμης των εκτελεσθέντων προς παραδειγματισμό· βλ. Annette Becker, "Politique culturelle, commémorations, et leurs usages politiques. L'exemple de la Grande Guerre dans les années 1990", στο Claire Andrieu, Marie-Claire Lavabre, Danielle Tartakowsky (επιμ.), *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence 2006, σ. 27-37 (ιδίως σ. 34).

της έλλειψης πειθαρχίας που επέδειξαν και της άρνησής τους να επιτεθούν στον εχθρό.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η διανομή της ταινίας στη Γαλλία συνάντησε τεράστιες δυσκολίες, όχι μόνο γιατί άγγιζε μια ιδιαίτερα τραυματική σελίδα της ιστορίας της χώρας κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά και γιατί η χρονική περίοδος της έκδοσής της συνέπεσε με τον Πόλεμο της Αλγερίας. Εν μέσω κλιμάκωσης των εχθροπραξιών σε αυτό το μέτωπο, μια ταινία που στρεφόταν ανοιχτά κατά της γαλλικής στρατιωτικής δικαιοσύνης δεν μπορούσε να γίνει δεκτή ούτε από τις αρχές, ούτε από το κοινό της χώρας. Είναι χαρακτηριστικές οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν την εποχή εκείνη κατά την προβολή της ταινίας σε άλλες χώρες με ισχυρό γαλλόφωνο στοιχείο (Βέλγιο, Ελβετία) και που είχαν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό ή και την απαγόρευση προβολής του έργου – επισημαίνονται, μεταξύ άλλων, τα επεισόδια που συνέβησαν στις Βρυξέλλες, με έφεδρους αξιωματικούς να συνδέουν ανοιχτά το περιεχόμενο της ταινίας με την τρέχουσα κατάσταση στο αλγερινό μέτωπο.

Η ταινία προβλήθηκε τελικά στη Γαλλία 18 χρόνια αργότερα, το 1975, προκαλώντας και πάλι τεράστιο ενδιαφέρον και πολλές αντιδράσεις στις τάξεις του γαλλικού κοινού.<sup>86</sup> Ωστόσο, χρειάστηκε να περάσουν αρκετά ακόμα χρόνια και να έλθει η δεκαετία του 1990 προκειμένου το θέμα να βρεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος Γάλλων σκηνοθετών, σε μια εποχή που πλέον το κοινό είχε εξοικειωθεί με το θέμα και ήταν ώριμο να δεχτεί τα μηνύματα ανάλογων ταινιών, όπως αποδεικνύεται και από την επιτυχία που γνώρισαν αρκετά από αυτά τα έργα. Από τη σχετική παραγωγή επισημαίνεται η ταινία *Capitaine Conan* (Λοχαγός Κονάν) του Bertrand Tavernier (1996), η οποία αναφέρεται, μεταξύ άλλων, σε ένα περιστατικό λιποταξίας από τις τάξεις του γαλλικού στρατού στο Βαλκανικό Μέτωπο, με το λιποτάκτη να καταδικάζεται σε θάνατο μετά την επιστροφή του στην πατρίδα,

---

<sup>86</sup> N. Offenstadt, ό.π., σ. 124-128.



ενώ ακόμα μεγαλύτερο ήταν το συμβολικό φορτίο της ταινίας *Le Pantalon* (Το παντελόνι) του Yves Boisset (1997), η οποία πραγματεύεται την ιστορία ενός στρατιώτη, νεαρού οικογενειάρχη, που τουφεκίζεται προς παραδειγματισμό επειδή αρνείται να υπακούσει στις εντολές των ανωτέρων του και να φορέσει ένα παντελόνι που ήταν λερωμένο με αίμα. Η τάση αυτή του γαλλικού κινηματογράφου ευθυγραμμίστηκε πλήρως με τις δυναμικές που αναπτύχθηκαν στη γαλλική κοινωνία κατά την εν λόγω περίοδο, ενώ η ενασχόληση με το θέμα συνεχίστηκε και κατά την επόμενη δεκαετία, με κορυφαίο παράδειγμα την πολύ γνωστή ταινία *Un long dimanche de fiançailles* (Οι ατέλειωτοι αρραβώνες) του Jean-Pierre Jeunet (2004), η οποία παρακολουθεί τη μακρά πορεία αναζήτησης της αλήθειας για ένα Γάλλο στρατιώτη που καταδικάστηκε μαζί με τέσσερις συναδέλφους του από τη στρατιωτική δικαιοσύνη, με την κατηγορία του εκούσιου αυτοτραυματισμού.

Κατά συνέπεια, μπορεί βάσιμα να υποστηριχτεί ότι το ευαίσθητο και τραυματικό ζήτημα των εκτελεσθέντων για παραδειγματισμό στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο βρήκε στον κινηματογράφο –έστω και με την καθοριστική συμβολή μιας μη γαλλικής ταινίας– έναν ισχυρό φορέα έκφρασης, ο οποίος συνέβαλε ουσιαστικά στην αφύπνιση της γαλλικής κοινής γνώμης και στην έναρξη ενός ουσιαστικού δημόσιου διαλόγου, που άλλαξε ριζικά τον τρόπο αντιμετώπισης του σε επίπεδο κράτους, κοινωνίας και ακαδημαϊκού κόσμου.

#### *Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και το «σύνδρομο του Βισύ»*

Σε αντίθεση με τον Μεγάλο Πόλεμο, του οποίου η έκβαση επέτρεπε μια μονοσήμαντα θετική επιβίωση στο γαλλικό εθνικό αφήγημα (παρά τις επιμέρους λεπτομέρειες και αποχρώσεις για τις οποίες έγινε λόγος στο προηγούμενο υποκεφάλαιο), η εμπειρία του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου είχε εξ ορισμού τραυματικό και συγκρουσιακό χαρακτήρα για τους Γάλλους, λόγω της γρήγορης

στρατιωτικής ήττας και του διχασμού που προκάλεσαν στη γαλλική κοινωνία το Καθεστώς του Βισύ και το κίνημα της Αντίστασης. Λίγα χρόνια μετά τον πόλεμο και αφού μεσολάβησε ένα αρχικό κύμα δικαστικών διαδικασιών και εκκαθαρίσεων, στη Γαλλία κυριάρχησε, στη βάση εθνικών αλλά και διεθνών σκοπιμοτήτων, ένα ενοποιητικό αφήγημα για το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στο επίκεντρο του οποίου βρισκόταν ο ενιαίος και αναμφίλεκτος χαρακτήρας της γαλλικής Αντίστασης, με το Καθεστώς του Βισύ και τα φαινόμενα συνεργασίας με τον κατακτητή να ωθούνται στη λήθη.<sup>87</sup> Πρόκειται για ένα θέμα καθοριστικής σημασίας για τη μελέτη και κατανόηση της γαλλικής μεταπολεμικής ιστορίας, με απόηχο που φτάνει έως τις μέρες μας, για το οποίο έχει καθιερωθεί η χρήση του όρου «σύνδρομο του Βισύ».<sup>88</sup>

Οι πρώτες ρωγμές σε αυτό το αφήγημα, το οποίο εκ των πραγμάτων φαινόταν να εξυπηρετεί όλους όσοι ασμένως το προσεταιρίστηκαν, εμφανίστηκαν μετά από μερικές δεκαετίες, εν μέσω ενός γενικότερου κλίματος αμφισβήτησης και με καθοριστική τη σταδιακή αναψηλάφηση υποθέσεων συνεργασίας και συμμετοχής σε ναζιστικά εγκλήματα στις δικαστικές αίθουσες.<sup>89</sup> Στη διαδικασία αυτή, ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικός επρόκειτο να είναι και ο ρόλος του κινηματογράφου, χάρη σε μια από τις σημαντικότερες ταινίες της μεταπολεμικής φιλμογραφίας στη Γαλλία. Επρόκειτο για την ταινία *Le Chagrin et la pitié* (*Η θλίψη και ο οίκτος*) του Marcel Ophüls (1971), ένα έργο διαρκείας

<sup>87</sup> Για τη γαλλική κινηματογραφική παραγωγή στο πλαίσιο αυτής της τάσης βλ. Έλλη Λεμονίδου, *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη*, σ. 52-53.

<sup>88</sup> Henry Rousso, *Le syndrome de Vichy de 1944 à nos jours*, Éditions du Seuil, Paris 1990.

<sup>89</sup> Έλλη Λεμονίδου, «Οι δίκες για το Καθεστώς του Βισύ στη μεταπολεμική Γαλλία», στο Γιώργος Κόκκινος, Παναγιώτης Κιμουρτζής, Μάρκος Καρασαρίνης (επιμ.), *Ιστορία και Δικαιοσύνη. Αντιμετωπίζοντας τα ιστορικά τραύματα του 20ού αιώνα*, Ασίνη, Αθήνα 2019 (υπό έκδοση).

26ο λεπτών, το οποίο έρχεται σε ευθεία αντίθεση με τις μέχρι τότε επικές αναπαραστάσεις της Κατοχής και της Αντίστασης. Η ταινία αναφέρεται στα γεγονότα της δεκαετίας του 1940 στη γαλλική πόλη Clermont-Ferrand, μέσα από τις μαρτυρίες 34 ανθρώπων, οι οποίοι απαντούν σε ερωτήσεις που τους θέτει ο σκηνοθέτης. Στην ταινία απουσιάζουν τόσο η επίσημη εκδοχή της ιστορίας, όσο και οι εμβληματικές φυσιογνωμίες της πολιτικής σκηνής της εποχής. Ο λόγος δίνεται σε απλούς πολίτες, αντιστασιακούς ή συνεργάτες των Ναζί, θύματα ή θύτες. Μέσα από τις συνεντεύξεις έρχονται στην επιφάνεια μια σειρά από πτυχές της γαλλικής ιστορίας κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι οποίες μέχρι τότε είχαν εξαιρεθεί από το εθνικό αφήγημα, όπως, ενδεικτικά, η οξύτατη εσωτερική αντιπαράθεση του 1940, οι αντιθέσεις και οι διασπάσεις στις τάξεις της Αντίστασης, η συνειδητή συνεργασία με τον κατακτητή και η ιδεολογική στράτευση Γάλλων στο στρατόπεδο του φασισμού και του εθνικοσοσιαλισμού, ο ρόλος των Βρετανών, ο βαθμός αποδοχής του Στρατάρχη Rétain από τον λαό, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του γαλλικού αντισημιτισμού, καθώς και οι βαρβαρότητες των παραστρατιωτικών σωμάτων που δημιουργήθηκαν από το Καθεστώς του Βισύ με τη βοήθεια των Γερμανών.

Η ταινία γυρίστηκε την περίοδο 1967-1968 και προβλήθηκε μερικά χρόνια αργότερα, τον Απρίλιο του 1971. Σε μια περίοδο 87 εβδομάδων προβολής, την είδαν 600.000 θεατές, από τους οποίους 232.000 Παριζιάνοι. Επρόκειτο για μια πραγματική τομή στη σχέση των Γάλλων με το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι παρά τη γενικότερη επιτυχία και αποδοχή της ταινίας, η προβολή της από τη δημόσια γαλλική τηλεόραση δεν κατέστη δυνατή παρά μόνο με αρκετά χρόνια καθυστέρηση και συγκεκριμένα μετά την άνοδο στην εξουσία των σοσιαλιστών υπό τον François Mitterrand το 1981. Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι, τρεις δεκαετίες μετά τη λήξη του πολέμου, η γαλλική τηλεόραση εξακολουθούσε να διατηρεί για τον εαυτό της

τον ρόλο του θεματοφύλακα της επίσημης μνήμης – και η προβολή μιας τέτοιας ταινίας θα νομιμοποιούσε αυτό που ο τότε γενικός διευθυντής του εθνικού τηλεοπτικού δικτύου είχε ονομάσει «καταστροφή μύθων, τους οποίους οι Γάλλοι είχαν ακόμη ανάγκη».<sup>90</sup>

Η ταινία του Ophüls, σε συνδυασμό με ορισμένες άλλες εξελίξεις των αρχών της δεκαετίας του 1970, συνέβαλε στη ριζική αλλαγή της σχέσης της γαλλικής κοινωνίας με τις πλέον ακανθώδεις πτυχές της ιστορίας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, κάτι που αποτυπώθηκε ευρέως και στην κινηματογραφική παραγωγή των αμέσως επόμενων ετών, με γνωστότερο παράδειγμα την ταινία *Lacombe Lucien* του Louis Malle (1974), όπου μέσα από το πορτρέτο του πρωταγωνιστή αποδομείται ο ιδεολογικός χαρακτήρας της στράτευσης με τον κατακτητή. Κατά τις δεκαετίες που μεσολάβησαν από τότε, η αποσιώπηση και οι υπεραπλουστεύσεις στην αντιμετώπιση της Κατοχής και του Καθεστώτος του Βισύ έδωσαν τη θέση τους σε μια «έκρηξη μνήμης» σε σχέση με αυτό το θέμα, με κύρια χαρακτηριστικά τις πολλαπλές αναγνώσεις και την πολυμορφία των απόψεων στο δημόσιο και ακαδημαϊκό λόγο, κάτι που αντανακλάται και στην αντίστοιχη κινηματογραφική παραγωγή.<sup>91</sup> Χωρίς να αποτελεί το μοναδικό παράγοντα που οδήγησε σε αυτό το αποτέλεσμα, είναι σαφές ότι ο κινηματογράφος είχε μια ξεκάθαρη και ουσιαστική συμβολή στην ωρίμανση και, τελικά, στο άνοιγμα της γαλλικής κοινωνίας σε μια εξαιρετικά ευαίσθητη πτυχή της σύγχρονης ιστορίας της χώρας.

---

<sup>90</sup> H. Rousso, ό.π., σ. 130-133. Jean-Luc Douin, *Dictionnaire de la censure au cinéma*, PUF, Paris 1998, 91. Laurent Garreau, *Archives secrètes du Cinéma français. 1945-1975*, PUF, Paris 2009, σ. 242-243.

<sup>91</sup> Έλλη Λεμονίδου, *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη*, σ. 56-59.

### Ο Πόλεμος της Αλγερίας

Ο Πόλεμος της Αλγερίας, που ξεκίνησε το 1954 και ολοκληρώθηκε με τη διακήρυξη της ανεξαρτησίας της Αλγερίας στις 5 Ιουλίου 1962, αποτελεί πιθανότατα το πλέον τραυματικό γεγονός στη σύγχρονη ιστορία της Γαλλίας, με το οποίο οι λογαριασμοί της γαλλικής κοινωνίας θεωρείται ότι παραμένουν πάντα ανοιχτοί. Πέρα από το ίδιο το γεγονός της ήττας των γαλλικών δυνάμεων στην ένοπλη αντιπαράθεση, η οποία επισφράγισε το συμβολικό και ουσιαστικό τέλος της γαλλικής αποικιοκρατίας με τη μορφή που αυτή είχε καθιερωθεί έως τότε, ο πόλεμος αυτός είχε μια σειρά από ιδιάζοντα χαρακτηριστικά – ιδίως ως προς τις διάφορες κατηγορίες και τα ειδικά χαρακτηριστικά των πληθυσμιακών ομάδων που συμμετείχαν σε αυτόν–, τα οποία κατέστησαν πολύ δυσκολότερη την έστω και καθυστερημένη διαχείρισή του με αυστηρά ιστορικούς όρους από τη γαλλική κοινωνία.<sup>92</sup>

Μια κρίσιμη παράμετρος που εξηγεί εν μέρει τη δυσκολία διατύπωσης ενός ψύχραιμου και αντικειμενικού λόγου για το γεγονός ήταν η ταυτόχρονη παρουσία στη Γαλλία, αμέσως μετά τη λήξη του πολέμου, εκπροσώπων από πολλές διαφορετικές ομάδες που είχαν εμπλακεί σε αυτόν (βετεράνων του γαλλικού στρατού, Ευρωπαίων που ζούσαν προηγουμένως στην Αλγερία, Αλγερινών μουσουλμάνων που είχαν συνταχτεί στον πόλεμο με τη Γαλλία, καθώς και αρκετών ακόμα άλλων περιπτώσεων). Με γνώμονα την προσπάθεια αποφυγής εντάσεων και διενέξεων που θα υπονόμευαν την ενότητά του, το γαλλικό κράτος υιοθέτησε μια

---

<sup>92</sup> Από την πλουσιότετη βιβλιογραφία σε σχέση με το γεγονός αυτό και τη μετέπειτα διαχείρισή του βλ. ενδεικτικά Mohammed Harbi, 1954. *La guerre commence en Algérie*, Éditions Complexe, Bruxelles 1984· Benjamin Stora, *La gangrène et l'oubli. La mémoire de la guerre d'Algérie*, Éditions La Découverte, Paris 1992· Benjamin Stora, Mohammed Harbi, *La guerre d'Algérie. 1954-2004, la fin de l'amnésie*, Robert Laffont, Paris 2004· Benjamin Stora, *La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial*, Editions de l'Aube, Paris 2007.

πολιτική αποσιώπησης, μια «θεραπεία αμνησίας», η οποία έγινε αποδεκτή από τη γαλλική κοινωνία της μετααποικιακής περιόδου, που έδειχνε ελάχιστη διάθεση να ασχοληθεί με το πρόσφατο παρελθόν και, έως ένα βαθμό, βουλευόταν με αυτή τη στρατηγική της λήθης.

Στην περίπτωση του αλγερινού ζητήματος, ο γαλλικός κινηματογράφος ακολούθησε τις γενικότερες τάσεις στη χώρα και δεν κατόρθωσε να αποτελέσει μοχλό για μια διαφορετική προσέγγιση, όπως συνέβη με τα παραδείγματα του Α' και του Β' Παγκοσμίου Πολέμου που αναλύθηκαν νωρίτερα. Αν και δεν έλειψαν διαχρονικά οι προσπάθειες κινηματογραφικής αποτύπωσης του πολέμου, τα σχετικά έργα χαρακτηρίζονταν πάντα είτε από αδυναμία ολοκληρωμένης παρουσίασης του γεγονότος σε όλες τις διαστάσεις του, είτε/και από μειωμένη απήχηση στο γαλλικό κοινό. Ξεκινώντας την ανάλυση από την ίδια την περίοδο του πολέμου, διαπιστώνουμε την ύπαρξη σχετικά λίγων προσπαθειών ενασχόλησης με το θέμα, με τους κινηματογραφιστές της εποχής να βρίσκονται αντιμέτωποι με τη λογοκρισία ή ακόμα και με διώξεις όσες φορές αποπειράθηκαν να διαφοροποιηθούν από την επίσημη γραμμή για το θέμα. Αμέσως μετά τη λήξη των εχθροπραξιών η σχετική δραστηριότητα διευρύνθηκε με τη δημιουργία περίπου 40 ταινιών μυθοπλασίας με αντικείμενο την Αλγερία, στις οποίες ωστόσο ο πόλεμος, όταν εμφανίζεται, λειτουργεί μόνο ως φόντο και ως γενικό ιστορικό πλαίσιο της πλοκής, στην οποία κυριαρχούν οι επιπτώσεις του Πολέμου της Αλγερίας σε Γάλλους πολίτες που φεύγουν για το μέτωπο ή επιστρέφουν από αυτό. Ο ίδιος ο πόλεμος, ωστόσο, απουσιάζει, το ίδιο και οποιαδήποτε αναφορά στους Αλγερινούς και στον τρόπο με τον οποίο εκείνοι βιώνουν αυτήν την ένοπλη σύγκρουση για το μέλλον της χώρας τους – κάτι άλλωστε που

καταγράφεται συνολικά ως απουσία της εικόνας και της άποψης του Άλλου στις γαλλικές ταινίες με θέμα τις αποικίες της χώρας.<sup>93</sup>

Και στην περίπτωση του Πολέμου της Αλγερίας, όπως και σε εκείνη των τυφεκισθέντων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, μια ξένη παραγωγή αποτέλεσε τον καταλύτη για την αλλαγή του σκηνικού ως προς τη μελέτη του γεγονότος, έστω και αν στο συγκεκριμένο παράδειγμα οι συνέπειες ως προς τη γαλλική κινηματογραφία και ευρύτερα τη δημόσια σφαίρα ήταν εκ των πραγμάτων περιορισμένες. Πρόκειται για την ταινία *La Battaglia di Algeri* (*Η Μάχη του Αλγερίου*) του Ιταλού σκηνοθέτη Gillo Pontecorvo (1966), η οποία καλύπτει πολλές πτυχές της αντιπαράθεσης στην Αλγερία, εστιάζοντας και στα δύο αντιμαχόμενα στρατόπεδα, στις στρατηγικές και στις αυθαιρεσίες τους, και αποφεύγοντας την απόλυτη δαιμονοποίηση του ενός ή του άλλου μέρους. Η ταινία, που διακρίνεται για τη μεγάλη παραστατική της δύναμη, γνώρισε διεθνή επιτυχία και θεωρείται σήμερα σταθμός στον τρόπο κινηματογραφικής αναπαράστασης της αποικιοκρατίας. Ωστόσο, όπως ήταν αναμενόμενο, γνώρισε απόλυτα αρνητική υποδοχή στη Γαλλία, όπου προβλήθηκε μόνο μετά από τέσσερα χρόνια, προκαλώντας μεγάλες αντιδράσεις και σοβαρά επεισόδια σε χώρους προβολής της.<sup>94</sup>

Το θέμα του Πολέμου της Αλγερίας θα επανέλθει, ωστόσο, σε μεταγενέστερες ταινίες του γαλλικού κινηματογράφου. Το νεότερο στοιχείο από τη δεκαετία του 1970 και μετά είναι η υιοθέτηση μιας

<sup>93</sup> Benjamin Stora, «La guerre d'Algérie: la mémoire par le cinéma», στο Pascal Blanchard, Isabelle Veyrat-Masson (επιμ.), *Les Guerres de Mémoires. La France et son Histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*, La Découverte, Paris 2008, σ. 262-272 (βλ. ιδίως σ. 264-265). Του ίδιου, «La guerre d'Algérie dans les médias: l'exemple du cinéma», στο Pascal Blanchard, Marc Ferro, Isabelle Veyrat-Masson (επιμ.) *Les guerres de mémoires dans le monde*, Hermès-CNRS Éditions, Paris 2008, σ. 33-40 (βλ. ιδίως σ. 34-35).

<sup>94</sup> Shlomo Sand, *Le XXe siècle à l'écran*, Éditions du Seuil, Paris 2004, σ. 440· L. Garreau, ό.π., σ. 240-241· J.-L. Douin, ό.π., σ. 50.

πιο τολμηρής ματιάς, σε αντιαποικιακό και αντιμιλιταριστικό φόντο, από τους Γάλλους δημιουργούς, ωστόσο αυτό που δεν αλλάζει είναι η απουσία του αλγερινού στοιχείου από την κινηματογραφική αφήγηση.<sup>95</sup> Μετά το 1990, η συνολική διαχείριση του πολέμου από τη γαλλική κοινωνία γίνεται ακόμα πιο περίπλοκη: από τη μια μεριά, η γενικότερη τάση επανεξέτασης και αναθεώρησης του ιστορικού παρελθόντος ευνοεί την αναδίφηση ακόμα και στις πλέον τραυματικές σελίδες της γαλλικής ιστορίας, παράλληλα με την σταδιακή εξομάλυνση των γαλλοαλγερινών σχέσεων σε επίσημο κρατικό επίπεδο· από την άλλη, ο πληθωρισμός της μνήμης και η ανάδυση ανταγωνιστικών συλλογικών μνημών στον γαλλικό δημόσιο χώρο –συχνά με επίκεντρο τους απογόνους προσώπων ή ομάδων που σχετιζόνταν ποικιλοτρόπως με την Αλγερία και τον ευρύτερο βορειοαφρικανικό χώρο– συνέβαλαν στη διατήρηση του τραυματικού χαρακτήρα του Πολέμου της Αλγερίας στο συλλογικό γαλλικό υποσυνείδητο. Και σε αυτή την περίπτωση, ο κινηματογράφος δεν κατάφερε να παρουσιάσει μια ολοκληρωμένη και σφαιρική θεώρηση του γεγονότος, ενώ η εμπορική αποτυχία μιας σειράς ταινιών που κυκλοφόρησαν με αυτό το θέμα και αρκετά καινοτόμα χαρακτηριστικά την περίοδο 2005-2007 αποδεικνύει την ανετοιμότητα της γαλλικής κοινωνίας να περάσει από τα περιοριστικά πλαίσια της ατομικής μνήμης και εμπειρίας σε μια συλλογική διαχείριση του γεγονότος, διαδικασία στην οποία ο κινηματογράφος –όπως φάνηκε στα άλλα δύο παραδείγματα που εξετάστηκαν στο άρθρο– θα μπορούσε να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο. Όπως έχει τονίσει ο Benjamin Stora, σημαντικός μελετητής των γαλλο-αλγερινών σχέσεων, οι μνήμες του πολέμου συνεχίζουν «να ματώνουν», η δε απουσία αναπαραστάσεων μέσα από ταινίες μυθοπλασίας που θα πραγματεύονταν το θέμα στην ολότητά του συμβάλλει

---

<sup>95</sup> Έλλη Λεμονίδου, *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη*, σ. 81-82.



καθοριστικά στη διαιώνιση αυτού του σημαντικού ελλείμματος στη συλλογική μνήμη της γαλλικής κοινωνίας.<sup>96</sup>

*Διαπιστώσεις με βάση το γαλλικό παράδειγμα*

Η ανάλυση του γαλλικού παραδείγματος, με βάση τρεις διαφορετικές αλλά συναφείς ως προς την προβληματική τους περιπτώσεις, μας οδηγεί σε ορισμένες χρήσιμες διαπιστώσεις για τη σχέση του κινηματογράφου με την ιστορία και, ειδικότερα, τη διαχείριση επίμαχων ζητημάτων του πρόσφατου παρελθόντος.

α) Είναι αδιαμφισβήτητο (το είδαμε στην περίπτωση της Γαλλίας, αλλά ισχύει για πολλές άλλες περιπτώσεις) ότι υπάρχει ένας πολύ στενός δεσμός (πολυσύνθετος, πολύπλοκος, σίγουρα όχι μονοσήμαντος), ο οποίος συνδέει την εθνική ιστορία, την κοινωνία μιας χώρας και την πολιτιστική της παραγωγή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο κινηματογράφος, μαζί με το σύνολο των υπόλοιπων οπτικοακουστικών παραγωγών, αποτελεί βασικό πυλώνα διατύπωσης αφηγήσεων για το παρελθόν και παραγωγό, τελικά, της ιστορικής συνειδητοποίησης ενός έθνους και μιας κοινωνίας. Καμία ανάλυση της πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον μιας χώρας και μιας εποχής δεν μπορεί να θεωρηθεί ολοκληρωμένη αν δεν περιλαμβάνει την κινηματογραφική του διαχείριση, είτε αυτή έχει ρηξικέλευθο χαρακτήρα, είτε απηχεί απλώς τα κυρίαρχα αφηγήματα, επίσημα και ανεπίσημα, είτε ακόμα συνιστά το «βουβό» αποτύπωμα μιας διαδικασίας αποσιωπήσεων.

β) Ο κινηματογράφος μπορεί να συμβάλλει στην αποτραυματοποίηση επίμαχων και συγκρουσιακών γεγονότων της Ιστορίας και στην ενσωμάτωσή τους στο εθνικό αφήγημα και τη συλλογική μνήμη. Αυτό συνέβη στη Γαλλία στις περιπτώσεις των

---

<sup>96</sup> B. Stora, «La guerre d'Algérie: la mémoire par le cinéma», ό.π., σ. 272. Του ίδιου, «La guerre d'Algérie dans les médias: l'exemple du cinéma», ό.π., σ. 39.

τυφεκισθέντων στρατιωτών του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου των τραυματικών αναφορών στο Καθεστώς του Βισύ. Η σύγχρονη έρευνα έχει εξάλλου ασχοληθεί εκτενώς με αυτή τη δυνατότητα του κινηματογραφικού μέσου, υποστηρίζοντας, μεταξύ άλλων, πως η αισθητικοποίηση (aesthetization) μιας ακραίας ιστορικής εμπειρίας –στην οποία η κινηματογραφική βιομηχανία μπορεί να συμβάλει καθοριστικά, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δυνατοτήτων του συγκεκριμένου μέσου– μπορεί να αποτελέσει στρατηγική επιλογή που θα οδηγήσει στην αποτραυματοποίησή της.

γ) Ωστόσο, παρά τις μεγάλες δυνατότητες του κινηματογραφικού μέσου, η δυνατότητα επίδρασής του στη διαχείριση τραυματικών ιστορικών γεγονότων είναι άμεσα συνυφασμένη με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δημιουργείται και προβάλλεται ένα οπτικοακουστικό έργο και το οποίο επιδρά καθοριστικά στις επιλογές των δημιουργών και των μηχανισμών της πρόσληψής του. Το παράδειγμα του Πολέμου της Αλγερίας στη Γαλλία, στο οποίο θα μπορούσαν να προστεθούν και αρκετές αντίστοιχες περιπτώσεις από άλλες χώρες, είναι πολύ χαρακτηριστικό για τη δυσκολία αξιοποίησης του κινηματογράφου σε μια διαδικασία αποτραυματοποίησης, όταν υπάρχει μια ευρύτερη αρνητική συγκυρία που δεν ευνοεί την ψύχραιμη αναζήτηση και αποδοχή της ιστορικής αλήθειας και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, την ολοκληρωμένη διαχείριση και υπέρβαση των τραυματικών της στοιχείων. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που συνδέεται, κατά κανόνα, με συνθήκες όπως η έλλειψη ικανής χρονικής απόστασης από το τραυματικό γεγονός, η ύπαρξη άνωθεν επιβαλλόμενων κυρίαρχων αναγνώσεων για το παρελθόν, ή ακόμα και ένα συγκρουσιακό σκηνικό σε επίπεδο εθνικών ή κοινοτικών ταυτοτήτων.

Ανεξάρτητα, επίσης, από τα ειδικά χαρακτηριστικά του γαλλικού ή οποιουδήποτε άλλου εθνικού παραδείγματος,

οφείλουμε να έχουμε πάντα υπόψη μας και δύο γενικότερους κινδύνους που ελλοχεύουν στη σχέση του κινηματογράφου με την ιστορία. Ο πρώτος συνδέεται με την ανάγκη πλήρους κατανόησης όχι μόνο των δυνατοτήτων που προσφέρει το κινηματογραφικό μέσο, αλλά και του πυκνού πλέγματος επιλογών που υπεισέρχονται κάθε φορά στη δημιουργία μιας ταινίας, από τον παραγωγό έως το σκηνοθέτη και τους υπόλοιπους καλλιτεχνικούς συντελεστές. Πρόκειται για μια διαδικασία εξαιρετικά περίπλοκη, αλλά και καθοριστική για την τελική μορφή του κινηματογραφικού έργου, η οποία καθιστά αντιστοίχως ιδιαίτερα σημαντική την ορθή πρόσληψη και κριτική επεξεργασία από τον θεατή – στην κατεύθυνση αυτή είναι καθοριστικός εξάλλου και ο ρόλος της αξιοποίησης του κινηματογράφου για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο, στην οποία θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

Η δεύτερη πτυχή αφορά τον κίνδυνο να μετατραπεί ένα κινηματογραφικό έργο από «ταινία για την ιστορία» σε «ταινία που κατασκευάζει μνήμη».<sup>97</sup> Η σύγχρονη έρευνα έχει επισημάνει όχι μόνο τη δυνατότητα των ταινιών με αντικείμενο τραυματικά γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος να συμβάλουν σε μια «πολιτισμική διεργασία» των μνημών, καθιστώντας δυνατή τη θύμηση γεγονότων που, εξαιτίας του επώδυνου χαρακτήρα τους, είχαν απωθηθεί στη λήθη, αλλά και τη λειτουργία της έννοιας της «προσθετικής μνήμης». Με τον όρο αυτό υπονοείται η δυνατότητα του κινηματογράφου να εμφυτεύει ουσιαστικά στους θεατές

---

<sup>97</sup> Βλ. σχετικά: Alison Landsberg, *Prosthetic Memory. The Transformation of American Remembrance in the Age of Mass Culture*, Columbia University Press, New York 2004, σ. 111-129· Astrid Erll, «Literature, Film, and the Mediality of Cultural Memory», στο Astrid Erll, Ansgar Nünning (επιμ.), *A Companion to Cultural Memory Studies*, De Gruyter, Berlin 2010, σ. 395-397. Susannah Radstone, «Cinema and Memory», στο Susannah Radstone, Bill Schwarz (επιμ.), *Memory. Histories, Theories, Debates*, Fordham University Press, New York 2010, σ. 332-336.

μνήμες άγνωστων, μη βιωμένων γεγονότων, επιδρώντας καθοριστικά στη φαντασία, την κουλτούρα και την ταυτότητά τους. Με βάση αυτή την προσέγγιση, ο κινηματογράφος δύναται να συμβάλει καθοριστικά στην πλήρη αναδιαμόρφωση των μηχανισμών και του περιεχομένου της μνήμης του σύγχρονου ανθρώπου, μέσω μιας περίπλοκης στρωματογραφίας ιδιωτικών, δημόσιων και πλαστών αφηγήσεων για το παρελθόν. Σε αυτό το πλαίσιο, ωστόσο, ο κίνδυνος υποκατάστασης της ιστορίας από τη μνήμη και από τη μυθολογική αναπαράσταση του παρελθόντος είναι κάτι παραπάνω από ορατός.<sup>98</sup>

Με επίγνωση όλων των παραπάνω πτυχών, στον πυρήνα του προβληματισμού μας παραμένει η συνειδητοποίηση του ρόλου που διαδραματίζει ή δύναται να διαδραματίσει ο κινηματογράφος στην ευρύτερη δημόσια και πολιτική διαβούλευση για την ερμηνεία του παρελθόντος. Ως εκ τούτου, έχει ιδιαίτερη σημασία η διερεύνηση των τρόπων και των μεθόδων μέσω των οποίων ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό εργαλείο στη διαδικασία της ιστορικής εκπαίδευσης και, τελικά, στη διαμόρφωση της πολιτειακής συνείδησης των νέων ανθρώπων – είναι ένα κρίσιμο πεδίο, στο οποίο η διερεύνηση της σχέσης ιστορίας και κινηματογράφου περνά από τη θεωρία στην καθημερινή πράξη και αγγίζει ευρύτατα στρώματα του πληθυσμού.

## **Β. Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία της Ιστορίας**

*Τα πλεονεκτήματα και οι δυνατότητες από τη χρήση του κινηματογραφικού μέσου για τη διδασκαλία ευαίσθητων και συγκρουσιακών ζητημάτων*

---

<sup>98</sup> Maurice Halbwachs, *La mémoire collective*, Albin Michel, Paris 1997, σ. 113, 131-142· Peter Novick, *The Holocaust in American life*, Houghton Mifflin Company, Boston-New York 1999, σ. 3-4.

Η δύναμη του κινηματογράφου και η ιδιαίτερη σημασία του ως προνομιακού διαύλου της Δημόσιας Ιστορίας έχει επισημανθεί με πολλούς τρόπους, όπως τονίστηκε και σε άλλα σημεία του κειμένου μας, από τη σύγχρονη επιστημονική έρευνα. Χάρη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μέσου, και ιδίως χάρη στη δυνατότητά του να προσφέρει μια ολοκληρωμένη αισθητική, νοητική και συναισθηματική εμπειρία στον θεατή, κινητοποιώντας με τρόπο συνδυαστικό τις ανθρώπινες αισθήσεις και λειτουργίες, ο κινηματογράφος καθίσταται ένας σημαντικός παράγοντας συνολικά για την εγχάραξη εντυπώσεων και αντιλήψεων για το παρελθόν· κατ' επέκταση, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η αξιοποίησή του στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, σε μια εποχή που κάθε νέος άνθρωπος βρίσκεται από τα πρώτα χρόνια της ζωής του περικυκλωμένος από έναν πληθωρισμό οπτικοακουστικών παραστάσεων.<sup>99</sup> Καθώς το αίτημα για λειτουργική ένταξη των μηχανισμών του οπτικού γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι περισσότερο ώριμο από ποτέ, η εξοικείωση με τους μηχανισμούς δημιουργίας και τις τεχνικές ανάγνωσης ενός κινηματογραφικού έργου προβάλλεται ως ουσιώδες στάδιο για την ανάπτυξη αισθητικού κριτηρίου και κριτικής οπτικής στους μελλοντικούς πολίτες, ιδίως αναφορικά με ευαίσθητες και συγκρουσιακές όψεις του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος.

Στην ισχύ της παραπάνω διαπίστωσης συνηγορεί όχι μόνο η παραδοχή του εύρους επίδρασης των οπτικοακουστικών προϊόντων στη διαμόρφωση των γνώσεων και αναπαραστάσεων του παρελθόντος στο μέσο άνθρωπο της εποχής μας, αλλά και μια σειρά από διαπιστώσεις σχετικά με τη φύση των τραυματικών γεγονότων, τις δυνατότητες διαχείρισής τους και το ρόλο που μπορεί να παίξει ο κινηματογράφος σε αυτή τη διαδικασία.

---

99 Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής, «Μάθηση: λέξεις και εικόνες», στο: Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής (επιμ.), *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης*, Gutenberg, Αθήνα 2013, σ. 367-385.

Ειδικότερα, παρά τη δυναμική που εξακολουθούν να διατηρούν ορισμένες συντηρητικότερες προσεγγίσεις, που είτε παραμένουν εστιασμένες σε μονόπλευρες ή μανιχαϊστικές αντιλήψεις για το παρελθόν, είτε επιλέγουν συνειδητά τη λύση της συγκάλυψης και της αποσιώπησης, η κυρίαρχη τα τελευταία χρόνια –και ολοένα και περισσότερο αποδεκτή διεθνώς– τάση της διανόησης και της επιστημονικής έρευνας προτάσσει τη σκοπιμότητα ολοκληρωμένης αντιμετώπισης των ιστορικών τραυμάτων, με άξονα την αναζήτηση, κατανόηση και κριτική επεξεργασία τις ιστορικής αλήθειας, πέρα από στερεότυπα, προκαταλήψεις και αποκλεισμούς. Στη διαδικασία αυτή, που προϋποθέτει κατά κανόνα μια μακρά περίοδο προετοιμασίας και ωρίμανσης σε πολιτικό, κοινωνικό και επιστημονικό επίπεδο, ο ρόλος του κινηματογράφου, όπως είδαμε και στα δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα από τη Γαλλία, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Η κινηματογραφική ταινία, μέσω της μέθεξης του θεατή στο κλίμα και την ατμόσφαιρα μιας ιστορικής περιόδου, προσφέρει δυναμικά μια πολυδιάστατη εμπειρία «επικοινωνίας» με το παρελθόν, με τρόπο σαφώς πιο επιδραστικό σε σχέση με οποιαδήποτε παραδοσιακή μορφή λόγου. Συνεπώς, καθώς τα τραυματικά και επίμαχα ζητήματα της ιστορίας επιτρέπουν κατεξοχήν ή και επιβάλλουν μια πολυδιάστατη και πολύπλευρη ανάγνωση του παρελθόντος, σε αντιδιαστολή με μονολιθικές και περιοριστικές προσεγγίσεις, η κινηματογραφική αναπαράσταση καθίσταται ένα ιδιαίτερα πρόσφορο μέσο για την αποτελεσματική και ολοκληρωμένη προσέγγισή τους, με τρόπο που δύναται να αποτελέσει όχι μόνο όχημα ψυχαγωγίας για το μέσο θεατή στη μεγάλη ή τη μικρή οθόνη, αλλά και πολύτιμο εργαλείο στα χέρια των παιδαγωγών για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Η διαπίστωση αυτή, ωστόσο, προσκρούει σε αρκετά θεωρητικά και πρακτικά εμπόδια. Παρά τη γενικευμένη συναίνεση ως προς τη σκοπιμότητα αξιοποίησης του κινηματογράφου για τους σκοπούς της διδασκαλίας της Ιστορίας στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί είναι

αντιμέτωποι με την απουσία ενός ολοκληρωμένου θεωρητικού πλαισίου και, κυρίως, με την έλλειψη των κατάλληλων μέσων και εργαλείων για την αποτελεσματική εκμετάλλευση των δυνατοτήτων αυτού του μέσου. Το φαινόμενο δεν περιορίζεται μόνο στην πραγματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά καταγράφεται και σε άλλες χώρες, ακόμα και στη Γαλλία με την πλούσια κινηματογραφική παράδοση, όπου η σχετική δραστηριοποίηση έχει ξεκινήσει μόλις τα τελευταία χρόνια. Κατά συνέπεια, εναπόκειται ακόμα σε μεγάλο βαθμό στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν –με την κατάλληλη έρευνα ή ακόμα και αυτοσχεδιαστικά– τρόπους γόνιμης αξιοποίησης του οπτικοακουστικού υλικού στη σχολική τάξη και λειτουργικής ένταξής του στη στοχοθεσία του μαθήματος της Ιστορίας.<sup>100</sup>

Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το κενό και έχοντας ως πεδίο αναφοράς τις ανάγκες της διδασκαλίας επίμαχων και τραυματικών ζητημάτων του παρελθόντος, μπορούμε να διακρίνουμε τρία βασικά στάδια στην εκ μέρους του εκπαιδευτικού χρήση κινηματογραφικού υλικού.<sup>101</sup>

Το πρώτο από αυτά αφορά την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών, μέσω της εξοικείωσής τους με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής στην οποία αναφέρεται μια ταινία – προς τον σκοπό αυτό κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη η προκαταρκτική μελέτη ιστορικών πηγών, που θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν με κριτικό πνεύμα το περιεχόμενο της ταινίας, τις επιλογές των

---

<sup>100</sup> Από τις λίγες εξαιρέσεις στη γενικότερη σπανιότητα της ύπαρξης εξειδικευμένων εργαλείων και βοηθημάτων για τον εκπαιδευτικό είναι οι ιστότοποι <http://www.filmeducation.org> και <http://www.thefilmSPACE.org>, με πλούσιο υλικό για την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στη διδασκαλία της ιστορίας στο Ηνωμένο Βασίλειο.

<sup>101</sup> Έλλη Λεμονίδου, *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη*, σ. 241-242.

συντελεστών της και τα ιδιαίτερα κάθε φορά χαρακτηριστικά της κινηματογραφικής ανακατασκευής ενός ιστορικού γεγονότος.<sup>102</sup>

Μια δεύτερη αρχή συνδέεται με την ανάγκη συνολικής εξέτασης όλων των παραγόντων που συνεπιδρούν στη δημιουργία, στην τελική μορφή αλλά και στην πρόσληψη μιας ταινίας. Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό ότι ένα κινηματογραφικό έργο διαμορφώνεται μέσα από ένα πλέγμα επιλογών (από τα οπτικά και ηχητικά στοιχεία της ταινίας, τη φύση και προέλευση των πλάνων, το μοντάζ, τη διανομή των ρόλων, τη δομή της αφήγησης και του σεναρίου), ενώ αντίστοιχα χαρακτηριστικά έχει και η πρόσληψή του από το κοινό (από το δίκτυο διανομής έως το ρόλο της κριτικής ή ενίοτε και της λογοκρισίας). Κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες αποτελεί ουσιώδες μέρος του τελικού προϊόντος και της δυναμικής που αυτό αναπτύσσει, τόσο αναφορικά με τις ταινίες μυθοπλασίας, όσο και (σε διαφορετικό βαθμό) με τις ταινίες τεκμηρίωσης. Συνεπώς, η γνώση ή έστω ο ενεργός προβληματισμός γύρω από τα ζητήματα αυτά αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, ένα καθοριστικό σημείο στην προσέγγιση μιας ταινίας μυθοπλασίας από τους μαθητές είναι η συνειδητοποίηση του μυθιστορηματικού χαρακτήρα που αυτή υιοθετεί ως προς την αναπαράσταση του παρελθόντος – μια ταινία αφηγείται την ιστορία ως μύθο, ως ένα αφήγημα με αρχή, μέση και τέλος, που ενίοτε τελειώνει με ένα ηθικό δίδαγμα και που έχει στόχο να προκαλέσει έντονα συναισθήματα στους θεατές. Αυτή η στοχευμένη δραματοποίηση στο πλαίσιο μιας ταινίας ιστορικού περιεχομένου αποτελεί θεμελιακό γνώρισμα του

---

<sup>102</sup> Ian Wall, «The Holocaust, film and education», στο Toby Haggith, Joanna Newman (επιμ.), *Holocaust and the moving image. Representations in Film and Television since 1933*, Wallflower Press, London 2005, σ. 203-210.



κινηματογραφικού έργου και το διαφοροποιεί ουσιαστικά από μια κειμενική αφήγηση με το ίδιο αντικείμενο.<sup>103</sup>

*Το ενδεικτικό παράδειγμα μιας ταινίας για το Ολοκαύτωμα*

Όταν γίνεται λόγος για τη διαχείριση επίμαχων και τραυματικών γεγονότων του παρελθόντος, ασφαλώς η σκέψη πηγαίνει στις πλέον τραυματικές σελίδες της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας κατά τον 20ό αιώνα και συγκεκριμένα στο Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και στις θηριωδίες του ναζισμού, με αποκορύφωμα το Ολοκαύτωμα.<sup>104</sup> Η διεθνής κινηματογραφική παραγωγή με αυτή τη θεματολογία αποτελεί ένα από τα πιο χαρακτηριστικά πεδία μελέτης και εφαρμογής των ζητημάτων που εξετάζονται σε αυτό το κείμενο, ενώ δεν είναι τυχαίο ότι γύρω από αυτήν έχουν διατυπωθεί και οι περισσότερες ολοκληρωμένες προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης.<sup>105</sup> Παρότι σήμερα τα γνωστότερα σχετικά έργα θεωρούνται κλασικά στο είδος τους και αποτελούν ουσιαστικό μέρος της διεθνούς πολιτιστικής κληρονομιάς, ακόμα και στην περίπτωση αυτών των τόσο μεγάλων ως προς τις δραματικές τους διαστάσεις γεγονότων η

<sup>103</sup> Βλ. αναφορές και σχετική βιβλιογραφία σε Ian Wall, «The Holocaust, film and education», στο Toby Haggith, Joanna Newman (επιμ.), *Holocaust and the moving image. Representations in Film and Television since 1933*, Wallflower Press, London 2005, σ. 203-210.

<sup>104</sup> Για την κατανόηση του επίμαχου αυτού ζητήματος, βλ. στην ελληνική γλώσσα τη σημαντική συμβολή του Γιώργου Κόκκινου, *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης – θύτες και θύματα*, Gutenberg, Αθήνα 2015.

<sup>105</sup> Για το θέμα αυτό βλ. επίσης Έλλη Λεμονίδου, «Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: ιστοριογραφία, δημόσια ιστορία και ιστορική εκπαίδευση», στο Άγγελος Παληκίδης (επιμ.), *Κριτικές προσεγγίσεις του ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2013, σ. 43-56. Της ίδιας, «Μαθαίνοντας για τον ναζισμό μέσα από ταινίες μυθοπλασίας και τεκμηρίωσης», στο Αγάθη Γεωργιάδου, Βασιλική Δεμερτζή (επιμ.), *Ναζισμός. Το ολοκαύτωμα των αξιών*, Ι. Γ. Τραντάς – ΡΟΔΟΝ Εκδοτική, Αθήνα 2017, σ. 117-130.

κινηματογραφική επεξεργασία χρειάστηκε αρκετά χρόνια για να φτάσει στο επίπεδο και στην επιδραστικότητα που όλοι σήμερα γνωρίζουμε. Επί της ουσίας, η οπτικοακουστική παραγωγή γύρω από τον ναζισμό και το Ολοκαύτωμα συμπορεύτηκε σε μια σχέση αμφίδρομη με την ευρύτερη πολιτικοκοινωνική συγκυρία σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, λειτουργώντας ωστόσο με ιδιαίτερα επιδραστικό τρόπο για την αφύπνιση της γενικής ευαισθητοποίησης για αυτά τα θέματα – με σημαντικά ορόσημα, μεταξύ άλλων, την κινηματογράφηση της δίκης του Adolf Eichmann στην Ιερουσαλήμ το 1961 και τη διεθνή απήχηση της αμερικανικής τηλεοπτικής σειράς *Holocaust* (Ολοκαύτωμα) που προβλήθηκε το 1978.

Η μαζική παραγωγή τηλεοπτικών και κινηματογραφικών έργων με θέμα το ναζισμό και το Ολοκαύτωμα είχε ως αποτέλεσμα οι σχετικές εικόνες των στρατοπέδων και των κρατουμένων να αποτελούν πλέον οικείο βίωμα για το μέσο θεατή, ενώ η εμπορική ή καλλιτεχνική επιτυχία ορισμένων έργων είχε ως αποτέλεσμα την εγγραφή τους στη συλλογική μνήμη ενός ευρύτατου κοινού. Η σχετική παραγωγή συνεχίζεται με αμείωτη ένταση έως τις μέρες μας, με διεύρυνση της θεματολογίας και σε άλλες πτυχές της ιστορίας εκείνης της εποχής.

Από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ωστόσο, αυτής της παραγωγής ανακύπτουν και δύο κίνδυνοι, που έρχονται να προστεθούν σε ό,τι αναφέρθηκε ήδη γενικά για τη σχέση μεταξύ ιστορίας και κινηματογράφου και που έχουν ιδιαίτερη σημασία για το πλαίσιο της αξιοποίησης των κινηματογραφικών ταινιών στη σχολική τάξη. Το πρώτο σημείο αφορά την αναπόφευκτη αποσπασματικότητα όσων παρουσιάζονται σε οποιοδήποτε έργο για μια τόσο πυκνή και σύνθετη ιστορική περίοδο όπως αυτή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου – με την εστίαση σε ένα επεισόδιο του Ολοκαυτώματος ή σε ένα μέτωπο των εχθροπραξιών ο θεατής ενδέχεται να ταυτιστεί με ό,τι βλέπει και να το θεωρήσει απόλυτα αντιπροσωπευτικό για όλο το γεγονός, κάτι που ασφαλώς δεν

συνάδει με την πολύ πιο σύνθετη και πολυπαραγοντική ιστορική πραγματικότητα. Ο δεύτερος κίνδυνος συνδέεται με το ενδεχόμενο κορεσμού των μαθητών (όπως και άλλων πληθυσμιακών ομάδων) από την υπερέκθεση σε αναφορές και υλικό για αυτά τα θέματα, κάτι που μπορεί να επιφέρει εντελώς αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και να συντελέσει στην άτυπη υποβάθμιση, στη συνείδηση των μαθητών, του ναζισμού και του Ολοκαυτώματος σε απλά επεισόδια στη μακρά ανθρώπινη ιστορία.<sup>106</sup>

Έργο-ορόσημο για το υπό συζήτηση θέμα ήταν ασφαλώς η ταινία *Schindler's List* (*Η λίστα του Σίντλερ*) του Steven Spielberg (1993). Πέρα από τη μεγάλη εμπορική της επιτυχία, η ταινία αποτέλεσε σταθμό και ως προς την αξιοποίησή της για διδακτικούς σκοπούς, καθώς η προβολή της στα σχολεία έτυχε ιδιαίτερης ενθάρρυνσης (ενδεικτικά αναφέρεται ότι στη Βρετανία ένα αντίτυπό της εστάλη σε κάθε σχολείο της χώρας), ενώ η περίπτωση της έχει μέχρι σήμερα κεντρικό χαρακτήρα σε όλες τις μελέτες για τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος. Επιπλέον, το έργο αποτελεί χαρακτηριστικότατο παράδειγμα ως προς τον πρώτο από τους δύο κινδύνους που επισημάνθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο, καθώς είναι εύκολο να επιτευχθεί η ταύτιση του θεατή με την ανθρωπιστική στάση του πρωταγωνιστή και να μη γίνει κατανοητό ότι το σενάριο της ταινίας σχετίζεται με ένα και μόνο (και μάλιστα όχι αντιπροσωπευτικό) επεισόδιο του Ολοκαυτώματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ειδικά χαρακτηριστικά της ταινίας, την έως τώρα βιβλιογραφία για αυτήν και για τη διδασκαλία του

---

<sup>106</sup> Έλλη Λεμονίδου, «Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία», στο Γιώργος Κόκκινος, Δημήτρης Μαυροσκούφης, Παναγιώτης Γατσωτής, Έλλη Λεμονίδου, *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα 2010, σ. 203-204.

Ολοκαυτώματος,<sup>107</sup> αλλά και τον συνολικό προβληματισμό γύρω από την κινηματογραφική αναπαράσταση τραυματικών σελίδων της ιστορίας, θα παραθέσουμε στη συνέχεια τα στοιχεία ενός ενδεικτικού διδακτικού σεναρίου, που μπορεί να αξιοποιηθεί για τη συγκεκριμένη ταινία, αλλά και να λειτουργήσει ως οδηγός για αντίστοιχες διδακτικές πρωτοβουλίες με άλλα έργα ιστορικού περιεχομένου.<sup>108</sup>

#### Στάδιο 10 - Προετοιμασία πριν από την προβολή της ταινίας

Δίνονται πηγές ή αντισημιτικές ρήσεις που πηγαίνουν πίσω στο χρόνο, έως και 400 χρόνια πριν, και που αποτελούν εκφράσεις του μένους ενάντια στους Εβραίους στη Γερμανία. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι τίποτε δεν ήταν εντελώς νέο και άγνωστο ως προς τον αντισημιτισμό, όταν ο Χίτλερ ανέλαβε την εξουσία της χώρας το 1933 – η «καινοτομία» του ναζιστικού καθεστώτος ήταν η προσπάθεια ολικού αφανισμού της εβραϊκής φυλής ανά την Ευρώπη, κάτι που δεν είχε σχεδιαστεί ή επιχειρηθεί στο παρελθόν. Οι μαθητές καλούνται επίσης να σκεφτούν γιατί μια θρησκευτική ομάδα αποτέλεσε αντικείμενο ενός τέτοιου μίσους.

Δίνονται τα βασικά γεγονότα-σταθμοί στην ιστορία των Εβραίων, που δείχνουν την παράλληλη δυναμική του αντισημιτισμού όχι μόνο στην Γερμανία του 1930-1940, αλλά και σε άλλες περιοχές της Ευρώπης.

Μέσω άλλων πηγών, γίνεται γνωστό ότι μέχρι και το 1941 οι Εβραίοι μπορούσαν να διαφύγουν από τη Γερμανία. Αρκετοί φυλακίστηκαν ή σκοτώθηκαν, ωστόσο δεν υπήρχε οργανωμένο σχέδιο εξόντωσής τους.

<sup>107</sup> Anne-Marie Baron, *The Shoah on screen- Representing crimes against humanity*, vol. 1, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2006, <https://www.coe.int/en/web/holocaust/publications>.

<sup>108</sup> Για το πλήρες σενάριο, βλ. <http://www.filmeducation.org/pdf/film/schindler.pdf>.

Δίνεται ένα απόσπασμα από το κείμενο/πρακτικά της Συνδιάσκεψης στην πόλη Βάνζεε (Wannsee), που αναφέρεται στην Τελική Λύση. Ζητείται από τους μαθητές να αναλογιστούν, βλέποντας την ταινία, πώς μετά τη Συνδιάσκεψη τα στρατόπεδα εργασίας αποκτούν έναν απεχθέστερο χαρακτήρα –καθώς μετατρέπονται ενίοτε σε στρατόπεδα θανάτου– και πώς αυτές οι αλλαγές αντανακλώνονται στη μεταχείριση των Εβραίων της Κρακοβίας, με βάση πάντα την ταινία.

Στάδιο 20 - Ερωτήματα προς απάντηση μετά την προβολή της ταινίας

— Ποια είναι τα στοιχεία της ταινίας που αποδεικνύουν την αντισημιτική συμπεριφορά ορισμένων Πολωνών;

— Ποια είναι η εντύπωση που δημιουργείται για τη ζωή στο γκέτο;

— Ποια ήταν τα βασικά προβλήματα του εβραϊκού πληθυσμού στο γκέτο; Ποια ήταν τα «μυστικά» προκειμένου κάποιος να μπορέσει να επιβιώσει;

— Ο Όσκαρ Σίντλερ έφτασε στην Κρακοβία στα τέλη του 1939. Με βάση την ταινία, ποιοι ήταν οι λόγοι που τον οδήγησαν να επιλέξει την Κρακοβία; Τι ήλπιζε να κάνει στην πόλη αυτή;

— Με τη μεταφορά των Εβραίων στο στρατόπεδο εργασίας Plaszow, πώς βλέπουμε τη βοήθεια του Σίντλερ στους Εβραίους που είχαν «επιλεγεί»; Πώς προσπαθεί να εξασφαλίσει ότι θα επιβιώσουν; Γιατί η τελική καταστροφή του γκέτο αποτελεί σημαντικό γεγονός για τον Σίντλερ;

Στάδιο 30 - Συζήτηση για τη σχέση ιστορίας και μύθου

Γίνεται συζήτηση για τη διαδικασία συγγραφής του σεναρίου, στην οποία επισημαίνεται α) ότι ο Spielberg ανακατασκευάζει μία μόνο, ιδιαίτερη ιστορία του Ολοκαυτώματος και β) ότι το σενάριο υποτάσσεται στις επιταγές του Χόλιγουντ, που ευνοεί ιστορίες στις

οποίες από το απόλυτο σκότος προκύπτει ένα καλό τέλος που επιβεβαιώνει τη δύναμη της ζωής.

Γίνεται αναφορά στο βιβλίο στο οποίο βασίστηκε η ταινία (Thomas Keneally, *Schindler's Ark*, 1982) και τονίζεται πως, παρότι αναφερόταν σε ένα πραγματικό γεγονός, κέρδισε βραβείο μυθιστορήματος.

Δίνεται ένα απόσπασμα από μια συνέντευξη του συγγραφέα του βιβλίου, στην οποία ομολογεί ότι, ενώ προσπάθησε να μη συγγράψει ένα ακόμη μυθιστόρημα, τελικά δεν τα κατάφερε, καθώς δεν μπόρεσε «να αποφύγει την ιδιότητα του λογοτέχνη».

#### Ερωτήματα προς τους μαθητές:

— Διαβάζοντας τα λόγια του συγγραφέα του βιβλίου στο οποίο βασίστηκε ο Spielberg, θα λέγατε ότι «βλέπει» την ιστορία του Σίντλερ ως γεγονός ή ως μύθο;

— Πώς εξηγείτε το γεγονός ότι το βιβλίο του Keneally έλαβε βραβείο μυθιστορήματος;

— Θα μπορούσατε με βάση τα παραπάνω να επιχειρηματολογήσετε υπέρ της χρήσης του βιβλίου και της ταινίας ως ιστορικών πηγών;

#### Στάδιο 4ο - Ανάλυση στοιχείων της ταινίας

Γίνεται ειδική αναφορά στην επιλογή του σκηνοθέτη να γυρίσει σε ασπρόμαυρο (σε εναλλαγή με έγχρωμο) το μεγαλύτερο μέρος της ταινίας του.

Τονίζεται, για παράδειγμα, πως ο συνδυασμός ασπρόμαυρου και έγχρωμου αποτελεί χαρακτηριστικό που επαναλαμβάνεται σχεδόν συστηματικά σε ταινίες για το Ολοκαύτωμα, από τη *Νύχτα και Ομίχλη* του Alain Resnais, έως τη *Λίστα του Σίντλερ*, με το έγχρωμο να χρησιμοποιείται για το παρόν και το ασπρόμαυρο για τα flashback στα στρατόπεδα, σαν να επρόκειτο για αρχαικό υλικό, κάτι που, ωστόσο, δεν ισχύει πάντα.

Ερωτήματα προς τους μαθητές:

— Πώς αιτιολογείται αυτή η επιλογή του σκηνοθέτη; Μήπως υιοθέτησε αυτόν τον τρόπο σκηνοθεσίας προκειμένου να δώσει στην ταινία του την αίσθηση του «ντοκιμαντέρ»;

— Τι αποτέλεσμα έχει αυτή η επιλογή στο κοινό; Πώς επιδρά στην πρόσληψη της ταινίας και του ίδιου του Ολοκαυτώματος;

— Μπορείτε να θυμηθείτε τις έγχρωμες σκηνές; Τι το σημαντικό είχαν αυτές;

Γίνεται επίσης ειδική αναφορά στον τρόπο με τον οποίο δομείται ο χαρακτήρας του κεντρικού ήρωα της ταινίας, του Όσκαρ Σίντλερ.

Ερωτήματα προς τους μαθητές:

— Πώς εμφανίζεται ο Σίντλερ στην αρχή της ταινίας; Τι είδους χαρακτήρα φαίνεται να έχει; Ποια είναι τα αρχικά του αισθήματα απέναντι στους Εβραίους υπαλλήλους του;

— Τι αλλάζει τη συμπεριφορά του Σίντλερ; Πώς αλλάζουν ο ίδιος και τα ενδιαφέροντά του; Πώς προβάλλεται αυτή η αλλαγή;

— Πώς εμφανίζεται ο ήρωας στο τέλος της ταινίας;

— Προβάλλονται οι αλλαγές στον χαρακτήρα του ήρωα;

Στάδιο 50 - Σχέση μεταξύ αφήγησης της ταινίας και ιστορίας

Ζητείται από τους μαθητές να προβούν σε μια σύγκριση της ταινίας με τις δικές τους γνώσεις για την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρεται το έργο και να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

— Η ταινία πρόσθεσε πράγματα σχετικά με την κατανόηση της περιόδου;

— Θεωρείτε πως υπάρχουν βασικά στοιχεία για τη γνώση αυτής της περιόδου που δεν εμφανίζονται στην ταινία;

— Πώς η ταινία αναπαριστά τους βασικούς ιστορικούς χαρακτήρες και τις βασικές ομάδες του Ολοκαυτώματος; Γιατί πιστεύετε ότι τους αναπαριστά με αυτόν τον τρόπο;

— Τι στοιχεία παρέχει η ταινία για την περίοδο κατά την οποία γυρίστηκε;

— Συντάξτε έναν κατάλογο με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ταινίας ως πηγής για τους ιστορικούς.





ΣΤΑΘΗΣ ΓΚΟΤΣΗΣ

### ***Μουσείο - Σχολείο: μια αμφίρροπη σχέση***

Οι σχολικές επισκέψεις σε μουσεία, πρακτική που ακολουθείται από δεκαετίες και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συνεχίζουν διεθνώς να τροφοδοτούν σκέψεις και προβληματισμούς, σε θεωρητικό, μεθοδολογικό και πρακτικό επίπεδο, σχετικά με τον εκπαιδευτικό ρόλο του μουσείου, την παιδαγωγική του μουσείου και τις δυνατότητες και προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και το μουσείο.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικές/παιδαγωγικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο μουσείο περιγράφονται συνήθως με τους όρους «μουσειακή εκπαίδευση», «μουσειακή αγωγή», «μουσειοπαιδαγωγική», «μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα», «μουσειακή μάθηση», με λίγο πολύ παρόμοιο περιεχόμενο. Μολονότι δε, η μουσειακή εκπαίδευση δεν εξαντλείται υποχρεωτικά στο σχολικό κοινό αλλά αναφέρεται και σε μουσειακές δράσεις επικοινωνίας και εκπαίδευσης για ενήλικες, ΑμεΑ, πρόσφυγες, πληθυσμιακές ομάδες στα όρια του κοινωνικού αποκλεισμού, ομάδες με ειδικά χαρακτηριστικά ή ενδιαφέροντα, (Sandell 2002, Gibbs κ.ά. 2007, Νάκου 2015, Γκότσης 2019), το μαθητικό κοινό συνεχίζει να αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα ενδιαφέροντός της.

Στις χώρες με μακρά μουσειακή παράδοση (π.χ. Μ. Βρετανία, Γαλλία, Γερμανία, ΗΠΑ), μάλιστα, η συστηματική υλοποίηση μιας

στρατηγικής υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της μουσειακής εμπειρίας είναι εμφανής και προσανατολισμένη κυρίως στην κατάλληλη διαμόρφωση του μουσειακού και εκθεσιακού χώρου, στη (χαλαρότερη ή στενότερη) διασύνδεση των μουσειακών εκπαιδευτικών δράσεων με το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα και στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών του σχολείου με προγράμματα επιμόρφωσης και κατάρτισης (Hein 1998, Φουρλίγκα κ.ά. 2002, Νικονάνου 2010).

Στην ελληνική περίπτωση, οι σχετικές μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές, με αξιοσημείωτο εύρος, ποικιλία και διασπορά, και οι συνακόλουθοι προβληματισμοί, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο, χρονολογούνται ουσιαστικά από τη δεκαετία του 1980 (Τσιτούρη 2010, Χατζηνικολάου 2010, Σακαλή 2017), όχι χωρίς παλινωδίες, προσκόμματα, αντιφάσεις και ασυνέχειες, που υποδηλώνουν και την απουσία συνολικής πολιτικής και σαφούς προσανατολισμού (Γκότσης 2007, Γκότσης 2010, Σακαλή και Τσιτούρη 2017).

Μπορεί η συμπληρωματικότητα της μάθησης σε μουσείο και σχολείο να είναι προφανής, χρειάζεται, ωστόσο, να επισημανθεί μια σημαντική διαφοροποίηση του χαρακτήρα της μάθησης στο μουσείο και το σχολείο: το μουσείο επικεντρώνεται στη μάθηση μέσα από τα αντικείμενα, ενώ στο σχολείο η μάθηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από τα βιβλία. Η μάθηση στο μουσείο προσδιορίζεται από τις ιδιαίτερες παιδαγωγικές δυνατότητες που προκύπτουν από την εκπαιδευτική αξιοποίηση των αντικειμένων/εκθεμάτων και των ειδικά διαμορφωμένων εκθεσιακών χώρων που λειτουργούν ως περιβάλλοντα μάθησης (Hooper-Greenhill 1999a). Αυτό εισάγει εκ των πραγμάτων διαφοροποιημένες, σε σχέση με τη σχολική αίθουσα, δυνατότητες ενεργητικής/βιωματικής μάθησης, που βασίζονται στη συνολική μουσειακή εμπειρία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν (Falk και Dierking 2000), καθώς και στο σχεδιασμό

δραστηριοτήτων οι οποίες, με πυρήνα τα αντικείμενα, μπορούν να εξασκήσουν πολύπλευρα την αντιληπτική ικανότητα, την ικανότητα έκφρασης διαφορετικών απόψεων και ερμηνειών, τη συναισθηματική εμπλοκή, την κριτική σκέψη.

Τα μουσειακά αντικείμενα προσφέρονται από πολλές απόψεις σε εκπαιδευτική αξιοποίηση (Μπούνια και Νικονάνου 2008). Η υλική τους διάσταση μπορεί να υποστηρίξει μαθησιακές διαδικασίες που βασίζονται στην αντίληψη των αισθήσεων και την προσωπική εμπειρία, προσφέρει ερεθίσματα για παρατήρηση, για ενεργοποίηση της μνήμης και για συλλογισμό, χωρίς την προϋπόθεση ειδικών γνώσεων. Η αυθεντικότητά τους προτρέπει σε σύνδεση με το παρελθόν, μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για φανταστικά ταξίδια στο χώρο και στο χρόνο, προσφέρει το ερέθισμα για ιστορικές προσεγγίσεις. Η ευρύτητα των πληροφοριών και αφηγήσεων που συνδέονται με αυτά μπορεί να αξιοποιηθεί για διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, για ευέλικτες μαθησιακές διαδικασίες, για την επίτευξη διαφοροποιημένων στόχων σε σχέση με την ιστορική μάθηση, τις φυσικές επιστήμες, την τεχνολογία, την αισθητική αγωγή κλπ. Η αισθητική τους αξία, τέλος, σχετίζεται με την ίδια την υπόστασή τους ως τρισδιάστατων αντικειμένων και την πρόσληψή της μέσω των αισθήσεων, ενώ μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την ανάπτυξη ποικίλων δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Η εκπαιδευτική προσέγγιση των αντικειμένων ξεκινάει από τη διερεύνηση των στοιχείων τους που μπορούν να γίνουν αντιληπτά μέσω των αισθήσεων. Στο κλασικό μοντέλο των Durbin, Morris και Wilkinson (1990) προτείνεται η διατύπωση συγκεκριμένων ερωτημάτων που αφορούν στα φυσικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων και την κατασκευή τους, ενώ ακολουθούν ερωτήσεις που προϋποθέτουν ερμηνείες για τη λειτουργία τους, το σχεδιασμό τους, την αξία τους. Διακρίνονται τρεις επιμέρους διαδικασίες προσέγγισης των αντικειμένων: η παρατήρηση για τον προσδιορισμό των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους, η

διερεύνηση άλλων στοιχείων για την πρόσληψη των αντικείμενων ως φορέων διαφορετικών πληροφοριών και περιεχομένων, η συζήτηση ως έναυσμα για επικοινωνία και έκφραση προσωπικών απόψεων και κρίσεων.

Η μελέτη των αντικειμένων, επομένως, αποτελεί μια παιδαγωγική διαδικασία μέσα από την οποία οι νεαροί επισκέπτες του μουσείου μπορούν να μάθουν να παρατηρούν και να περιγράφουν, να ταξινομούν και να συγκρίνουν, να συνθέτουν και να αφαιρούν, να διατυπώνουν υποθέσεις και ερμηνευτικές προτάσεις, να αναπτύσσουν κριτικές δεξιότητες. Προσφέρει δυνατότητες για την απόκτηση γνώσεων για διαφορετικά υλικά και τη χρήση τους, για τεχνικές κατασκευής και διακόσμησης, για χρώματα και σχέδια, για τα κοινωνικά, ιστορικά και οικονομικά συμφραζόμενα, για τη φθορά του χρόνου, για τη σημασία συμβόλων, για τον τρόπο αντιμετώπισης της ζωής και του θανάτου, για τις ιδέες και τις δοξασίες. Μέσω των αντικειμένων μπορούν επίσης να γίνουν κατανοητά ζητήματα χρονολογίας, αλλαγής, συνέχειας και εξέλιξης, σχεδιασμού και λειτουργικότητας, υλικών και αισθητικής ποιότητας, τυπολογίας, μόδας και γούστου, αυθεντικού και πλαστού, συλλογής, διατήρησης και συντήρησης κλπ. (Γκότσης 2018).

Οι ιδιαιτερότητες του μουσειακού χώρου ως μαθησιακού περιβάλλοντος, η διαπίστωση πως το μουσείο, κατεξοχήν χώρος μη τυπικής μάθησης, δύναται να απελευθερώνει και να κινητοποιεί μνήμες, σκέψεις, συναισθήματα και φαντασία, να συνιστά ιδανικό χώρο ανάπτυξης δράσεων δημιουργικής έκφρασης, υποστήριξης της κριτικής σκέψης και εξοικείωσης με την ετερότητα, ιστορική ή/και πολιτισμική, οδήγησαν τη μουσειοπαιδαγωγική έρευνα στην επεξεργασία εργαλείων που βασίζονται σε βιωματικές/ενεργητικές διαδικασίες μάθησης (Hein 1998, Hooper-Greenhill 1999a, Μούλιου 2005), στη αξιοποίηση των πορισμάτων της γνωστικής ψυχολογίας για τους πολλαπλούς τύπους νόησης (Gardner 1983), αλλά και στην ενσωμάτωση παιδαγωγικών αντιλήψεων του Paulo

Freire, τόσο για τους εκπαιδευόμενους που δε νοούνται ως «άδεια δοχεία» προορισμένα να «γεμίσουν» με γνώση, αλλά ως φορείς δράσης, με συγκεκριμένες απόψεις για τον κόσμο ζώντας σε συγκεκριμένες συνθήκες, όσο και για τους εκπαιδευτές που νοούνται περισσότερο ως εμψυχωτές που θέτουν τα προβλήματα προς παρατήρηση και δημιουργικό διάλογο, χωρίς να ορίζουν υποχρεωτικά τους όρους της επίλυσής τους (Φρέιρε 1977, Hooper-Greenhill 1999b, Mayo 2013).

Ειδικότερα για τα αντικείμενα/εκθέματα που αποτελούν υλικά ίχνη του παρελθόντος, χρειάζεται να επισημανθεί πως, αν και έχουν σαφή υλικότητα και γίνονται καταρχήν αντιληπτά από τις αισθήσεις, απαιτείται μεγαλύτερη ανάλυση και συζήτηση για να γίνουν κατανοητά. Καθώς παράγονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, για να επιτελέσουν μια δεδομένη λειτουργία στο πλαίσιο ενός ιστορικά προσδιορισμένου κοινωνικού σχηματισμού, τα αντικείμενα αποτελούν προϊόντα ιστορικών διαδικασιών, έχουν ιστορικότητα, στην οποία εγγράφεται ακόμη και η ιστορική τους διαδρομή από τη στιγμή της κατασκευής/δημιουργίας τους μέχρι τις μέρες μας. Πρόκειται, λοιπόν, για τεκμήρια του παρελθόντος, για αποσπασματικές πληροφορίες και σπαράγματα που μας περιβάλλουν στο παρόν, άλλοτε σε συνεχή ή δεύτερη χρήση, άλλοτε παραπεταμένα κι άλλοτε ως αντικείμενα συλλογής, έρευνας, μελέτης ή και θαυμασμού στις μουσειακές προθήκες ή αλλού (Γκότσης 2002). Τα ιστορικά/αρχαιολογικά αντικείμενα μπορούν να γίνουν κατανοητά (και όχι απλώς αντιληπτά από τις αισθήσεις), μπορούν να μετασχηματιστούν από απλές πληροφορίες σε γνώσεις, να προσλάβουν νοήματα και σημασίες, μέσα από την επιστημονικά οργανωμένη διαμεσολάβηση, μέσα από τη διαδικασία της ερμηνείας. (Hodder και Hutson 1986).

Από την άποψη αυτή, η μελέτη των αντικειμένων δεν περιορίζεται στην παρατήρηση, την καταγραφή και την ταξινόμηση ή ακόμη και στη διατύπωση γενικευτικού χαρακτήρα

νόμων για τον υλικό πολιτισμό. Η διαδικασία της ερμηνείας αποκαλύπτει, άλλωστε, ότι ο υλικός πολιτισμός δε γίνεται ενιαία και ομοιόμορφα αντιληπτός από το σύνολο των ατόμων και κοινωνικών ομάδων που δρουν και συγκρούονται στο πλαίσιο ενός ιστορικά διαμορφωμένου κοινωνικού σχηματισμού. Τα αντικείμενα που συνιστούν τον υλικό πολιτισμό προσεγγίζονται πλέον ως νοήματα, ως «αφηγήματα» (Pearce 1990), τα οποία επιδέχονται πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνειών. Η προσέγγιση αυτή μεταφέρει τη συζήτηση στο παρόν. Γιατί η προσπάθεια ερμηνείας του νοήματος και της σημασίας των αντικειμένων του παρελθόντος, τα οποία, έχοντας αποσπαστεί από τα χωροχρονικά τους συμφραζόμενα, έχουν απολέσει τόσο το λειτουργικό τους χαρακτήρα όσο και το πρωτογενές νοηματικό τους περιεχόμενο, είναι μια πράξη που συντελείται στο παρόν. Το νόημα του παρελθόντος ανήκει στο παρόν (Shanks και Tilley 1987a).

Οι θεωρητικές αναζητήσεις γύρω από το αντικείμενο και την ερμηνεία του δεν περιορίζονται στους στενούς επιστημονικούς κύκλους. Μεταφέρονται στο μουσείο, στο χώρο όπου η ακαδημαϊκή γνώση συναντάται με ευρύτερα ακροατήρια, στο δημόσιο χώρο της ιστορίας, όπου η επιστημονική κοινότητα δεν κοινοποιεί απλώς τα πορίσματα της έρευνας, αλλά επικοινωνεί και διαπλέκεται ουσιαστικά με τα κοινωνικά υποκείμενα, αξιοποιώντας και ενεργοποιώντας τις βιωμένες εμπειρίες τους (Shanks και Tilley 1987b).

Στο μουσείο τα αντικείμενα τοποθετούνται στις προθήκες, μετατρέπονται σε εκθέματα, οργανώνονται σε σύνολα, εντάσσονται σε περιβάλλοντα. Οι μουσειακές εκθέσεις διηγούνται μια ιστορία. Η δημόσια παρουσίαση των συλλογών αποτελεί και μια δημόσια τοποθέτηση, τόσο για το συγκεκριμένο κάθε φορά θέμα που πραγματεύεται η έκθεση, όσο και για τη σχέση επισκέπτη και εκθέματος, κοινού και επιστημονικής γνώσης. Ο επισκέπτης καλείται να αναγνωρίσει στα εκθεσιακά σύνολα το

παρελθόν του (ή αυτό που παρουσιάζεται ως τέτοιο), να πληροφορηθεί, να μελετήσει, ενίοτε να κρίνει και να συμπεράνει. Οργανώνοντας στους χώρους του την παρουσίαση μιας δημόσιας ιστορίας, το μουσείο λειτουργεί όχι μόνον ως κοινωνικό προϊόν αλλά και ως ιδεολογικός μηχανισμός στο πλαίσιο της πολιτισμικής αναπαραγωγής μιας κοινωνίας.

Η ίδια η πράξη της έκθεσης των αντικειμένων δεν είναι ουδέτερη, καθώς –ρητά ή άρητα– συνδέεται στενά με συγκεκριμένους ρητορικούς ή διδακτικούς στόχους: η επιλογή, η διαρρύθμιση, ο συσχετισμός των εκθεμάτων δεν είναι αντικειμενική επιστήμη (Vergo 1999). Στη διάρκεια, άλλωστε, των τελευταίων δεκαετιών του 20ού αιώνα το μουσείο βρέθηκε στο επίκεντρο έντονων αμφισβητήσεων και πολλαπλών κριτικών προσεγγίσεων: για την επίπλαστη αξίωση ιδεολογικής ουδετερότητας και επιστημονικής αντικειμενικότητας, για την «κατασκευή» ένδοξων και εύπεπτων εθνικών αφηγήσεων, για την επιλεκτική συλλεκτική πολιτική και εκθεσιακή προβολή συγκεκριμένων εκδοχών του παρελθόντος, για την αποσιώπηση της ιστορίας ολόκληρων κοινωνικών κατηγοριών ή μειονοτικών ομάδων, για τη μονοδιάστατη και αυταρχική παιδαγωγική ρητορική του, για τον ουσιαστικό αποκλεισμό μεγάλης μερίδας του εν δυνάμει κοινού του (Πασχαλίδης 2001). Σήμερα πια, δύσκολα μπορεί να αρνηθεί κανείς τον ουσιαστικά πολιτικό ρόλο του μουσείου, όπως τουλάχιστον διαμορφώθηκε ιστορικά στην κλασική μορφή του, ως ιδεολογικού μηχανισμού (ανα)παραγωγής και διάχυσης κυρίαρχων αντιλήψεων για το παρελθόν και την εθνική ταυτότητα.

Όσα προηγήθηκαν σκιαγραφούν βασικές παραμέτρους που καθορίζουν εν πολλοίς και τα όρια που τίθενται για τον σχεδιασμό μουσειακών εκπαιδευτικών-ερμηνευτικών δράσεων για μαθητικό κοινό. Στην περίπτωση, μάλιστα, που ο σχεδιασμός γίνεται από την πλευρά του μουσείου, αυτός νοείται ως μια λειτουργία που



ασκείται (ακριβώς όπως και η μουσειακή έκθεση) στο έδαφος της ιστορίας και στο πλαίσιο της αρχαιολογικής πρακτικής, πρόκειται, με άλλα λόγια, για το τελευταίο στάδιο μιας μακράς διαδικασίας, που φέρνει τα αποτελέσματα της ιστορικής-αρχαιολογικής έρευνας, αλλά και την ίδια την διαδικασία της, κοντά στο κοινό και επιπλέον ανατροφοδοτείται από την επικοινωνία με αυτό.

Σε κάθε περίπτωση, οι δράσεις αυτές, σαφώς οριοθετημένες ως προς τους στόχους, το θέμα, τη δομή και το περιεχόμενό τους, επιχειρούν, μέσα από μια ζωντανή επικοινωνιακή σχέση που αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας και κάθε πρόσφορο εκπαιδευτικό εργαλείο, να προσδώσουν νοήματα στα εκθέματα του μουσείου, τα έτσι κι αλλιώς αποσπασματικά και διαμεσολαβημένα δηλαδή ίχνη του παρελθόντος, να τα συζητήσουν σε σχετικά εύληπτη, κατανοητή και ταυτόχρονα ευχάριστη μορφή, να αποκαλύψουν τις σχέσεις που συνδέουν τα αντικείμενα μεταξύ τους, να συνθέσουν τις επιμέρους πληροφορίες σε γνώσεις, μέσα από μια ερμηνευτική πρακτική που συντελείται στο παρόν. Η διαδικασία στην οποία αναφερόμαστε ούτε αυτονόητη είναι ούτε απλή. Καθίσταται δε περισσότερο σύνθετη, καθώς οφείλει να συνυπολογίσει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η μουσειακή επίσκεψη (σχολική εκπαίδευση, αναλυτικό πρόγραμμα), το μορφωτικό και αντιληπτικό επίπεδο των μαθητών σε συνάρτηση με την ηλικία τους, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (γλωσσικά, εθνοπολιτισμικά κτλ.) της εκάστοτε ομάδας μαθητών, τις άτυπες μορφές ενημέρωσης που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους για το παρελθόν (Γκότσης 2002, 2010, Τσιτούρη 2002).

Η ανάγκη για συστηματικότερη συνεργασία σχολείου-μουσείου στη χώρα μας έχει ήδη επισημανθεί από αρκετούς μελετητές (Ανδρέου και Ζωγράφου-Τσαντάκη 2006, Δάλκος 2000, Ζαφειράκου 2000, Κακούρου-Χρόνη 2005), οι οποίοι αναλύουν τη σχέση μουσείου-σχολείου, από τη σκοπιά των παράλληλων

θεσμών, που μπορεί να έχουν διαφορετική οργάνωση, ρόλους και τρόπους λειτουργίας, μοιράζονται, ωστόσο, κοινούς στόχους. Εξετάζουν, επίσης, τα δυνητικά πλαίσια συνεργασίας των δύο θεσμών, επικεντρώνοντας αφενός στην ανάγκη εξοικείωσης των μουσειοπαιδαγωγών με τα σχολικά αναλυτικά προγράμματα και αφετέρου στην ανάγκη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες των μουσείων.

Η συνεργασία μουσείου-σχολείου, στην κατεύθυνση υποστήριξης της ιστορικής σκέψης των μαθητών, αποκτά πρόσθετο, επικαιρικό, χαρακτήρα σε μια περίοδο άνθησης των αντιεπιστημονικών και ανορθολογικών ερμηνειών για τον κόσμο και το παρελθόν του, σε μια ιστορική συγκυρία που το διαρκώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για το παρελθόν, η έξαρση της μνήμης και των ταυτοτήτων, συμβαδίζει άλλοτε με την εργαλειοποίηση και άλλοτε με την υποτίμηση του παρελθόντος, προκαλώντας εντάσεις και αντιπαραθέσεις, στο φόντο ενός διεσταλμένου παρόντος.

Στην ελληνική περίπτωση, μάλιστα, όπου η σχέση του μουσείου (και ευρύτερα των μνημείων, των αρχαιολογικών χώρων, των ιστορικών τόπων) και του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι επίσημα θεσμοθετημένη, η συνεργασία αυτή θα μπορούσε να αποβεί πολλαπλά χρήσιμη, καθώς η οργανική ένταξη των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος στα αναλυτικά προγράμματα και η συστηματική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία θα λειτουργούσε προωθητικά για την ιστορική εκπαίδευση που, άμεσα εξαρτημένη από το μοντέλο της παραδοσιακής ιστοριογραφίας, εξακολουθεί να εφαρμόζει παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Κόκκινος 1998, Κόκκινος και Νάκου 2006).

Σε μια τέτοια προοπτική, πέρα από τις απαραίτητες θεσμικές ρυθμίσεις, αναγκαία είναι και η σχετική επιμόρφωση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών, σε συστηματική και όχι αποσπασματική ή περιστασιακή βάση (Βέμη 2006, Ανδρέου κ.ά. 2008). Γιατί χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς που να μην αντιμετωπίζουν την

ιστορία απλά ως αφήγηση και ψυχαγωγία, χωρίς ανάγκη κριτικής προσέγγισης των ιστορικών τεκμηρίων, που να μη μένουν φетиχιστικά προσηλωμένοι σε ό,τι λογίζεται ως έγκυρη επιστημονική γνώση, επιζητώντας από τους μαθητές την πιστή αναπαραγωγή της, που να αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα της επιστημολογικής φύσης της ιστορίας και τις κοινωνικές λειτουργίες της αναφοράς στο παρελθόν και να επιχειρούν να μεταγράψουν αυτόν τον προβληματισμό σε εκπαιδευτική και μαθησιακή πρακτική, μαζί με τους μαθητές τους, εντός και εκτός μουσείου.

### **Βιβλιογραφία**

- Ανδρέου, Α. και Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. (2006). Μουσείο – Σχολείο: Αναδυόμενη σχέση ή αδύναμος κρίκος; Στο Β. Χατζηθεοδωρίδης, Ν. Γεωργιάδης και Π. Δεμίρογλου (επιμ.), *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου*. Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας, 777-785.
- Ανδρέου, Α., Κυρίδης Α., Κασίδου Σ. και Τσακιρίδου Ε. (2008). «Το μουσείο είναι σχολείο». Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα μουσεία και την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Στο Α. Μπούνια, Ν. Νικονάνου και Μ. Οικονόμου (επιμ.), *Η Τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς. Διαχείριση-Εκπαίδευση-Επικοινωνία*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 313-322.
- Βέμη, Β. (2006). Μουσειοπαιδαγωγική κατάρτιση. Μια νέα ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 7-22.  
<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6943/6972>
- Γκότσης, Σ. (2002). Αντικείμενο και ερμηνεία: από τις θεωρητικές αναζητήσεις στη μουσειακή και εκπαιδευτική πράξη. Στο *Μουσείο-Σχολείο. 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο (Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου 2002)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Ελληνικό Τμήμα ICOM και Δημοτικό Μουσείο Καβάλας, 17-21.
- Γκότσης, Σ. (2007). Μουσεία και νέοι: προβληματισμοί πάνω σε ένα μεταβαλλόμενο τοπίο. *Ενημερωτικό δελτίο Ελληνικού Τμήματος ICOM, έκτακτη έκδοση (ημερίδα «Μουσεία και νέοι επισκέπτες»)*, 2-4.
- Γκότσης, Σ. (2010). Μουσειακές εκπαιδευτικές δράσεις: επιχειρώντας κάποιες οριοθετήσεις. Στο Ε. Νάκου και Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 139-148.

- Γκότσης, Σ. (2018). Πάμε Μουσείο; Σημειώσεις για τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικά χρήσιμης σχολικής επίσκεψης στο μουσείο, *Εκπαιδευτική Λέσχη*, 2, 56-59.
- Γκότσης, Σ. (2019) Μουσειακή εκπαίδευση ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό: δράσεις για την ενδυνάμωση ευάλωτων/ευπαθών ομάδων πληθυσμού. Στο *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου Μουσειακής Αγωγής και Εκπαίδευσης* (Θήβα, 12-14 Μαΐου 2017), Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας, Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πρακτικά υπό έκδοση). Προδημοσίευση στον διαδικτυακό τόπο <https://selidodeiktis.edu.gr/2019/05/13/μουσειακή-εκπαίδευση-ενάντια-στον-κο/>
- Δάλλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ζαφειράκου, Α. (επιμ.) (2000). *Μουσεία και σχολεία: διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Falk, J. H., και Dierking, L. D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*, Lanham MD: Altamira Press.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books: New York.
- Gibbs, K., Sani, M. και Thompson, J. (eds.) (2007). *Lifelong Learning in Museums. A European Handbook*, ανακτήθηκε από <http://online.ibc.regione.emilia-romagna.it/1/libri/pdf/LifelongLearninginMuseums.pdf>
- Durbin, G., Morris, S. και Wilkinson S. (1990). *A Teacher's Guide to Learning from Objects*, London: English Heritage.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hodder, I. και Hutson, S. (1986). *Reading the Past. Current approaches to interpretation in archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1999a). *The Educational Role of the Museum*, London και New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999b). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (ed.) *The Educational Role of the Museum*, London και New York: Routledge, 3-27.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο και Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας: Για μια νέα διδακτική στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο (3η έκδοση).
- Κόκκινος, Γ. και Νάκου, Ε. (επιμ.). (2006). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Mayo, P. (2013). Museums as Sites of Critical Pedagogical Practice, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35:2, 144-153.
- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: πεδία για την κατανόηση του κόσμου. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 9-17.
- Μπούνια, Α. και Νικονάνου Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: Δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου και Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Πατάκης: Αθήνα 2008, 69-101.
- Νάκου, Ει. (2015). Εκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία στην Ελλάδα. Στο Β. Αργυρόπουλος, Σ. Χαμονικολάου και Χ. Κανάρη (επιμ.), *Πολιτισμός/Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 213-236.
- Πασχαλίδης, Γ. (2001). Από το μουσείο του πολιτισμού στον πολιτισμό του μουσείου. Στο Μ. Σκαλτσά (επιμ.), *Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα. Θεωρία και πράξη. (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη 21-24 Νοεμβρίου 1997)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Εντευκτηρίου, 212-220.
- Pearce, S. (1990). Objects as meaning; or narrating the past. In S. Pearce (ed.) *Objects of Knowledge* (New Research in Museum Studies). London: The Athlone Press, 125-140.
- Sandell, R. (2002). Museums and the combating of social inequality: roles, responsibilities, resistance. In R. Sandell (ed.), *Museums, Society, Inequality*. London and New York: Routledge, 3-23.
- Σακαλή, Ό. (2017). Μουσεία και κοινό: Επαναπροσδιορίζοντας τη μουσειακή μαθησιακή εμπειρία. Στο Ν. Παπαδημητρίου και Α. Αναγνωστόπουλος (επιμ.), *Το παρελθόν στο Παρόν. Μνήμη, ιστορία και αρχαιότητα στη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 263-277.
- Σακαλή, Ό. και Τσιτούρη, Α. (2017). Μνημεία «στο φως»: σκέψεις για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην Ελλάδα. Στο Σ. Σπυροπούλου και Κ. Ψαρουδάκης (επιμ.), *Πολιτιστικός διεθνισμός και ελληνική πολιτιστική πολιτική κατά τον 21ο αιώνα (Πρακτικά ημερίδας αφιερωμένης στα 50 χρόνια από την ίδρυση του ICOMOS (1965-2015))*. Αθήνα: Ελληνικό τμήμα ICOMOS, 87-100.
- Shanks, M. και Tilley, C. (1987a). *Social Theory and Archaeology*, Cambridge: Polity Press.
- Shanks, M. και Tilley, C. (1987b). *Re-Constructing Archaeology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Τσιτούρη, Α. (2002). Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης, Στο *Μουσείο-Σχολείο. 6ο Περιφερειακό Σεμινάριο (Καβάλα 20-22*

- Σεπτεμβρίου 2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, Ελληνικό Τμήμα ICOM και Δημοτικό Μουσείο Καβάλας, 22-25.
- Τσιτούρη, Α. (2010). Τάσεις και μορφές εκπαιδευτικών δράσεων. Στο Ε. Νάκου και Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος, 149-158.
- Φουρλίγκα, Ε., Κασβίκης, Κ., Νικονάνου, Ν. και Γαβριηλίδου, Ι. (2002). Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες, *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 85B, 113-122.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. μτφ. Κρητικός. Γ. Αθήνα: Ράππας.
- Χατζηνικολάου Τ. (2010). Μουσειακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ιστορική αναδρομή, στο Ε. Νάκου και Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, 117-126.
- Vergo, P. (1999). Επανεξέταση της «Νέας Μουσειολογίας», *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 70, 50-52.



ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΟΥΣΣΕΡΗ, ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΣΒΙΚΗΣ

## ***Η αρχαιολογία και το μουσείο στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας***

### **1. Εισαγωγή: Το θεωρητικό πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας**

Στο παρόν άρθρο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε τη θέση της αρχαιολογίας, του μουσείου στο νέο αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας. Ξεκινώντας από μια σύντομη επισκόπηση των θεωρητικών αρχών που διατρέχουν το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, θα εξετάσουμε τους τρόπους αξιοποίησης του υλικού πολιτισμού σε σχέση με αυτές τις θεωρητικές αρχές παρουσιάζοντας τον αντίκτυπο του εγχειρήματος αυτού μέσα από διδακτικά παραδείγματα που προτείνονται.

Το 2017 το Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Πολιτικής ανέθεσε σε μια ομάδα ακαδημαϊκών, καθηγητών, εκπαιδευτικών και σχολικών συμβούλων που ειδικεύονται στην ιστορία και την ιστορική εκπαίδευση την εκπόνηση του νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας για την ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών επιχειρεί να εμπλουτίσει την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα με τις επιστημονικές και ερευνητικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, με απώτερο στόχο να την



αναβαθμίσει σε σχέση με το σημερινό «παραδοσιακό» πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας στη χώρα<sup>109</sup>.

Ως προς το περιεχόμενο, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας επιτυγχάνει μια ισορροπία μεταξύ της δηλωτικής και της διαδικαστικής γνώσης, επιχειρεί να αμβλύνει τον κυρίαρχο ρόλο των σχολικών εγχειριδίων και αναγνωρίζει τον καθοριστικό και πολύπλευρο ρόλο των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας της Ιστορίας σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας είναι η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών και των μαθητριών,<sup>110</sup> η ανάπτυξη της ιστορικής τους σκέψης,<sup>111</sup> η καλλιέργεια της δημοκρατικής πολιτειότητας,<sup>112</sup> και η ενίσχυση

<sup>109</sup> Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., Στέφος, Ε. (2005) *Ιστορική κουλτούρα και συνείδηση*. Αθήνα: Νοόγραμμα.

<sup>110</sup> Rüsen, J. (2004). "Historical consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development", in P. Seixas (ed.) *Theorizing historical consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, σ. 63-85.

<sup>111</sup> Lee, P. (2004). "Historical literacy: theory and research", *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 5 (1), 1-12. Lee, P. (2005). "Putting Principles into Practice: Understanding History", in M.S. Donovan and J.D. Bransford (eds), *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, DC: National Academy Press, σ. 31-78. Lee, P. and Ashby, R. (2000). "Progression in Historical Understanding among Students Ages", σ. 7-14, in P. Stearns, P. Seixas and S. Wineburg S. (eds), *Knowing, Teaching and Learning history – National and International Perspectives*, New York and London: New York University Press, σ. 199-222. Seixas, P. (2010). "A modest proposal for change history education", in I. Nakou, & I. Barca, (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education*. Charlotte NC: Information Age Publishing Inc., σ. 11-26. Seixas, P. and Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education. Chapman, A. (2017). "Causal Explanation", in Ian Davies (ed.) *Debates in History Teaching* (2nd Edition), London and New York: Routledge, 130-143. Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty – First Century*. University of Toronto Press.

<sup>112</sup> Barton, K. and Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum και στα ελληνικά: Barton, K. and Levstik, L. (2009). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό* (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

ανθρωπιστικών αξιών που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας.

Ειδικότερα οι προδιαγραφές, οι απαιτήσεις και οι κατευθυντήριες γραμμές για την εκπλήρωση των παραπάνω στόχων θέτουν την ιστορική σκέψη στον πυρήνα της διδασκαλίας. Η ιστορική σκέψη είναι ένας σύνθετος όρος<sup>113</sup> που προϋποθέτει την απομάκρυνση από τις καθημερινές «αυθόρμητες και μη νοητικά επεξεργασμένες» όψεις του παρελθόντος προς μια μορφή κατανόησης που οικοδομείται μέσα από τη διερεύνηση των πρωτογενών πηγών και την ερμηνεία τους στο ιστορικό τους συγκείμενο.<sup>114</sup> Σύμφωνα με πρόσφατες θεωρήσεις βασισμένες σε έρευνες από επιστημονικές ομάδες σε Αγγλία, ΗΠΑ και Καναδά, με επίκεντρο τη σύνδεση της επιστήμης της Ιστορίας με τη διδακτική της<sup>115</sup> οι ιστορικές έννοιες, και ειδικότερα οι αποκαλούμενες «δευτέρου βαθμού» ή διαδικαστικές έννοιες, αποτελούν το βασικό εργαλείο για την ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης.<sup>116</sup> Ειδικότερα, η «επιστημονική προσέγγιση» (disciplinary approach)<sup>117</sup> υποστηρίζει την ιστορική κατανόηση των «δευτέρου βαθμού δομικών εννοιών» οι οποίες, κατά την άποψη του P. Lee, βοηθούν τα νεαρά υποκείμενα να διερευνούν ουσιαστικά τις

<sup>113</sup> Νάκου, Ει. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

<sup>114</sup> Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History. In D. Shemilt and L. Perikleous (eds), *What Does it Mean to Think Historically?*. Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, σ. 129-168.

<sup>115</sup> Levesque, 2008.

<sup>116</sup> Seixas & Morton, 2013.

<sup>117</sup> Ashby, R. and Edwards, C. (2010). "Challenges Facing the Disciplinary Tradition: Reflections on the History Curriculum in England", in I. Nakou and I. Barca (eds), *Contemporary public debates over history education*. A volume in International Review of History Education. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing, σ. 27-46. Shemilt, D. (2011). "The Gods of the Copybook Headings: Why Don't We Learn from the Past?", in D. Shemilt and L. Perikleous (eds), *What Does it Mean to Think Historically?* Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, σ. 69-128.

ιστορικές πηγές ως ιστορικές μαρτυρίες για το παρελθόν.<sup>118</sup> Αναφορικά με την ιστορική σκέψη πρωτοποριακός είναι και ο ρόλος του P. Seixas, ο οποίος υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατή η ανάπτυξη και έκφραση ιστορικής σκέψης παρά σε σχέση με τις «δευτέρου βαθμού διαδικαστικές έννοιες» της Ιστορίας, όπως αυτές διερευνήθηκαν από το Κέντρο για τη μελέτη της Ιστορικής Συνείδησης CSHC (Center for the Study of Historical Consciousness) του Καναδά.<sup>119</sup> Πιο συγκεκριμένα, κατά την άποψή του, οι μαθητές/μαθήτριες πρέπει να είναι ικανοί να χρησιμοποιούν πηγές ως μαρτυρίες του παρελθόντος, να εξηγούν τι κάνει κάτι ιστορικά σημαντικό, να αναγνωρίζουν τι έχει μείνει ίδιο και τι έχει αλλάξει στο χρόνο, να αναλύουν τα αίτια και τις συνέπειες, να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές του παρελθόντος και, τέλος, να κατανοούν την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, χωρίς να αγνοεί τη γνώση περιεχομένου, εστιάζει στη συστηματική διαδικασία της μάθησης της Ιστορίας, έχει ως στόχο την ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων, παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευελιξία να προσαρμόζονται με βάση τα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών τους και υιοθετεί μεθόδους ποιοτικής αξιολόγησης τόσο για τους μαθητές/μαθήτριες όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, για το ιστορικό περιεχόμενο προτείνεται ένα σπειροειδές πρόγραμμα σπουδών που συνδυάζει δημιουργικά τη χρονολογική με τη θεματική προσέγγιση. Μέσω αυτής της προοπτικής αμφισβητείται η υπεροχή της συμβατικής πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας και αναδεικνύονται τα πεδία της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ιστορίας μαζί με την ιστορία ιδεών και θεσμών, την ιστορία της καθημερινής ζωής. Επιπλέον, εισάγονται νέες μορφές ιστορικής έρευνας και

---

<sup>118</sup> Lee, 2011.

<sup>119</sup> Seixas, 2010.

εκπαίδευσης που ενθαρρύνουν τη βιωματική και διεπιστημονική κατανόηση και έρευνα του παρελθόντος, όπως η οικογενειακή ιστορία, η προφορική ιστορία, η τοπική ιστορία, η μουσειακή εκπαίδευση και η μικρο-ιστορία.

Το παραπάνω σκεπτικό προτείνεται να εφαρμοστεί στην πράξη μέσω ενός διπλού διδακτικού υλικού για κάθε βαθμίδα: α. το βιβλίο *Ιστορίας*, εμπλουτισμένο με συνεκτικές ιστορικές ανασκοπήσεις περιόδων και θεμάτων και πολυτροπικό διδακτικό εκπαιδευτικό υλικό που περιλαμβάνει αντικρουόμενες πηγές, εικόνες, ιστορικά χρονοδιαγράμματα, χάρτες, γλωσσάρια, διαγράμματα και πίνακες, και β. θεματικούς φακέλους, με στόχο την ενθάρρυνση της έρευνας των μαθητών/μαθητριών και την εμβάθυνση της κατανόησης σε συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα.

Με τη διδασκαλία θεμάτων που καλύπτουν μεγάλα χρονικά διαστήματα και την εις βάθος μελέτη γεγονότων και σύντομων χρονικών περιόδων γίνεται μια προσπάθεια να αναπτύξουν οι μαθητές/μαθήτριες ιστορικά πλαίσια με συνοχή, προσέγγιση η οποία τεκμηριώνεται ως αναγκαία για την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών/μαθητριών και από τα ερευνητικά ευρήματα διεθνώς.<sup>120</sup> Συγκεκριμένα, οι ερευνητές της διδακτικής της ιστορίας προσπάθησαν να βρουν τρόπους με τους οποίους οι μαθητές/μαθήτριες θα είναι σε θέση να δημιουργήσουν συνεκτικές εικόνες του παρελθόντος («μεγάλες εικόνες») που θα υποστηρίζουν ταυτόχρονα το χρονικό προσανατολισμό και την

---

<sup>120</sup> Shemilt, D. (2000). "The Caliph's Coin: The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching", in P. Sterns, P. Seixas and S. Wineburg (eds), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York: New York University Press, 83-101. Howson, J. (2007). "Is it the Tuarts and then the Studors or the other way round?" the importance of developing a usable big picture of the past'. *Teaching History*, 127, σ. 40-47. Howson, J. (2009). "Potential and pitfalls in teaching "big pictures" of the past", *Teaching History*, 136, σ. 24-33. Howson, J. & Shemilt, D. (2011). "Frameworks of knowledge: dilemmas and debates", in I. Davies (ed) *Debates in History Teaching*, London: Routledge, σ. 73-83.

ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τη διαμόρφωση διαφορετικών απόψεων.<sup>121</sup> Οι προτεινόμενοι θεματικοί φάκελοι περιλαμβάνουν ερευνητικά ερωτήματα, ιστορικές πληροφορίες, δραστηριότητες, πολυτροπικές πηγές, μεθοδολογικές οδηγίες και διδακτικά παραδείγματα, ιστοτόπους και βιβλιογραφίες ώστε να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ακολουθήσουν τις δικές τους διδακτικές διαδρομές.

Διατρέχοντας το νέο Πρόγραμμα Σπουδών που εκπονήθηκε για τη Δ' Δημοτικού και την Α' Γυμνασίου, τάξεις στις οποίες διδάσκεται η προϊστορία και η αρχαιότητα, μπορούμε να εστιάσουμε σε τρεις τρόπους εκπαιδευτικής αξιοποίησης της αρχαιολογίας, του υλικού πολιτισμού και των μουσείων, μέσα από:

1. την ανάδειξη της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού ως δομικών εργαλείων έρευνας και κατανόησης της προϊστορίας και της αρχαίας ιστορίας,
2. την εμπλοκή των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων στον κορμό των βασικών διδακτικών προτάσεων,
3. την οργανική ένταξη της μελέτης των υλικών μαρτυριών του παρελθόντος στο ευρύτερο πλαίσιο της προγραμματικής στροφής του νέου Προγράμματος Σπουδών της ιστορίας στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία και με στόχο την αναθεώρηση ηγεμονικών ιστοριογραφικών προσεγγίσεων για τον αρχαίο κόσμο.

Αυτές οι καινοτόμες –για τα ελληνικά δεδομένα– προσεγγίσεις αποσκοπούν στην αναβάθμιση της διδασκαλίας της αρχαιότητας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, στο βαθμό που η διδακτική προσέγγιση του αρχαίου κόσμου, εκτός από τα προβλήματα και τις παθογένειες που αντιμετωπίζει στο ευρύτερο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη σημασία με την οποία έχει επενδυθεί η αρχαιότητα στο εθνικό συλλογικό, την αρχαιολατρία, την εξιδανίκευση του κλασικού παρελθόντος και την ιδεολογική του εργαλειοποίηση ως

---

<sup>121</sup> Ashby and Edwards, 2010· Shemilt, 2011· Lee, 2011

κορωνίδα της εθνικής ταυτότητας.<sup>122</sup> Οι επιπτώσεις του παραπάνω φαινομένου αποτυπώνονται άλλωστε στα περιεχόμενα των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/μαθητριών<sup>123</sup>. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε αναλυτικά τις καινοτομίες που το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εισαγάγει σε συνάρτηση με την αρχαιολογία και το μουσείο.

## 2. Αξιοποίηση της αρχαιολογίας και του μουσείου στα νέο Πρόγραμμα Σπουδών

### 2.1. Η ανάδειξη της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού

Μια από τις πιο σημαντικές καινοτομίες που προβάλλει το νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι η αξιοποίηση της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού ως δομικών εργαλείων έρευνας και κατανόησης όχι μόνο της Προϊστορίας αλλά και της Αρχαίας Ιστορίας. Η ενσωμάτωση της μεθοδολογίας της επιστήμης της

<sup>122</sup> Damaskos, D. and Plantzos, D. eds. (2008) *A singular Antiquity. Archaeology and Hellenic Identity in twentieth-century Greece*. Athens: Mouseio Benaki · Πλάντζος, Δ. (2016) *Το πρόσφατο μέλλον. Η κλασική αρχαιότητα ως βιοπολιτικό εργαλείο*. Αθήνα: Πόλις · Tziovas, D. (2014). “Introduction. Decolonizing antiquity, heritage politics, and performing the past”, in D. Tziovas (ed.), *Re-imagining the Past. Antiquity and Modern Greek Culture*. Oxford: Oxford University Press, σ. 1-26· Χαμηλάκης, Γ. (2012). *Το έθνος και τα ερείπια του: Αρχαιότητα, αρχαιολογία και εθνικό φαντασιακό στην Ελλάδα* (μτφρ. Νεκτάριος Καλαϊτζής). Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.

<sup>123</sup> Hamilakis, Y. (2003). “Learn history!” Antiquity, national narrative and history in Greek educational textbooks”, in K. S. Brown and Y. Hamilakis (eds), *The usable past: Greek metahistories*. Oxford: Lexington Books, σ. 39-67· Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*, Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη· Φραγκουδάκη, Α. (1997). «“Απόγονοι” Ελλήνων “από τη μυκηναϊκή εποχή”: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας», στο Α. Φραγκουδάκη – Θ. Δραγώνα (επιμ.), *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια, σ. 344-400.

αρχαιολογίας στη διδακτική προσέγγιση του παρελθόντος και την ιστορική διερεύνηση αποτελεί μια σημαντική καινοτομία για την ιστορική εκπαίδευση στη χώρα μας. Η συμβολή της αρχαιολογίας στην εκπαίδευση τεκμηριώνεται στη βάση των δυνατοτήτων της πρώτης να παρέχει γνώσεις για το παρελθόν, να εξοικειώνει με τις διαδικασίες έρευνας και ερμηνείας των αρχαιολογικών δεδομένων, να συμβάλει στην επίγνωση της σημασίας που έχει η προστασία και διαχείριση της κληρονομιάς. Αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από τις νοητικές προκλήσεις και την συναισθηματική σύνδεση που εμπλέκει η πρόσβαση στο παρελθόν και συνεπάγεται η μελέτη των αρχαιολογικών πόρων. Τρεις παράμετροι της αρχαιολογίας έχουν ειδική σημασία για τους ανθρώπους στο παρόν, επομένως και για τους μαθητές/μαθήτριες: ο χρόνος, ο τόπος και οι άνθρωποι. Η μελέτη αυτών των παραμέτρων συμβάλει αντίστοιχα στην κατανόηση της προέλευσης αλλά και της εξέλιξης των ανθρώπινων κοινωνιών, στην κατανόηση της πολιτισμικής διαφοράς σε χρονική και γεωγραφική κλίμακα και στη συνειδητοποίηση της κοινής ανθρώπινης συνθήκης και τέλος στην ενσυναισθητική προσέγγιση της ανθρώπινης εμπειρίας.<sup>124</sup>

Το Πρόγραμμα Σπουδών και για τις δύο τάξεις όπου διδάσκεται η αρχαιότητα (Δ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου) περιλαμβάνει ειδικές ενότητες που αφορούν τις μεθόδους και τα εργαλεία της επιστήμης της αρχαιολογίας. Για παράδειγμα, στο Πρόγραμμα Σπουδών της Δ' Δημοτικού αφιερώνονται 6-7 ώρες εξολοκλήρου στις μεθόδους και τα εργαλεία της αρχαιολογίας, ενώ προηγείται και μια εισαγωγή στις έννοιες της αρχαιολογίας και της ιστορίας. Δίνεται έμφαση στην κατανόηση των επιστημονικών διαδικασιών μέσα από τις οποίες παράγεται η αρχαιολογική –και κατ' επέκταση– η ιστορική γνώση. Στις διδακτικές προτάσεις προτείνεται η αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού (εικόνες, ταινίες, παρουσιάσεις, κείμενα, διαδίκτυο) με παραδείγματα του τρόπου

<sup>124</sup> Henson, D. (2017). "Archaeology and education", in G. Moshenska (ed.) *Key concepts in Public Archaeology*. London; UCL Press, σ. 43-59.

έρευνας και μελέτης πηγών διαφορετικού είδους (αρχαιολογική ανασκαφή, μελέτη και ερμηνεία υλικών καταλοίπων, ιστορική διερεύνηση πηγών, ιστορική ερμηνεία) και η συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές των δύο επιστημών. Οι σκοποί και μέθοδοι της αρχαιολογίας, καθώς και τα στάδια της αρχαιολογικής έρευνας συνδέονται με έννοιες όπως η έννοια του χρόνου, τα είδη των αρχαιολογικών πηγών (αντικείμενα, αρχιτεκτονικά, οργανικά κατάλοιπα), οι έννοιες της συνέχειας και αλλαγής στο χώρο και το χρόνο.

Ειδικά για τη επιστήμη της αρχαιολογίας οι μαθητές/μαθήτριες γνωρίζουν τα στάδια της αρχαιολογικής έρευνας και ερμηνείας (μεθοδολογία, ανασκαφή, καταγραφή, συντήρηση, μελέτη και ερμηνεία αρχαιολογικών δεδομένων) αλλά και πειραματίζονται μέσα από προσομοιώσεις με την εργασία του αρχαιολόγου. Για αυτό οι διδακτικές προτάσεις που συνδέονται με την επιστήμη της αρχαιολογίας έχουν βιωματικό χαρακτήρα και προτείνονται παιχνίδια ανασκαφής, μελέτη αντιγράφων αρχαιολογικών ευρημάτων, παλιών αντικειμένων ακόμα και σύγχρονων αντικειμένων, καθώς με αναγωγές και συγκρίσεις με αντικείμενα, χώρους και συνήθειες του παρελθόντος μπορούν οι μαθητές/μαθήτριες να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες τους στο παρόν. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές/μαθήτριες ασκούνται σε δεξιότητες της αρχαιολογικής έρευνας (παρατήρηση, περιγραφή, σύγκριση και ερμηνεία τεχνουργημάτων).<sup>125</sup> Αξιοσημείωτο είναι επίσης το στοιχείο ότι η συντήρηση και διαχείριση των αρχαιοτήτων και οι βασικές τους αρχές γίνονται αντικείμενο διδακτικής επεξεργασίας μέσα από ποικίλες

---

<sup>125</sup> Levstik, L. S., Henderson, A. G., Schlarb, J. S. (2005). "Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition", in R. Ashby, P. Gordon and P. Lee (eds), *Understanding history. International Review of History Education*, vol. 4. London and New York: Routledge Falmer, 34-48· Levstik, L. S., Henderson, A. G., Lee, Y. (2014). "The Beauty of Other Lives: Material Culture as Evidence of Human Ingenuity and Agency", *Social Studies*, 105, 84-92.



ερευνητικές και βιωματικές ασκήσεις και την αξιοποίηση πληροφοριακού υλικού που περιλαμβάνει εικονιστικές, οπτικοακουστικές και διαδικτυακές πηγές με παραδείγματα σχετικά με τη συντήρηση και την ανάδειξη των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος (τεχνουργήματα, μνημεία, αρχιτεκτονική, αρχαιολογικές θέσεις). Παράλληλα, αναδεικνύεται και ο διεπιστημονικός χαρακτήρας της αρχαιολογίας.

Η ενσωμάτωση της μεθοδολογίας της αρχαιολογίας θα ήταν μετέωρη εάν δεν υπήρχε και η αντίστοιχη έμφαση, από άποψη περιεχομένου, σε συγκεκριμένες περιόδους για τις οποίες η αρχαιολογική γνώση είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν όχι καθοριστική. Για αυτό, λοιπόν, στο νέο Πρόγραμμα σπουδών επιδιώχθηκε η αναβάθμιση του περιεχομένου της Προϊστορίας σε σχέση με προηγούμενα προγράμματα με σκοπό τα παιδιά να αντιληφθούν τα εργαλεία και τον τρόπο σκέψης των αρχαιολόγων οι οποίοι παράγουν ερμηνείες και αφηγήσεις για το παρελθόν μέσα από τη μελέτη των υλικών καταλοίπων και όχι των γραπτών πηγών. Μέχρι σήμερα στο περιεχόμενο των ελληνικών σχολικών εγχειριδίων η προϊστορία εντάσσεται αρκετά αποσπασματικά και σε μεγάλο βαθμό αναπαράγονται στερεοτυπικές αφηγήσεις για το παρελθόν, όπως συμβαίνει άλλωστε και σε άλλες χώρες του κόσμου.<sup>126</sup> Επιπρόσθετα, πολύ συχνά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας επιβάλλεται για λόγους διδακτικού χρόνου η επιλογή της διδακτέας ύλης που περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο και με αυτό τον τρόπο συνήθως αποκλείεται η μελέτη της Προϊστορίας, και ειδικά της απώτερης προϊστορίας, ή δίνεται έμφαση αποκλειστικά στις περιπτώσεις προϊστορικών πολιτισμών που αφορούν στον ελλαδικό χώρο (π.χ. Μινωικός και

---

<sup>126</sup> Stone, P. & R. MacKenzie eds (1990). *The excluded past. Archaeology in education*. One World Archaeology. London: Unwin Hyman.

Μυκηναϊκός πολιτισμός) ώστε να υπηρετηθεί πιο εμφατικά το εθνοκεντρικό κανονιστικό αφήγημα.<sup>127</sup>

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Δ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου συμπεριλαμβάνει την Προϊστορική εποχή ισότιμα με άλλες περιόδους της αρχαιότητας που μέχρι πρότινος είχαν την πρωτοκαθεδρία στην ανάπτυξη του γνωστικού περιεχομένου. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/μαθήτριες την κοινή ανθρώπινη συνθήκη που διέπει την ιστορία από την εμφάνιση των ανθρώπων στη γη και την αφετηρία του πολιτισμού ως τις σύνθετες κοινωνίες της ύστερης Προϊστορίας. Επιπρόσθετα, σε επίπεδο πρωτογενών εννοιών επιδιώκεται να γνωρίσουν οι μαθητές/μαθήτριες τα βασικά χαρακτηριστικά και τις έννοιες της Προϊστορικής περιόδου (τροφοσυλλογή, νομαδικότητα, παραγωγικό στάδιο, κοινωνική ιεραρχία) διερευνώντας ποικίλες πηγές, ενώ σε επίπεδο δευτερογενών εννοιών οι γνωστικοί και διδακτικοί σκοποί προτείνουν φύλλα εργασίας με διαφορετικές– αντικρουόμενες απόψεις (αρχαιολόγων, ανθρωπολόγων) για τους τύπους και τρόπους εμφάνισης και εξέλιξης του ανθρώπινου είδους.

Η ιστορική σκέψη συνδέεται με τη χρήση των υλικών καταλοίπων ως πηγών και την ερμηνεία τους ως μαρτυριών του παρελθόντος.<sup>128</sup> Η ιστορική ανάγνωση των αντικειμένων ως ιστορικών μαρτυριών του παρελθόντος συνιστά μία δύσκολη και πολυεπίπεδη διαδικασία, αποτελεί, όμως, και μια σημαντική

<sup>127</sup> Kasvikis, K. (2012). "Prehistory in Greek Primary education 1975-2012: Representations of a mythic and Hellenized past". In N. Schücker (ed), *Integrating Archaeology: Science, Wish, Reality*. International Conference Proceedings. Frankfurt. M.: Römisches-Germanische Kommission, σ. 121-126.

<sup>128</sup> Kriekouki-Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment*, PhD dissertation, University of London, Institute of Education· Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος: ΠΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

δεξιότητα που θα πρέπει να καλλιεργείται από μικρή ηλικία. Η ανάπτυξη των αναλυτικών δεξιοτήτων των παιδιών που εστιάζει στη μελέτη ενός υλικού καταλοίπου μέσω του οπτικού γραμματισμού και η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/μαθητριών όλων των ηλικιών να διακρίνουν, να συγκρίνουν και να διερευνούν διαφορετικές και ποικίλες οπτικές γωνίες διαφόρων υπό μελέτη θεμάτων, δίνει ένα δυναμικό χαρακτήρα στην αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων, η οποία μάλιστα συνδέεται με την υλοποίηση συνθετικών δραστηριοτήτων στα νέα προγράμματα σπουδών της ιστορίας. Οι μαθητές/μαθήτριες ασκούνται στις διαδικασίες διαμόρφωσης ερμηνειών για το παρελθόν με βάση τα υλικά κατάλοιπα του όταν αυτά μετατρέπονται σε μαρτυρίες για το παρελθόν μέσα από τα ερωτήματά τους και την ιστορική διερεύνηση. Για την Προϊστορία τα αρχαιολογικά ευρήματα συνιστούν τις αποκλειστικές πηγές για τη μελέτη της περιόδου, ωστόσο αποτελούν εξίσου σημαντικές μαρτυρίες και για την αρχαιότητα και τη μελέτη των αντίστοιχων περιόδων της. Για αυτό και συνολικά στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών του παρελθόντος.

Οι σύγχρονες τάσεις στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση σε διαφορετικές αφηγήσεις που μπορούν να δομούνται από τους ίδιους τους μαθητές/μαθήτριες με βάση τη χρήση ιστορικών πηγών ως ιστορικών μαρτυριών.<sup>129</sup> Οι μαθητές/μαθήτριες και ειδικότερα οι μαθητές/μαθήτριες στην Ελλάδα, όπως υποστηρίζουν έρευνες που αφορούν δείγμα Ελλήνων μαθητών/μαθητριών, πιστεύουν σε ένα παρελθόν που εκτείνεται πίσω τους σαν ένα τοπίο συμπαγές και αιώνιο.<sup>130</sup> Δε διανοούνται ότι μπορεί να υπάρχουν πολλές διαφορετικές

<sup>129</sup> Lee, 2011.

<sup>130</sup> Apostolidou, E. (2006). *The historical consciousness of 15-year-old students in Greece*. Unpublished Phd thesis, Institute of Education, University of London.

αφηγήσεις για το παρελθόν, κάτι που σύμφωνα με τον Shemilt<sup>131</sup> αποτελεί τη βάση για την ιστορική σκέψη. Οι εναλλακτικές ερμηνείες του παρελθόντος σε σχέση με τη μελέτη των υλικών καταλοίπων στο μουσειακό περιβάλλον, τόσο ως προς τον τρόπο αναπλαισίωσής τους, με την έκθεσή τους στο μουσείο, όσο και ως προς τη σύνθεση νοήματος από τους αναγνώστες τους<sup>132</sup> συγκροτούν απόψεις που βρίσκονται στο επίκεντρο της ιστορικής σκέψης.<sup>133</sup> Εξάλλου, πολλοί ερευνητές στον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι τα αρχαιολογικά ευρήματα και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος είναι κάτι περισσότερο από ένα άλλο είδος τεκμηρίων εφόσον είναι ανοιχτά σε διαφορετικές ερμηνείες.<sup>134</sup> Υποστηρίζουν ότι για τους μαθητές/μαθήτριες είναι απτές αποδείξεις για τη ζωή στο παρελθόν<sup>135</sup> και ότι τους προσφέρουν την ευκαιρία να κατανοήσουν έννοιες όπως η ιστορική προοπτική, το ιστορικό πλαίσιο και η σημασία της αναπλαισίωσής τους στον ιστορικό χώρο και χρόνο.<sup>136</sup> Άλλοι ισχυρίζονται ότι αυτό συμβαίνει επειδή η υλικότητα του παρελθόντος συνδέεται με την καθημερινή ζωή των μαθητών/μαθητριών στο παρόν και για το λόγο αυτό μπορούν να συγκρίνουν και να προσδιορίσουν τις αλλαγές μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος πιο εύκολα.<sup>137</sup>

---

<sup>131</sup> Lee, 2011.

<sup>132</sup> Κωτσάκης, Κ. (2008). «Υλικός πολιτισμός και ερμηνεία στη σύγχρονη αρχαιολογική θεωρία». Στο Ν. Νικονάνου και Κ. Κασβίκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης, σ. 30-65

<sup>133</sup> Kriekouki-Nakou, I. (1996). *Pupils' historical thinking within a museum environment*. Unpublished Phd thesis, Institute of Education, University of London.

<sup>134</sup> Νάκου, 2000.

<sup>135</sup> Jones C. (2011). *The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*. Unpublished Phd thesis, School of Museum Studies, University of Leicester.

<sup>136</sup> Κουσερή Γ. (2016). «Μελετώντας αρχαιολογικά κατάλοιπα στο σχολείο και το μουσείο: δυνατότητες και περιορισμοί», *Museumedu* 3, 123-148.

<sup>137</sup> Barton and Levstik, 2004, 2009.

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, επιλέχθηκαν διδακτικές προτάσεις που έχουν ως επίκεντρο την ερμηνεία των υλικών καταλοίπων.<sup>138</sup> Για το λόγο αυτό στην ενότητα «Η αρχαιολογία μελετά και ερμηνεύει το παρελθόν», στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Δ' Δημοτικού, επιδιώκεται να αντιληφθούν οι μαθητές/μαθήτριες ότι οι αρχαιότητες (τεχνουργήματα, αρχιτεκτονικά κατάλοιπα, αρχαιολογικές θέσεις) λειτουργούν ως “μάρτυρες” της ανθρώπινης δράσης, των γνώσεων, των αντιλήψεων και των σκέψεων των ανθρώπων της εποχής στην οποία ανήκουν. Επίσης, οι διδακτικές προτάσεις εμβαθύνουν σε ζητήματα αρχαιολογικής ερμηνείας και οι μαθητές/μαθήτριες αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες μελετώντας υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, όπως σε μια χαρακτηριστική δραστηριότητα στο πρόγραμμα για την Δ' Δημοτικού στην οποία προτείνεται οι μαθητές/μαθήτριες να αφηγηθούν μια ιστορία με αφορμή ένα υλικό κατάλοιπο σε φυσική μορφή, εικονιστική αναπαράσταση ή αντίγραφο – εκμαγείο. Με ανάλογο τρόπο στην Α' Γυμνασίου, οι μαθητές/μαθήτριες, αφού μελετήσουν πολλαπλές και αντικρουόμενες ερμηνείες για τα ειδώλια και πήλινα ομοιώματα της νεολιθικής εποχής, καλούνται σε ομάδες να επιχειρηματολογήσουν για την ερμηνεία που έχουν επιλέξει ή εναλλακτικά να προχωρήσουν σε μια άσκηση δημιουργικής γραφής με αφορμή κάποιο από τα υπό συζήτηση τεχνουργήματα. Με αυτόν τον τρόπο τους παρέχεται η δυνατότητα να κατανοήσουν το σκοπό και τον τρόπο δημιουργίας μια αφήγησης (ιστορικής/δημιουργικής) και ταυτόχρονα να σκεφτούν κριτικά για τις αφηγήσεις που τους κατακλύζουν καθημερινά στο δημόσιο χώρο με επίκεντρο την Ιστορία.

## 2.2. Η αξιοποίηση του μουσείου και των αρχαιολογικών χώρων

<sup>138</sup> Durbin, G., Morris, S. and Wilkinson, S. (1990). *A teacher's guide to learning from objects*. London: English Heritage.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται η μεθοδολογική επιλογή για την αξιοποίηση διερευνητικών δράσεων στα μουσεία, στους αρχαιολογικούς χώρους και το ιστορικό τοπίο<sup>139</sup> στον κυρίως κορμό των ενδεικτικών δραστηριοτήτων που προτείνονται για τον εκπαιδευτικό. Η μουσειακή εκπαίδευση αξιοποιείται ως αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής πράξης στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με την άτυπη εκπαίδευση, όπως οι σχολικές επισκέψεις στους ιστορικούς/αρχαιολογικούς χώρους και τα μουσεία, έχει καταστεί ζωτικής σημασίας τις τελευταίες δεκαετίες για την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα<sup>140</sup> αλλά και διεθνώς.<sup>141</sup>

Ειδικότερα, ο χώρος του μουσείου θεωρείται προνομιούχο πεδίο για τη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς είναι ένας κοινωνικός, πολιτιστικός και ευρύτερος εκπαιδευτικός χώρος στον οποίο οι μαθητές/μαθήτριες έρχονται σε επαφή με τα υλικά υπολείμματα του παρελθόντος.<sup>142</sup> Για αυτόν το λόγο στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας προτείνεται στους εκπαιδευτικούς η αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού από τα μουσεία είτε με σκοπό τη χρήση του, πριν και μετά από κάποια εκπαιδευτική επίσκεψη, είτε στο πλαίσιο εφαρμογής συγκεκριμένων διδακτικών πρακτικών που προσεγγίζουν τον

<sup>139</sup> Κασβίκης, Κ. και Ανδρέου, Α. (2008). «Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: αρχαιολογικοί χώροι, μουσεία, μνημεία και “τόποι” πολιτισμικής αναφοράς», στο Ν. Νικονάνου και Κ. Κασβίκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, σ. 122-152.

<sup>140</sup> Νάκου, Ε. (2009) *Μουσεία, ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: Νήσος.

<sup>141</sup> Falk, J., Dierking, L.D., Adams, M. (2006). “Living in Learning Society: Museums and Free-choice Learning”, in S. Macdonald (ed), *A Companion to Museum Studies*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, σ. 323-339· Marcus, A. S. & Levine, T. H. (2011). “Knight at the museum: learning history with museums”, *The Social Studies*, 102, 104-109· Marcus, AS., Stoddard, J. & Woodward, W. (2012). *Teaching history with museums: Strategies for K-12 Social Studies*. New York: Routledge.

<sup>142</sup> Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. Oxford: Routledge.

υλικό πολιτισμό σε σχέση με τη χρήση συγκεκριμένων εννοιολογικών εργαλείων. Για παράδειγμα στη Δ΄ Δημοτικού προτείνεται η αξιοποίηση της μουσειοσκευής του Κέντρου Μελετών Ακρόπολης, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να διερευνήσουν και να κατανοήσουν ζητήματα σχετικά με την αρχαία τεχνολογία, τους τεχνίτες και την κατασκευή των οικοδομημάτων της Ακρόπολης.

Οι μουσειακοί χώροι δεν αντιμετωπίζονται ως χώροι στατικοί εφόσον προτείνονται επισκέψεις με γνώμονα όχι την ατελέσφορη και εξονυχιστική ξενάγησή τους αλλά τη δημιουργία ερωτημάτων από και προς τα δύο περιβάλλοντα ιστορικής μάθησης, το σχολείο και το μουσείο, και την περαιτέρω ιστορική διερεύνηση βασικών εννοιών της ιστορικής εκπαίδευσης. Γι αυτό οι αρχές που διέπουν το επιχείρημα της σύνδεσης της σχολικής εκπαίδευσης με τη μουσειακή μάθηση είναι η βιωματικότητα, οι εποικοδομητικές διαδικασίες μάθησης, η ένταξη της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχεία που εδώ και χρόνια έχει υιοθετήσει η μουσειοπαιδαγωγική.<sup>143</sup>

Εκτός από τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι, οι ανασκαφές και το ιστορικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων όλων των τύπων μνημείων και ιστορικών χώρων (πεδία μάχης, κάστρα, ιστορικά κτίσματα) θεωρούνται θεμελιώδη για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, καθώς παρέχουν ευκαιρίες για βιωματική μάθηση και εναλλακτικές ερμηνείες που φωτίζουν πτυχές της τοπικής και γενικής ιστορίας.<sup>144</sup> Οι προτάσεις για δημιουργική

<sup>143</sup> Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London: Routledge· Hooper-Greenhill, E. (1994). *Museum and gallery education*. Leicester, London & New York: Leicester University Press· Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Νήσος: Αθήνα· Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Πατάκης: Αθήνα· Νικονάνου, Ν. (επιμ.) (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα.

<sup>144</sup> Corbishley, M. (2011). *Pinning down the past. Archaeology, Heritage and Education today*. Woodbridge: The Boydell press· Henson, D., Stone, P.

επίσκεψη αρχαιολογικών χώρων που περιβάλλουν την καθημερινότητα των μαθητών/μαθητριών σε όλη την επικράτεια της Ελλάδας θεωρούνται καίριας σημασίας για την ιστορική διερεύνηση του παρελθόντος. Για παράδειγμα, τόσο στη Δ' Δημοτικού, όσο και στην Α' Γυμνασίου, προτείνεται η φυσική ή διαδικτυακή επίσκεψη σε αρχαιολογικούς χώρους/μνημεία έτσι ώστε οι μαθητές/μαθήτριες α) να διαπιστώσουν τις αλλαγές στο χρόνο και το πώς τα αρχαιολογικά κατάλοιπα μπορούν να λειτουργήσουν ως ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος και β) να εντοπίσουν, να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν περιπτώσεις ταυτόχρονης παρουσίας αρχιτεκτονικών καταλοίπων διαφορετικών εποχών με τη σύγχρονη.

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία του νέου Αναλυτικού Προγράμματος είναι οι ασκήσεις μετάγνωσης σε σχέση με τα μουσεία, τους αρχαιολογικούς χώρους και τη μελέτη των υλικών καταλοίπων. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη σύνθεση λεζάντας για δημιουργία εικονοϊστορίας/αφήγησης διαφορετικών εμπειριών και ιστοριών με αφορμή ένα αντικείμενο/υλικό κατάλοιπο του παρελθόντος, την επιλογή υλικών τεκμηρίων και την ένταξή τους σε επιμέρους κατηγορίες με σκοπό τη διαμόρφωση εκθεσιακού χώρου στο σχολείο, ώστε να επιτρέπονται διαφορετικές διαδρομές ανάγνωσης και ερμηνείας. Στο ίδιο πνεύμα αναφέρεται και η δημιουργία θεματικών εκθέσεων στο περιβάλλον της σχολικής τάξης από ομάδες μαθητών/μαθητριών και η υποστήριξη των επιλογών τους με την έκφραση ερμηνευτικών συλλογισμών, μια διδακτική επιλογή που καλλιεργεί κριτικούς τρόπους θέασης και ανάγνωσης αντίστοιχων εκθέσεων του παρελθόντος που πραγματεύονται διάφοροι πολιτισμικοί φορείς στη δημόσια σφαίρα. Η αξία των ασκήσεων αυτών αντανακλά αντίστοιχους προβληματισμούς που διέπουν το χώρο της μουσειακής

---

and Corbishley, M. eds. (2004). *Education and the historic environment*. London and New York: Routledge.



εκπαίδευσης, η οποία θέτει αντίστοιχα ερωτήματα εναλλακτικών ερμηνειών μέσα από τις θεματικές της κυρίως εκθέσεις.

*2.3. Η αξιοποίηση της μελέτης του υλικού πολιτισμού στο πλαίσιο της στροφής στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία*

Όλες οι προαναφερθείσες προσεγγίσεις που εντάσσονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας σηματοδοτούνται αλλά και ευνοούνται από την προγραμματική στροφή στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία και την κριτική επαναπροσέγγιση των ηγεμονικών ιστοριογραφικών προσεγγίσεων για την προϊστορία και τον αρχαίο κόσμο, επιλογή που διατρέχει ευρύτερα όλο το νέο προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Αντίστοιχα οι προσεγγίσεις αυτές αντικατοπτρίζονται και στις διδακτικές προτάσεις που αναφέρονται στην επιστήμη της αρχαιολογίας, τα μουσεία και τους ιστορικούς και αρχαιολογικούς χώρους.

Πιο συγκεκριμένα, τόσο στον κορμό, όσο στους θεματικούς φακέλους, αναδεικνύονται οι πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις που υπονομεύουν την ειδυλλιακή εικόνα της ομοιογένειας, σχολιάζονται οι ταξικές και ως προς το κοινωνικό φύλο (gender) διακρίσεις, επαναπροσεγγίζονται ζητήματα πολέμου από την ανθρώπινή τους διάσταση, προτάσσονται ζητήματα πολιτισμού και καθημερινότητας στον αρχαίο κόσμο, αναλύονται οι κοινωνικές και οι οικονομικές σχέσεις. Για όλα τα παραπάνω αξιοποιείται και η μελέτη του υλικού πολιτισμού ως εργαλείου ανάδειξης της υλικής διάστασης των ιστορικών διαδικασιών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σε αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί ο θεματικός φάκελος της Α΄ Γυμνασίου με τίτλο «Ο κόσμος των αρχαίων μέσα από τον κόσμο των αρχαίων αγγείων», κατά την επεξεργασία του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να εξετάσουν την αρχαία ελληνική κεραμική ως πολύπλευρη ιστορική πηγή για την τεχνολογία και την τέχνη της εποχής, το δημόσιο και τον ιδιωτικό

βίο των αρχαίων, την οικονομία και το εμπόριο, αλλά και ως πεδίο αφήγησης και νοσηματοδότησης τους κόσμου.

Επιπλέον, στο πλαίσιο της απεμπλοκής της ιστορικής αφήγησης από τη μονοσήμαντη έμφαση στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία και την προσωποκεντρικότητα, τόσο στη γνώση περιεχομένου αλλά κυρίως στις προτεινόμενες δραστηριότητες, δίνεται έμφαση όχι μόνο στα σημαντικά ιστορικά γεγονότα και τα ιστορικά πρόσωπα αλλά και στον αντίκτυπο και τη σημασία που είχαν αυτά στην πολιτισμική διάσταση της ανθρώπινης ζωής, στην εποχή τους αλλά και στο παρόν των μαθητών/μαθητριών. Έτσι, για παράδειγμα στη Δ' Δημοτικού προτείνεται η διερεύνηση σε ομάδες της επιρροής του Μ. Αλεξάνδρου μετά την εποχή του και ως σήμερα μέσα από τον εντοπισμό χαρακτηριστικών περιπτώσεων της συμβολής του στη δημόσια σφαίρα, την τέχνη και τον πολιτισμό (ονόματα πόλεων, ανθρώπων, ζωγραφική, λογοτεχνία, θέατρο σκιών, λαϊκή τέχνη, κινηματογράφος). Με ανάλογο τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές/μαθήτριες της Α' Γυμνασίου να μελετήσουν και να αποτιμήσουν την επίδραση των Περσικών Πολέμων στην αρχαία γλυπτική, αγγειογραφία και το θέατρο αλλά και στη σύγχρονη τέχνη (κινηματογράφος, λογοτεχνία).

Η έμφαση στις σημαντικές κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που συντελούνται στο πέρασμα των αιώνων και λιγότερο στην εξέταση συγκεκριμένων προσώπων ή γεγονότων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/μαθήτριες να διερευνήσουν το παρελθόν χρησιμοποιώντας τα ερευνητικά εργαλεία της «επιστημονικής προσέγγισης» και ειδικότερα τις έννοιες της αλλαγής στο χρόνο σε μια σχετικά μεγάλου εύρους χρονική περίοδο. Για παράδειγμα, προτείνεται οι μαθητές/μαθήτριες της Α' Γυμνασίου, μέσα από επισκέψεις σε αρχαιολογικά μουσεία, αρχαίους ναούς ή σε νεοκλασικά κτίρια της περιοχής τους ή με έρευνα στο διαδίκτυο, να παρατηρήσουν και να καταγράψουν μορφολογικά χαρακτηριστικά και να εντοπίσουν τη συνέχεια και

τις αλλαγές που σηματοδοτούν η κλασική, αναγεννησιακή και νεοκλασική αρχιτεκτονική και γλυπτική, ώστε να εκτιμήσουν τη σημασία του υλικού πολιτισμού της κλασικής αρχαιότητας. Τέλος, επιχειρείται να διευκολυνθούν τα παιδιά να αντιπαρέχονται στερεοτυπικές αντιλήψεις που εκφράζονται στο δημόσιο χώρο αλλά και στη συλλογική μνήμη, να αντιμετωπίζουν κριτικά αντικρουόμενες απόψεις και –μέσα από εύστοχες διδακτικές παρεμβάσεις– να σκέφτονται για τις πολλαπλές διαστάσεις ενός ιστορικού φαινομένου, και κυρίως να ασκηθούν στην εξέταση της έννοιας της ηθικής διάστασης των ερμηνειών του παρελθόντος στο σήμερα. Σε αυτήν την κατεύθυνση, στο Πρόγραμμα Σπουδών της Δ' Δημοτικού προτείνεται η δραστηριότητα: «*Παρατήρηση και σχολιασμός εικονογραφικών πηγών για το πώς παρουσιάζονται οι άνθρωποι (άνδρες, γυναίκες, παιδιά) αυτής της περιόδου σε εκδόσεις (σχολικές, λογοτεχνικές, επιστημονικές, κόμικ) ή σε ταινίες και κινούμενα σχέδια (π.χ. Flintstones). Συζήτηση για τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις*». Στη συγκεκριμένη περίπτωση δίνεται έμφαση στις διαφορετικές αναπαραστάσεις που παράγονται από τις ερμηνείες των υλικών καταλοίπων της παλαιολιθικής περιόδου με βάση τις διαφορετικές ιδεολογικές κατασκευές και συνθήκες του παρόντος .

### 3. Συζήτηση

Αναστοχαζόμενοι το σχεδιασμό του νέου Αναλυτικού Προγράμματος Ιστορίας σε σχέση με την αξιοποίηση της επιστήμης της αρχαιολογίας, των μουσείων και του υλικού πολιτισμού θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε τα ακόλουθα:

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών καινοτομεί σημαντικά καθώς εντάσσει στον πυρήνα του θεωρητικού του προβληματισμού, της στοχοθεσίας και των διδακτικών του προτάσεων την ουσιαστική σχέση αρχαιολογίας και Ιστορίας. Αυτή η σχέση αποτυπώνεται ανάγλυφα στην ανάπτυξη του προγράμματος για τη Δ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου στο βαθμό που εντάσσονται συστηματικά,

ανάμεσα σε άλλα, η ανάδειξη της επιστήμης της αρχαιολογίας ως καθοριστικής στην έρευνα, μελέτη και την κατανόηση της προϊστορίας και της αρχαίας ιστορίας, η εξοικείωση με τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της αρχαιολογίας ως επιστήμης (ανασκαφή, μελέτη και ερμηνεία των υλικών καταλοίπων), η αναβάθμιση της προϊστορικής περιόδου σε επίπεδο περιεχομένου και ερμηνευτικών προσεγγίσεων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης των αρχαίων τεχνουργημάτων ως ιστορικών μαρτυριών και η άσκηση των μαθητών/μαθητριών στις διαδικασίες διαμόρφωσης ερμηνειών με βάση τον υλικό πολιτισμό, η συστηματική αξιοποίηση των μουσείων, των αρχαιολογικών χώρων και του ιστορικού τοπίου και η μετατροπή τους σε εναλλακτικά περιβάλλοντα ιστορικής μάθησης και διερεύνησης, και τέλος η ενσωμάτωση όλων των παραπάνω στις διδακτικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν την έμφαση που προσδίδεται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία.

Οι παραπάνω καινοτομίες εντάσσονται στο πλαίσιο της «επιστημονικής προσέγγισης» της ιστορικής εκπαίδευσης η οποία αντιλαμβάνεται τη διαδικασία συγκρότησης του νοήματος και την έκφραση ιστορικής σκέψης ως πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία και για το λόγο αυτό τα μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι και ο υλικός πολιτισμός έχουν καίριο ρόλο. Ο απώτερος σκοπός όλων αυτών των δραστηριοτήτων είναι να δημιουργήσουμε όχι μόνο αναγνώστες της Ιστορίας αλλά ιστορικά σκεπτόμενους μετ-αναγνώστες κάθε σχετικού αφηγήματος στη δημόσια σφαίρα.<sup>145</sup> Ωστόσο, απομένει ακόμα προς διερεύνηση η έννοια «ιστορική σκέψη» σε σχέση με τα μουσεία και τους ιστορικούς τόπους. Για παράδειγμα, η Gosselin<sup>146</sup> διαπιστώνει ότι

<sup>145</sup> Chapman, A. (2015). "Developing historical and metahistorical thinking in history classrooms: reflections on research and practice in England", *Dialogos*, 19 (1), 2.

<sup>146</sup> Gosselin, V. (2011). "Historical thinking in the museum: open to

το σχολείο εκδηλώνει μεγάλο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια σε σχέση με την ιστορική σκέψη, αλλά οι μουσειακές εκθέσεις (θέματα, αφηγήσεις, συλλογές αντικειμένων) δε συνδέονται με αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο<sup>147</sup> για αυτό και προτείνει μια γενικότερη χρήση των ιστορικών εννοιών στα μουσεία.

Θεωρούμε ότι όταν η μελέτη του παρελθόντος γίνεται βάσει διδακτικών προσεγγίσεων που υποστηρίζουν ανοικτά παιδαγωγικά, διδακτικά αλλά και ερμηνευτικά πλαίσια, οι μαθητές/μαθήτριες νοηματοδοτούν το παρελθόν, αρθρώνουν ιστορικό λόγο, αναπτύσσουν διάλογο, πειραματίζονται και συναντούν την ιστορία στο δημόσιο χώρο με πιο κριτική ματιά. Η αξιοποίηση της αρχαιολογίας και των μουσείων στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας παρέχει ουσιαστικές δυνατότητες στην κατεύθυνση αυτή και θα εμπλουτίσει σημαντικά το πλαίσιο διδασκαλίας της αρχαίας ιστορίας στο ελληνικό σχολείο.

---

interpretation”, Clark, P. (ed.), *New possibilities for the past: shaping history education in Canada*, Toronto: University of British Columbia Press, 245–263.

<sup>147</sup> Γκαζή, Α. (2012). «Εκθέτοντας στα παιδιά το παρελθόν», στο Γαλανίδου Ν., Dommasnes L. *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν*, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σ. 323-260.

BOJANA DUJKOVIC – BLAGOJEVIĆ

### ***Teaching history in Bosnia and Herzegovina***

In the last decade of the 20<sup>th</sup> century, the area of former Yugoslavia was in war. In Bosnia and Herzegovina, given its savageness, number of casualties, displaced and refugees, and committed atrocities, that was particularly blunt. It ended with a peace agreement signed in Dayton in late November 1995, with the formation of the state of BiH as we know it today. The country is split into two entities – the Federation BiH and Republic of Srpska. The Federation of BiH is further divided into 10 cantons. There is also the District of Brcko, with its own administration and competences. When it comes to education, each level of administration has independence in deciding, so present BiH has 13 ministries of education – 2 at entity level, 10 at cantonal level and one in Brcko district. Each of them independently decides about curricula, textbook policy, students' evaluation, education system quality, etc.

Hence, 25 years after the war, the true reconciliation is still far away. Schools and education system(s) play a significant role in that process. Though all subjects receive equal attention, a special spotlight of the interested public, media and common people is set on the issue of the so-called 'national group of subjects'. That group consists of native language (Croatian, Bosnian, Serbian) and literature, geography, music and fine arts, and, of course,

history. Students in BiH today learn according to 3 ‘national curricula’ – Serbian, Croatian and Bosnian. In this paper we will focus on the issues of history teaching in BiH. The reality is that our children get split-up for religious classes according to their affiliation, and they learn three different versions of the past at History classes. Civil education, as an alternative for religious classes, is rarely offered option.

Although the representatives of the authorities very often use the word ‘reform’, especially in the context of education, it seems the real reform is not coming any time soon. In early 2001, when I was starting my career as a fresh graduate in History, there was a very pompously announced education reform. I was thrilled with the promises and announcements of changes ahead and I was discussing them with my colleagues, speaking in favor of it. An older colleague (who was my professor when I was a student in that school) told me ‘I have been working as a teacher for over 25 years, and I can tell you, there has not been a single year some reform was not announced, and not a single one has been pushed through’. I admit I did not understand him at that time, and I thought his bitterness was uncalled for and he had to be one of those men who always find a glass half empty (rather than half full). Today, almost 20 years after, I begin to realize he was right.

At the end of the 1990s, the contents in history textbooks were extremely nationalistic, often with offending language towards the ‘other’. The process of reforming history teaching started by removing the offending contents. In 2003 the Framework law on primary and secondary education in Bosnia and Herzegovina was adopted. It envisaged “developing the awareness of belonging to the state of Bosnia and Herzegovina, own cultural self-awareness, language, heritage, in a manner appropriate to civilization achievements, knowing and respecting the other and different, respecting the differences and cherishing the mutual understanding, tolerance and solidarity among all peoples and

communities in BiH and the world”.<sup>148</sup> The framework law, *inter alia*, prescribes the following: “In all the public and private schools in BiH there shall apply the common core curricula”<sup>149</sup> that comprise of “teaching plans and programs with the widest possible common base for all subjects in primary and secondary education in BiH”. The competent ministries formed a body that was tasked to develop a common core, and a state level agency was established to implement the common cores in all the teaching plans and programs at all levels of education. The task of the common core curricula was to secure that “a positive relation and a feeling of belonging to the state of BiH is being developed through education”.<sup>150</sup> In the beginning of 2000 there was a Decision forbidding the use of textbooks for the ‘national group of subjects’ from other countries (primarily Croatia and Serbia), hence, new generations of textbooks were prepared and printed in BiH.

The new textbooks were, at several instances, a subject of research and evaluation by experts outside BiH.<sup>151</sup> The audit showed that textbooks reflect deep national divisions. K. Batarilo and H. Karge concluded the following in their study: “Considering that analysis results revealed that different textbooks reflect different interpretations of national history, it should not come as a surprise that teachers find many of the

---

<sup>148</sup> Prema Vera Katz, *Analiza udžbenika historije u Bosni i Hercegovini, u Udžbenici istorije u post-konfliktnim društvima: obrazovanje za pomirenje?*, Fond za humanitarno pravo, 2015, 52.

<sup>149</sup> *Ibid*, Okvirni zakon, čl 3

<sup>150</sup> *Ibid*, Okvirni zakon, čl 43.

<sup>151</sup> Dr. Heike Karge i Mr. Katarina Batarilo, Institut za međunarodno istraživanje udžbenika Georg Eckert, Braunschweig, Njemačka; Reforma nastave historije u Bosni i Hercegovini, Modernizacija udžbenika historije u BiH: od uklanjanja uvredljivog sadržaja iz udžbenika u toku 1999. Godine do nove generacije udžbenika u školskoj 2007/2008. godini, OSCE 2008. *Obrazovanje u BiH: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionlane grupe predmeta*, Fond otvoreno društvo.



topics difficult to teach. Teaching of periods of common history will still pose difficulties to teachers and students, as long as national history is perceived in the way that all history textbooks for the Curricula for primary schools in Croatian language in BiH relate to the history of Croats; as predominantly Serbian history in the textbooks for primary schools in Republic of Srpska; and some (though not all) history textbooks for primary schools Curricula in Federation BiH relate mostly to the history of Bosniaks“.<sup>152</sup>

If we take a look at things from a wider perspective and see what was the situation in textbooks for other subjects of the ‘national group’, the situation is even worse. Open society fund in BiH conducted an analysis of national subjects textbook content in 2007. Some of conclusions of this study were: “... a dominant impression is that national group subjects textbooks and religious textbooks are basically single-national and not inclined towards a multicultural society. This elicits students’ segregation and supports the segregation of the whole society, directly violating laws and education platform, as well as principles of international conventions relevant for the education sphere. Textbook concept does not support individualized approach necessary to include special groups into the official education system, or just representation of minority groups...”<sup>153</sup> Things are even more adverse if we look at the problem of representation of national minorities in textbooks. The mentioned analysis ‘Čemu učimo djecu’ reflected to these issues as well. “The textbooks are almost fully focused on three constitutive peoples. National minorities, particularly Roma, did not get an adequate space and treatment within the textbooks. They are virtually not mentioned, be it in

---

<sup>152</sup> Dr. Heike Karge I Mr. Katarina Batarilo, *Reforma nastave historije u Bosni i Hercegovini*, 24.

<sup>153</sup> *Obrazovanje u BiH: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionlane grupe predmeta*, Fond otvoreno društvo, 13.

positive or negative context. As if they did not exist. Essentially, textbook content is only one example of exclusions of minorities in the education system”.<sup>154</sup>

The circumstances have been changing since 2007, but it is difficult to say whether we move forward or backward. We have some new textbooks, and a mild – just hinted announcement of modernization of curricula. The Agency for education<sup>155</sup> completed the process of creating the Common Core Curricula (CCC) for history in 2017, defined on learning outcomes.<sup>156</sup> This process received a wide support by the OSCE Mission in BiH, who helped forming the Board for the reform of history teaching, composed of representatives of all three national programs. I am particularly stressing the fact that the significance of the NGO sector was recognized for the first time in this process, which resulted in including the Association of history teachers in BiH-EUROCLIO HIP, in active work of this body. As far as the author knows, it was the first time in the reform processes in history teaching, that the NGO sector was a part of the changes.

Therefore, today in Bosnia we have well developed documents, plans, programs, strategies, but the problem of implementation still remains. The complicated education system makes it so that for each process of introducing changes, it is necessary to invest an enormous energy for all authority levels to be informed with the desired changes, to accept them and, finally, to implement them.

The history education issue is often present in the media. History and the past of peoples in BiH is perceived as the main pillar of constructing the national identities. Therefore, it receives special attention. All three valid curricula in BiH clearly define

---

<sup>154</sup> *Ibid*, 186.

<sup>155</sup> Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje

<sup>156</sup> Zajednička jezgra nastavnog plana i programa za povijest <https://aposo.gov.ba/hr/zjnpp-povijest/> (May 23, 2019)

tasks of history teaching. Hence, the Croatian curricula prescribes:

*„The basic goal of teaching history in primary school is developing interest for the past and learning about the past, i.e. development of historical thinking”<sup>157</sup>*

Serbian curricula defines the task of history in the way that the students:

*“form basic knowledge about the diversity of culture ... to develop ability of independent work ... And to get capable for critical thinking and reasoning”.<sup>158</sup>*

The Bosnian one says:

*„History should develop a spirit of tolerance and democratic right to different opinion with the students... In order to achieve that it is necessary to train the students for independent use of historical sources based on scientific-historical facts”.<sup>159</sup>*

Particularly difficult topic in history teaching in BiH are the war conflicts of the 1990s. In early 2000 the Parliamentary assembly of the CoE issued a recommendation advocating “temporary abolishing teaching about the period 1992-1995 in BiH, for as long as the historians in BiH, with the help of international experts, determine the common approach to teaching this period in schools”.<sup>160</sup> Indeed, from 2000 to 2018 this

---

<sup>157</sup> Nastavni plan i program na hrvatskome jeziku za devetogodišnje osnovne škole u Bosni i Hercegovini za Hercegbosansku Županiju, 387, [http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f\\_02NPPnahrvatsko\\_mjezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf](http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f_02NPPnahrvatsko_mjezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf) (download July 07, 2016)

<sup>158</sup> Nastavni plan i program za osnovne škole u Republici Srpskoj, 179, [http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f\\_02NPPnahrvatsko\\_mjezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf](http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f_02NPPnahrvatsko_mjezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf) (download July 07, 2016)

<sup>159</sup> OKVIRNI NASTAVNI PLAN I PROGRAM za devetogodišnju osnovnu školu u Federaciji Bosne i Hercegovine, 413, [http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f\\_02NPPnahrvatskom\\_ejezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf](http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460f7b03527f_02NPPnahrvatskom_ejezikuzadevetogodisnjeskoleuBiH.pdf) (download July 07, 2016)

<sup>160</sup> Preporuka Savjeta Evrope 1454 (2000), Obrazovanje u Bosni i Hercegovini (april 2000); prema Melisa Forić Plasto, *Podjeljena prošlost za podjeljenu budućnost!? Rat 1992-1995. u aktuelnim bosanskohercegovačkim*

period was not taught in schools, there was just a bare information that there was a war in BiH that ended with the Dayton peace agreement.

Nevertheless, in 2018 things changed; curricula were amended, textbooks adapted and supplemented, and in some cases, brand new were made. That was the topic of the latest textbook analysis, and the ensuing conclusions can be brought down to the following: „Comparative analysis of the three history textbooks and additional teaching material for the final grade of elementary schools in BiH showed again that monoperspective approach is trend which is spread on the themes of the war 1992-95... Contents of the history textbooks are politicized... Selective presentations of the facts, emphasizing the victims of its own nation and minimizing or complete ignorance of the victims of other nations, avoiding stating the guilt of the individuals from own nation, etc. War as a process which completely dehumanizes humanity is not presented in that light, and values of peace, freedom and cooperation we cannot read at all in the analyzed textbook lessons“.<sup>161</sup>

Although, at least in principal, there is a good will to put history teaching in the service of reconciliation and mutual respect of peoples in BiH, in the practice it is not the case. Our textbooks “do not stimulate development of critical thinking and they support dominant prejudices and stereotypes”.<sup>162</sup> There are very rare examples of multiperspective approach to sensitive and

---

*udžbenicima historije*, Radovi 06, Filozofski fakultet Sarajevo, 2019. <http://ff.unsa.ba/subds/ejournals/index.php/radovihhua/article/view/33> (May 23, 2019)

<sup>161</sup> Melisa Forić Plasto, Podjeljena prošlost za podjeljenu budućnost!? Rat 1992-1995. u aktuelnim bosanskohercegovačkim udžbenicima historije, Radovi 06, Filozofski fakultet Sarajevo, 2019. <http://ff.unsa.ba/subds/ejournals/index.php/radovihhua/article/view/33> (May 23, 2019)

<sup>162</sup> Obrazovanje u BiH: Čemu učimo djecu? Analiza sadržaja udžbenika nacionlane grupe predmeta, Fond otvoreno društvo, 13.

controversial topics of the shared past through which the students could get an impression that there are different interpretations about the same events. We still serve the narratives to our students and we expect them to memorize and reproduce the teaching content. A good example of treating sensitive and difficult topics in teaching are publications by EUROCLIO and Association of history teachers of BiH EUROCLIO HIP. In the period since 2003 to date, several projects were implemented, involving teachers from all the countries of former Yugoslavia, who prepared, through joint work, 2 books in the form of supplemental teaching materials.<sup>163</sup> The latest example of such an approach is the publication “Abuse of history in the processes that led to the last war in Bosnia and Herzegovina: A framework to change the paradigm in teaching history in schools in BiH”, that presented some views on the manners history was (ab)used in the processes of dismantling of Yugoslavia.<sup>164</sup> One of the challenges teachers face in practice is how to teach about the period that immediately preceded the war. That was a challenge for the history teachers and researches gathered around EUROCLIO HIP BiH team, and they gave their view on it.

These materials reflect multiperspective approach to the past and do not suggest ‘ready solutions’, but rather pose new questions. That is one of the ways for students to develop skills of critical thinking. The process we undertake is educating the educators, since our history teachers that are educated in BiH

---

<sup>163</sup> Once upon a time...we lived together. Joint work in mulperspective approach, 2014.  
<https://euroclio.eu/publication/once-upon-a-time-we-lived-together/>  
 (May 23, 2019)  
 Ordinary people in extraordinary country,  
<https://euroclio.eu/publication/ordinary-people-extraordinary-country/>  
 (May 23, 2019)

<sup>164</sup> Ur. Bojana Dujkovic Blagojevic, Udruženje nastavnika istorije EUROCLIO HIP BiH, Sarajevo, 2016.

universities do not receive adequate teachers' skills. The practice of in-service teacher training is still scarce in the country and additional efforts need to be invested in order to strengthen this process and practice.





ΟΜΙΛΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ