

## **ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: «ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ»**

### **Εισαγωγικό σημείωμα συντονιστή θεματικού συμποσίου**

**Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης**

«Ιστορική εκπαίδευση και δημοκρατία» φέρει ως τίτλο το θεματικό συμπόσιο με το οποίο οι συνομιλητές που το συγκρότησαν επιχείρησαν, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, να αναδείξουν τη σχέση της ιστορικής εκπαίδευσης με τη δημοκρατία. Λήφθηκε υπόψη το υπόβαθρο ιστορικής παιδείας και εκπαίδευσης, που οι μαθητές σταδιακά διαμορφώνουν στις βαθμίδες της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βέβαια το αξιακό βάρος της Δημοκρατίας ως πολιτεύματος για όλους τους πολίτες. Επιχειρήθηκε να επισημανθεί ότι η ιστορική γνώση, που από τη φύση της είναι συνδεδεμένη με τις ανθρώπινες δραστηριότητες, προάγει την κοινωνική και πολιτική συνείδηση του πολίτη, προσφέρει ευκαιρίες συνειδητοποίησης της αυτονομίας του, καλλιεργεί και αναπτύσσει την κριτική του σκέψη.

Η στόχευση προς ενίσχυση της δημοκρατικής σκέψης του πολίτη αναφορικά με τη συμβολή, ως προς αυτό, της σχολικής ιστορίας εξετάστηκε στο πλαίσιο ανάδειξης της σημασίας εκπλήρωσης του σκοπού και των στόχων πρόσφορης εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συμβάλλει σε ιστορική κατανόηση. Η εισήγηση (Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης) ιχνηλατεί ερευνητικά δεδομένα και διδακτικές πρακτικές, που ανοίγουν ορίζοντες μιας πληρέστερης προοπτικής για συγκρότηση της δημοκρατικής σκέψης των νέων μέσω του ιστορικού μαθήματος.

Οι προκλήσεις μιας δημοκρατικής κοινωνίας και η σχέση τους με την ανάπτυξη σύγχρονης ιστορικής σκέψης εξετάστηκε στο πλαίσιο κριτικής προσέγγισης της σχολικής ιστορίας, που διδάσκεται στη γενική εκπαίδευση. Η εισήγηση (Χρυσούλα Γαλάνη) ανέδειξε την ανάγκη κατανόησης από τους μαθητές της σημασίας της ιστορικής εκπαίδευσης για την προσωπική τους ζωή και το σύνολο της κοινωνίας που ζουν.

Η δημοκρατία του «Χρυσού Αιώνα» του Περικλή στην Αρχαία Αθήνα από την περίοδο του Μεσοπολέμου έως σήμερα εξετάστηκε με ποιους τρόπους αυτή είναι πιο πρόσφορο να παρουσιάζεται στους μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η εισήγηση (Γιώργος Γιώτης) ανέδειξε τη θέση που λαμβάνει η έννοια της δημοκρατίας διαδοχικά κατά την ανωτέρω περίοδο στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Δ΄ τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τριανταέξι λέξεις για τον απελευθερωτικό αγώνα των Κυπρίων (1955-1959), αποδείχθηκαν ικανές να οδηγήσουν στην πολτοποίηση, τον Ιούλιο του 2002, ένα εγχειρίδιο νεότερης και σύγχρονης ιστορίας για τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Η δημόσια διαμάχη που αναπτύχθηκε κατά τους τρεις μήνες πριν τη σχετική πολιτική απόφαση είναι το αντικείμενο της ανακοίνωσης του Χάρη Αθανασιάδη.

Εφαρμογές διαδικτύου μέσω ερευνητικών εργασιών αναδεικνύονται στο πλαίσιο της διδακτικής του ιστορικού μαθήματος. Η εισήγηση (Μαίρη Πλέσσα – Δημήτρης Κοτσιφάκος) επιχείρησε να καταδείξει τρόπους με τους οποίους οι νέες μορφές τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών καθώς και οι εξελίξεις στο χώρο του διαδικτύου με τη δημιουργία και αξιοποίηση ιστοσελίδων, ιστολογίων (blogs) και μέσω κοινωνικής δικτύωσης (social media) μπορούν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας και να εμπλουτίσουν τις ιστορικές τους γνώσεις παράλληλα με το σχολικό βιβλίο και να αποκτήσουν δεξιότητες μεταγνώσης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ιστορική τους σκέψη και τη δημοκρατική τους συνείδηση.

## **ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ**

**Γεώργιος Ν. ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ**

**Ομότιμος καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών  
Καθηγητής νεότερης ελληνικής ιστορίας και διδακτικής της ιστορίας**

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης της σχολικής ιστορίας με παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές, που θέτουν ως στόχο την ενίσχυση της δημοκρατικής σκέψης του πολίτη, αναπτύσσοντας από τα πρώτα χρόνια της σχολικής του ζωής δεξιότητες, ώστε να σκέπτεται, να αποφασίζει και να πράττει χωρίς προκαταλήψεις, αυτόνομα και ανεπηρέαστα από παράγοντες που παρακαλύουν τις στοχεύσεις του ιστορικού μαθήματος. Επιλέγονται προσεγγίσεις ιστορικής ύλης στο σχολείο, οι οποίες συνιστάται να πραγματοποιούνται επί συγκεκριμένου εδάφους σχολικής έρευνας και μελέτης. Με πρόσφορα, δηλαδή, και ανοικτά προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, με κριτική προσέγγιση και έρευνα πηγών, με την τοπική ιστορία και τη μελέτη του περιβάλλοντος. Ιχνηλατούνται ερευνητικά δεδομένα, διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες, που ανοίγουν ορίζοντες για μια πληρέστερη προοπτική συγκρότησης δημοκρατικής σκέψης των νέων, μέσω του ιστορικού μαθήματος

### **School History and the Development of Citizen Democratic Thought**

### **ABSTRACT**

My aim in this paper is to reveal the relationship between the lesson of history and those educational and pedagogical practices that aim at the development and enhancement of the thinking of the citizens, developing skills from the very first stages of their school life, so as to enable them to think, decide and act without prejudices, autonomously and freely from various factors that interfere with the aims of school historical education. Approaches of the didactics of the historical school curriculum are presented and adopted which are recommended to be implemented under specific circumstances of school study and research. This can be accomplished via the use of suitable curricula and history study-books, via research into historical sources, and through the study of local history and the study of the environment, so as the students will be offered opportunities and the chance to develop skills for the understanding of the variety of human activity. In general, this paper sets out to trace the prerequisites necessary to formulate an adequate perspective for the formulation of democratic thought in school education via the study of the history lesson.

Αναδεικνύονται ζητούμενα επιλογών της ιστορικής γνώσης στο υπόβαθρο εκπαιδευτικών πολιτικών, που ήδη εφαρμόζονται ή συνιστάται να διαμορφώνονται για να εντοπίζονται, στο συγκρουσιακό επίπεδο της κοινωνίας και της πολιτικής ζωής, χαρακτηριστικά της ιδιότητας του πολίτη και του ρόλου του σχολείου. Ακόμη, για να καθορίζονται όροι και κανόνες κατάρτισης προγραμμάτων σπουδών και επιλογών προσφερόμενης ιστορικής γνώσης στους μαθητές αλλά και ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων και διδακτικών προσεγγίσεων στα μαθήματα της ιστορίας (Λεοντσίνης, 1999, σσ. 19 κ.ε.). Μεθοδολογικά η προσέγγισή μου διαμορφώνεται σε θεωρητικό πλαίσιο, που όμως συνδυάζεται με ζητήματα μελέτης και έρευνας, που αφορούν σε συγκεκριμένες ανθρώπινες δράσεις, σε αξιολογικές (ηθικές) κρίσεις, σε στερεότυπα και προκαταλήψεις της

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

κοινωνίας και των ιστορικών, λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά τους αναφορικά και σε σχέση με εν δυνάμει θεσμικούς και συλλογικούς φορείς και με πρόσωπα, που διαμεσολαβούν σε συγκεκριμένο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον (Λεοντσίνης, 1996, σσ. 187-224). Επίσης, το κείμενο απορρέει και από προσωπικές μου ή και με συνεργατικό χαρακτήρα εκπαιδευτικές μελέτες και έρευνες, αναφορικά με την ιστορία και τη διδακτική της αλλά και με τη μελέτη του περιβάλλοντος στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση<sup>1</sup>

### **1. ΑΝΘΡΩΠΙΝΗ ΔΡΑΣΗ, ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ ΣΤΟ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΣΗΜΕΡΑ ΜΕ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

Λαμβάνεται υπόψη το αξιακό βάρος της Δημοκρατίας ως πολιτεύματος, που έχει για όλους τους πολίτες (Tilly, 2011). Είναι το πολίτευμα που το γνωρίζουμε από τους κλασικούς χρόνους σε μια διαρκή περιπλάνηση στο χρόνο αλλά πάντοτε ως μια διέξοδο του ανθρώπου. Λαμβάνω υπόψη ότι για το θεσμικό περιεχόμενο του πολιτεύματος αυτού και κυρίως για το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο λειτουργίας του μπορούμε να ομολογούμε και σταθερά να πιστεύουμε ότι υπάρχει ομοφωνία των πολιτών για έναν συνεχή αναπροσδιορισμό του νοήματός του (Held, 2003, σσ. 15 κ.ε). Ακόμη, ότι ο σκοπός και οι στόχοι του ιστορικού μαθήματος εκπληρώνονται με την καίρια συμβολή επαρκών στην ιστορική επιστήμη και συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών, που εξευρίσκουν πρόσφορες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές για να αναπτύσσουν δεξιότητες του νου των μαθητών τους, ώστε να σκέπτονται και να ενεργούν αυτόνομα και ανεπηρέαστα από παράγοντες, που παρακωλύουν τη στόχευση αυτή<sup>2</sup>.

Στη σχολική πρακτική διδασκαλίας της ιστορίας σκοπός είναι να προετοιμάζονται οι μαθητές στην αναγνώριση και κατανόηση του νοήματος της δημοκρατίας σήμερα, γεγονός που επιτυγχάνεται με ουσιαστική σχολική έρευνα και δραστηριότητες και υλοποιούνται με πολλαπλές οπτικές προσέγγισης της ιστορικής ύλης όπως και με ποικιλία αντικειμένων έρευνας (Barton, Levstik, 2008, σσ. 340-344· R. Stradling, 2008). Σ' αυτήν την περίπτωση επιδιώκεται να αναπτύσσονται από τους μαθητές δεξιότητες διατύπωσης έλλογων κρίσεων, που δεν είναι συνέπεια μιας κατεύθυνσης της σκέψης τους από τρίτους ούτε αναπαραγωγή αφηγημάτων, για να προσαρμόζονται αυτά σε προϋπάρχον πλαίσιο ιστορικής τους γνώσης. Κατωτέρω αναδεικνύεται με ενδεικτικά παραδείγματα η χρησιμότητα της ιστορικής εκπαίδευσης για την ενίσχυση της δημοκρατικής σκέψης των πολιτών με εμβάθυνση, από την περίοδο της σχολικής τους εκπαίδευσης, στο πολλαπλό περιεχόμενο και στο νόημα της ανθρώπινης δράσης. Σημειώνεται ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επινοούν και διαφορετικές-δικές τους, κατά περίπτωση, προσεγγίσεις της ιστορικής ύλης, ώστε με προσωπικά βιώματα να αναπτύσσεται στους μαθητές τους μια πιο ολοκληρωμένη, βαθιά και στέρεη συγκρότηση της σκέψης και των πράξεών τους (Λεοντσίνης, 1999, σσ. 131-160). Οι στοχεύσεις όμως αυτές είναι ανάγκη να περιλαμβάνονται και στα προγράμματα σπουδών όπως και στις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών από το νηπιαγωγείο (Mays, 1987, σσ. 114-145· Λεοντσίνης, 1999, σσ. 91-116· Cooper, 1994, σσ. 46 κ.ε· Cooper, 1995).

<sup>1</sup> Παρατίθεται ειδικό μέρος εργογραφίας μου, που έχει σχέση με θεωρητική προβληματική μου αναφορικά με την ιστορική έρευνα και τη διδακτική της ιστορίας όπως και με δοκιμές ενδεικτικών παραδειγμάτων σε ζητήματα διδακτικής της ιστορίας, μελέτης του περιβάλλοντος και με σχεδιάσματα προγραμμάτων σπουδών και έρευνας διδακτικής της ιστορίας και μελέτης του περιβάλλοντος στη Γενική και στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (Λεοντσίνης, 1994· Λεοντσίνης, 1996· Λεοντσίνης, 1999a· Λεοντσίνης, 1999b· Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2000· Λεοντσίνης, 2003· Λεοντσίνης, 2007· Λεοντσίνης, 2009).

<sup>2</sup> Οι Keith C. Barton και Linda S. Levstik χρησιμοποιούν την κοινωνικοπολιτισμική ανάλυση ως τρέχουσα θεωρία για την ανθρώπινη σκέψη και δράση και αναδεικνύουν με αξιοπρόσεκτο τρόπο το περιεχόμενο οράματος πλουραλιστικής, συμμετοχικής δημοκρατίας και τη σχέση της με την ανθρωπιστική διάσταση της ιστορίας (Keith C. Barton, Linda S. Levstik, 2008, σσ. 340-344).

## 2. ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

Αποδεχόμαστε ότι η φύση και ο σκοπός της ιστορικής εκπαίδευσης ενισχύει τη δημοκρατική συγκρότηση της σκέψης των μαθητών. Στη βάση της διαπίστωσης αυτής είναι ενδιαφέρον να επιλέγονται τα μεθοδολογικά εκείνα εργαλεία που διαμεσολαβούνται στη σχολική πρακτική για να εκπληρώνονται οι στόχοι του ιστορικού μαθήματος όπως και η εκμετάλλευση πολιτισμικών εργαλείων, τα οποία διατίθενται στο περιβάλλον που οι πολίτες ζουν και εξελίσσουν ή περιορίζουν την αυτονομία και την πρόδοό τους στην κοινωνία (Barton, Levstik, 2008, σσ. 40-42). Προέχει γι' αυτό η δημιουργία περιβαλλόντων ιστορικής μάθησης, που να συμβάλλουν στην αναγνώριση από τους μαθητές της αξίας της δημοκρατικής τους ζωής με βάση παιδαγωγικές στοχεύσεις των δασκάλων τους για ενδυνάμωση της πολιτειότητάς τους στην κοινωνία που ζουν. Τα προγράμματα σπουδών ιστορικής εκπαίδευσης είναι δυνατόν να ορίζουν το πλαίσιο της, λαμβάνοντας υπόψη ότι απαιτείται να στοχεύουν στην αναγνώριση από τους μαθητές της αξίας του συλλογικού και ατομικού αγαθού στην κοινωνία, που ενισχύεται και προάγεται από τα μέλη της, μέσω μιας πλουραλιστικής, δημοκρατικής αντίληψης για τη ζωή και τον άνθρωπο. Λαμβάνεται σ' αυτά υπόψη το συγκρουσιακό περιβάλλον της κοινωνίας που οι πολίτες ζουν, όπως ιδέες και συγκεκριμένες δράσεις ανθρώπων και φορέων με τους οποίους αυτές διασυνδέονται και διαμεσολαβούν (Coltham, 1971· Λεοντσίνης, Ρεπούση, 2000, σσ. 40 κ.ε.).

Όμως, ενώ τα προγράμματα ιστορικής εκπαίδευσης συνιστούν το υπόβαθρό της, η μεθοδολογία του ιστορικού μαθήματος παραπέμπει σε πολλαπλές παιδαγωγικές δραστηριότητες και διδακτικές πρακτικές, που κατά περίπτωση επιλέγονται, για να προσεγγίζεται, αναλύεται και ερμηνεύεται η ανθρώπινη δράση και εμπειρία. Επίσης, τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας ως βοηθητικά εργαλεία, διαμεσολαβούνται στη σχολική πρακτική και αυτά χρειάζεται να είναι γραμμένα με μέθοδο και ελκυστική αφήγηση, ώστε να καθίσταται δυνατόν να αποτελούν σημεία ιστορικής αναφοράς της ανθρώπινης δράσης και να προσφέρεται στους μαθητές η ευκαιρία να κατανοούν το παρελθόν και να αναδεικνύουν την παροντική σημασία της ιστορίας (Λεοντσίνης, 2003, σσ. 209-221). Να ασκούνται δηλαδή με παιδαγωγικά μέσα και πρόσφορες διδακτικές πρακτικές, ώστε να αναπτύσσονται στους μαθητές δεξιότητες για να αναδεικνύεται το νόημα της δημοκρατίας σήμερα, η συναντίληψη, η διαφορετικότητα και τρόποι σκέψης να διατυπώνονται απ' αυτούς έλλογες κρίσεις για το παρελθόν και για τον σύγχρονο κόσμο (Partington, 1980, σσ. 10-35· Coltham, Fines, (1971)· Pendry κ.ά., (1998) σσ. 17 κ.ε.).

Η μεθοδολογία αυτή και οι δραστηριότητες που επιλέγονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν, γι' αυτό, ως στόχο να βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίζουν στις πηγές που μελετούν μονομερείς και προκατειλημμένες θέσεις του υποκειμένου και να αμφισβητούν κατεστημένες απόψεις και αντιλήψεις, που ενσωματώνονται σ' αυτές με τη μορφή γενικεύσεων και αναλογιών αλλά και να διαμορφώνουν γνώμη και άποψη για το παρόν με αναλυτικές μορφές προσέγγισης και κριτική ματιά στα πράγματα. Η διατύπωση ηθικών (αξιολογικών) κρίσεων σε ποικίλα ζητήματα της ζωής από τους μαθητές συνιστά ουσιαστικό επακόλουθο της ιστορικής τους εκπαίδευσης στο σχολείο, καθώς από τις κρίσεις που διατυπώνουν και ως ενήλικες μετά το σχολείο στην καθημερινή τους ζωή, πιστοποιείται το βάθος και η ποιότητα της σκέψης τους (Λεοντσίνης, 1996, σσ. 187-223· Partington, 1980, σσ. 68-91).

Τρόποι ιδεολογικής χρήσης της μνήμης από τρίτους ή ο σκόπιμος παραμερισμός της ή αντίστοιχα και η κατά περίπτωση επιλεκτικότητά της είναι ζητήματα, που οι μαθητές ασκούνται στο ιστορικό μάθημα να αναγνωρίζουν για να την σχολιάζουν. Καλούνται στη σχολική διαδικασία του ιστορικού μαθήματος να αποφαίνονται για το δίκαιο ή το άδικο της ανθρώπινης δράσης και, ως συνέπεια έλλογων κρίσεών τους, να επισημαίνεται ότι ζητήματα δικαιοσύνης, που διαπιστώνονται, είναι συνδεδεμένα με το νόημα της δημοκρατίας σήμερα που συνειδητά όμως οι ίδιοι αναγνωρίζουν και αποδέχονται. Και υπάρχουν πολλά ζητήματα δικαιοσύνης που απαντώνται στην ιστορία, πολλές ανθρώπινες δράσεις για τις οποίες

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

χρειάζεται να αποφανθούμε για το «σωστό» ή το «λάθος», το δίκαιο ή το άδικο αυτών και είναι αυτά κομβικό σημείο της σημασίας που έχει η μελέτη του παρελθόντος για το παρόν (Barton, Levstik, 2008, σσ. 48 κ.ε· R. Brown, 1995, σσ. 15 κ.ε).

Γι' αυτό, ζητούμενο είναι να προβάλλει ως συνέπεια η παροντική σημασία του ιστορικού μαθήματος, όπως αυτή βιώνεται στη βάση ενός πλαισίου διατύπωσης αξιολογικών (ηθικών) κρίσεων ευρείας, μερικής ή προσωπικής αποδοχής. Γιατί, προβάλλεται ως προϋπόθεση ο δάσκαλος της ιστορίας να εργάζεται με τρόπο και μέθοδο που να έχει ως αποτέλεσμα τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι στην ιστορική έρευνα (επιστημονική και σχολική) και με τη διδασκαλία γενικότερα του μαθήματος της ιστορίας καλλιεργούνται δεξιότητες, ώστε οι μαθητές να συζητούν, να αναλύουν, να κρίνουν και να αποφαινόμενοι γι' αυτό που διαβάζουν και που τους πληροφορεί για το παρελθόν και κατά περίπτωση θεωρούν ότι θα καθορίσει το μέλλον τους. Επίσης, να αναγνωρίζουν ότι η ιστορία στην εκπαίδευσή τους, μπορεί να αποτελέσει έναν δυναμικό παράγοντα, που θα συμβάλει στην ενδυνάμωση της κοινωνικής και της πολιτικής τους συνείδησης (Λεοντσίνης, 2013, σσ. 120-144).

Ο ρόλος της ερώτησης είναι ζωτικός στο ιστορικό μάθημα και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν κάποτε και ως οιοιδήποτε δημοσιογράφοι, καλλιεργώντας με τους μαθητές τους δημιουργικό και ευχάριστο διάλογο. Ερωτήσεις που γίνονται με βάση την επεξεργασία και μελέτη άμεσων (πρωτογενών) ή έμμεσων (δευτερογενών) πηγών ή για υλικά αντικείμενα, προβλήματα και ζητήματα που εντοπίζονται γύρω τους, μπορεί να αναφέρονται σε ηθικά χαρακτηριστικά της ανθρώπινης δράσης και οι μαθητές να ασκούνται σε διατύπωση απαντήσεων, που θα μπορούσε να ενσωματώνεται σ' αυτές πλουραλιστική δημοκρατική σκέψη. Σε πρόσφορο, π.χ., έδαφος διδασκόμενης ύλης ερωτήσεις θα μπορούσε να είναι σχετικές με το κατά πόσον συμβαδίζουν οι πράξεις των ανθρώπων με τις προβαλλόμενες πεποιθήσεις και πιστεύω τους. Επιλέγονται γι' αυτό πηγές που αναιρούν ή επιβεβαιώνουν το ζητούμενο αυτό, ακόμη και όταν δεν μπορούμε να επιτύχουμε με την προσφερόμενη διδακτική ύλη και χρειάζεται να το αναζητούμε στη σχολική πράξη με πρόσθετες πηγές μελέτης και έρευνας. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται να κατανοούμε την παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση της ερώτησης στα συμφραζόμενα ενός ιστορικού πλαισίου ιδεών και πρακτικών, από το οποίο είναι δυνατόν η ερώτηση του διδάσκοντος και των μαθητών του να αντληθεί και επαρκώς απ' αυτούς να απαντηθεί (Λεοντσίνης, 1996· σσ. 115-152· Burston, 1963, σσ. 20 κ.ε.).

Οι μαθητές, καθώς ζουν σε μια πολυεθνική κοινωνία, αναπτύσσουν με το ιστορικό μάθημα δεξιότητες να αναγνωρίζουν τις επιδράσεις που ασκεί, π.χ., στη συνείδηση των πολιτών η θρησκεία όπως και στους περιορισμούς που αυτή τους εγκλωβίζει. Όπως ο Ulüg Nutku έχει σημειώσει, «αν ο άνθρωπος συντρίβεται μέσα στους περιορισμούς της θρησκείας του, στην πράξη ο Θεός είναι απών απ' αυτήν και από τον ίδιο<sup>3</sup>». Γενικότερα, η εμπάθυνση σ' αυτό το συγκρουσιακό περιβάλλον της κοινωνίας μπορεί να οδηγεί τους μαθητές στην αναγνώριση της αξίας της ανεκτικότητας, της ελευθερίας της σκέψης και των προσωπικών επιλογών τους, στην απόρριψη, αφού έχουν καταστεί ικανοί να την αναγνωρίζουν, κάθε προεπιλεγμένης ιστορικής γνώσης και αφηγήματος, διατυπώνοντας την άποψη ότι οι οιοιδήποτε καθιερωμένες και αδιαμφισβήτητες παραδοχές και απόψεις περιορίζουν ή και ακυρώνουν την αυτονομία της σκέψης τους. Ασκούνται όμως να δίνουν δικές τους αναλυτικές ερμηνείες για πρόσωπα, συλλογικές ανθρώπινες δράσεις και γεγονότα, εντοπίζοντας συμβατικότητες της ανθρώπινης δράσης και στερεοτυπική ιστορική γνώση (Λεοντσίνης, Ρεπούση, 2000, σσ. 121· Colthman, 1971).

Σ' ένα πλαίσιο επιλογών μεθοδολογίας στη διδακτική πρακτική του ιστορικού μαθήματος η δημοκρατική συγκρότηση της σκέψης του εκπαιδευτικού είναι προεξάρχουσα. Υπάρχουν σήμερα μελέτες και έρευνες που προσανατολίζουν από πολλές οπτικές προς την κατεύθυνση εκπλήρωσης των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης (Stradling, 2008). Επίσης, δίνουν έμφαση σε πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών να επιλέγουν ή να επινοούν και δικές

<sup>3</sup> Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου με θεματική «The Scottish Enlightenment and Freedom», που πραγματοποιήθηκε στη Σμύρνη (28-30 Μαΐου 2014) από την «Mediterranean Society for the Study of the Scottish Enlightenment» (Κεντρική ομιλία), υπό έκδοση.

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

τους προσεγγίσεις όπως και δικά τους θεματικά αντικείμενα. Ακόμη, στους μαθητές να κατανοούν τους ανθρωπιστικούς σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης με θέσεις και προσωπικές αποκρίσεις, που αποδίδονται και αναδεικνύονται με προσδιορισμό απ’ αυτούς δομών, λειτουργίας και νοήματος μιας πλουραλιστικής και συμμετοχικής δημοκρατίας στην κοινωνία που ζουν (Barton, Levstik, 2008, σσ. 48 κ.ε.).

### 3. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ, ΠΟΥ ΦΕΡΟΥΝ ΜΕΣΑ ΤΟΥΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Αφού λαμβάνουμε υπόψη ότι η ιστορική εκπαίδευση χρειάζεται να υπηρετεί το στόχο της δημοκρατίας και τη δημοκρατική συγκρότηση της σκέψης του πολίτη, είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουμε πώς ο στόχος αυτός καθίσταται εφικτός. Με ποιους δηλαδή τρόπους να αναζητείται, με ποια μέσα και μεθοδολογικά εργαλεία, μόνον με έναν τρόπο και μια διδακτική πρακτική ή επιλέγοντας, κατά περίπτωση, και επινοώντας μέσα και τρόπους, που δίνουν διεξόδους στην εκπλήρωση στόχων του ιστορικού μαθήματος. Είναι προφανές ότι χρειάζεται να προσαρμόζεται ή να επινοείται από τους εκπαιδευτικούς η πιο πρόσφορη προσέγγιση, αφού «κατάλογοι» μεθοδολογιών απαριθμούν πολλές και διαφορετικές εκδοχές, ενώ οι ίδιοι οι κατάλογοι φέρονται ως ενδεικτικοί και αφήνουν περιθώρια για συμπλήρωση από τους διδάσκοντες και ιδικών τους, νέων. Προέχει γι’ αυτό ο προσδιορισμός από τους εκπαιδευτικούς του σκοπού της ιστορικής μάθησης, για να ενισχύονται οι μαθητές και οδηγούνται, σε πλαίσιο διαμεσολάβησης του κριτικού στοχασμού τους, στην ανακάλυψη της γνώσης και των στόχων του ζητούμενου (Brown, 1995, σσ. 15 κ.ε.· P. Lee κ.ά., 1993).

Ενδεικτικά θα αναφερθώ κατωτέρω σε ένα σύμπτωμα του νου και της ψυχολογίας της ανθρώπινης δράσης, που περιορίζει τη διεύρυνση της δημοκρατικής σκέψης των μαθητών, συντηρώντας φραγμούς στη διαμόρφωση μιας ενεργού πολιτειότητάς τους. Ο λόγος ειδικότερα για τις προκαταλήψεις των μαθητών στην ιστορία και όχι ίσως γενικευμένα για τις ανθρώπινες προκαταλήψεις, που είναι πάντοτε ένα μεγάλο ζήτημα στην κοινωνία που ζούμε. Γιατί, εφόσον οι μαθητές ενισχυθούν να τις συνειδητοποιούν από τη σχολική τους ζωή, πιθανόν να τους έχει δοθεί βοήθεια, ώστε να εκβράζουν πλέον και ως ενήλικοι πολίτες από την ψυχρύνθεσή τους κάθε μορφής προκαταλήψεις, βεβαιότητες και υποκειμενικότητες, που σχετίζονται με ριζωμένες σ’ αυτούς πεποιθήσεις και παραμένουν ως στερεότυπα στο πολιτισμικό τους περιβάλλον (Λεοντσίνης, 1996, σσ. 153-186· Burston, 1963, σσ. 60 κ.ε.).

### 4. ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ, ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΜΟΝΟΜΕΡΕΙΑ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ

Δάσκαλοι και μαθητές χρειάζεται να αναπτύσσουν δεξιότητες προσδιορισμού του βαθμού της υποκειμενικότητας, της μονομέρειας και της προκατάληψης των πηγών, που επεξεργάζονται και μελετούν στο σχολείο. Τρόπος είναι να εντοπίζουν το εύρος του ιστορικού σκηνικού, που επιχειρούν να αναπαραστήσουν, ελέγχοντας, όσο είναι εφικτό, ένα μεγαλύτερο φάσμα πηγών, έτσι ώστε να μπορούν να αναλύουν και να σχολιάζουν την ανθρώπινη σκέψη και δράση στα επιμέρους στοιχεία τους και να ελέγχουν το βαθμό συγκρότησης των ιστορικών τους αναφορών και συμπερασμάτων. Προϋπόθεση είναι η γνώση του κώδικα ηθικής συμπεριφοράς της εποχής, γεγονός που εξομαλύνει τις δυσκολίες του προβλήματος της υποκειμενικότητας και της προκατάληψης στην ιστορία (Partington, 1980, σσ. 68-91).

Γι’ αυτό, προκειμένου να ανιχνεύεται από τους διδάσκοντες και τους μαθητές το εύρος της υποκειμενικότητας, της μονομέρειας και της προκατάληψης των πηγών, απαιτούνται δεξιότητες που έχουν σχέση με την εξοικείωση στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, τις ηθικές (αξιολογικές) κρίσεις, τις αρχές και τη μεθοδολογία της ιστορικής επιστήμης και της διδασκαλίας της ιστορίας (Burston, 1963, σσ. 20 κ.ε.). Το βάρος μπορεί να δίδεται στην

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

αναζήτηση αντιφατικών πηγών και των κινήτρων της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς στον τόπο και στο χρόνο εμφάνισής τους. Ό,τι, για παράδειγμα, διαβάζουμε σε μια ιστορική πηγή ή προφορικά πληροφορούμαστε για θέματα και ζητήματα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, δεν είναι, κατ’ ανάγκην, αυτό που υπάρχει στη σκέψη και στις προθέσεις εκείνου με τους οποίους σχετίζεται η πηγή. Στην ίδια κριτική βάση τίθεται και η μελέτη του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (Λεοντσίνης, 1999, σσ. 63 κ.ε.).

Δύο βασικές παράμετροι, ως προς την ανακάλυψη της υποκειμενικότητας και της προκατάληψης των πηγών στην ιστορία, επισημαίνονται: Η πρώτη σχετίζεται με την αρχή ότι δεν είναι θεμιτό με κριτήρια της δικής μας εποχής να κρίνουμε πράξεις και ανθρώπινες στάσεις του παρελθόντος. Χρειάζεται να αναζητούμε τον κώδικα ηθικής συμπεριφοράς της εποχής. Η δεύτερη σχετίζεται με την αρχή ότι δεν αποδεχόμαστε ως δεδομένο το περιεχόμενο των πηγών (γραπτών, προφορικών και υλικού μέρους της ιστορίας), πριν αναζητήσουμε την έκταση της «αντικειμενικής» τους διάστασης, την πρόθεση και τα κίνητρα των προσώπων με τα οποία σχετίζονται οι πηγές αυτές και κυρίως να εμβαθύνουμε στο συγκρουσιακό μέρος της κοινωνίας, που τις προκάλεσε. Ανακαλύπτονται δηλαδή πηγές, κάποτε πλαστές, διασκευασμένες και σε μεγάλο βαθμό ανακόλουθες με προθέσεις και δήθεν κίνητρα με κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα, που αφορούν σε πρόσωπα, θεσμικούς φορείς και προτιθέμενες δράσεις, οι οποίες με απατηλό τρόπο σ’ αυτές επισημειώνονται. Είναι όμως μια εκμεταλλεύσιμη ευκαιρία να διερωτώμαστε τι είδους ιδέες, ιστορική γνώση, πιστεύω, πεποιθήσεις και στάσεις ζωής φέρουν οι μαθητές μας στο σχολείο και πώς βέβαια αυτές διαμεσολαβούνται σε συνάφεια με δοκιμές αναπαράστασης, ερμηνείας και ανάλυσης ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και στο πλαίσιο σχετικών σχολικών τους δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο (Λεοντσίνης, 1996, σσ. 153-186).

## **5. ΠΡΟΚΑΤΑΛΗΨΕΙΣ, ΕΞΕΖΗΤΗΜΕΝΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΙΣ, ΣΤΑΣΕΙΣ, ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ, ΑΞΙΕΣ ΚΑΙ ΠΙΣΤΕΥΩ, ΠΟΥ ΔΥΝΑΜΕΙ ΦΕΡΟΥΝ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**

Μια έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από έναν αριθμό μικρής κλίμακας ερευνών σε προκαταλήψεις (preconceptions) μαθητών στην ιστορία, διεξήχθη από τους μαθητές PGCE στο Τμήμα Σπουδών Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Οξφόρδης στο τέλος του πρώτου τριμήνου του PGCE έτους. Εστία της έρευνας ήταν ιδέες θεωρούμενες συναφείς με μια ενότητα εργασίας όχι τυπικά μελετημένης από τους μαθητές. Αυτό κάλυπτε σε αρκετές περιπτώσεις την εποχή του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, τους ιθαγενείς της Βορείου Αμερικής, την Τυδωριανή Αγγλία και την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με ιδέες, πιστεύω και αξίες που είναι διαφορετικές στον καθένα και ότι στη διδακτική πρακτική είναι άτοπο να μην λαμβάνονται αυτές υπόψη, καθώς η αντίληψή τους επιδρά καθοριστικά στην ιστορική τους αναζήτηση και μάθηση (Pendry κ.ά., 1997, σσ. 18-20).

Οι μεθοδολογίες, που ακολουθήθηκαν, απαιτούσαν γραπτές απαντήσεις από τους μαθητές, άλλες ζητούσαν να απαντήσουν σε προφορικές ερωτήσεις, άλλες σε γραπτό ή εικονογραφικό υλικό που τους παρείχαν ερεθίσματα και προβληματισμό. Μερικές συμπληρώθηκαν ατομικά από μαθητές, άλλες από μικρές ομάδες και άλλες από ολόκληρες τάξεις. Φάνηκε ότι οι μαθητές προσάρμοζαν με έκδηλες αντιφάσεις και ελλιπή ιστορική κατανόηση νέα γνώση σε προϋπάρχον πλαίσιο γνώσης, συνδεδεμένο με ιδέες, πεποιθήσεις, στάσεις ζωής και εικόνες από το παρελθόν. Επίσης, ότι συγκεκριμένες εικόνες παρέμεναν με επιμονή στο μυαλό τους, χωρίς δηλαδή να είναι εύκολο να αλλάξουν γνώμη γι’ αυτές, έστω και που εκείνοι προκαλούνταν από το δάσκαλό τους. Αυτό οφειλόταν, κατά τους αναλυτές της έρευνας, σε έντονες εικόνες που είχαν ληφθεί από τα μέσα ενημέρωσης ή ήταν συνέπεια οποιασδήποτε άλλης άποψης, ιδέας και γνώσης και είχε εμπεδωθεί στο περιβάλλον του σπιτιού τους ή οφειλόταν και σε άλλες εμμονές, σχετικές με ιστορικές ή άλλες

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

προκαταλήψεις της καθημερινής ζωής, διάχυτες στην κοινωνία που ζούσαν (Pendry κ.ά., 1997, σσ. 18-20).

Η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας είναι λεπτομερειακά και αρκετά διαφωτιστικά σε ζητήματα διδακτικής της ιστορίας. Η έρευνα έδειξε ακόμη ότι ένα μέρος από εξεζητημένες απόψεις, παρανοήσεις (misconceptions), αξίες, πιστεύω και βεβαιότητες που είχαν στο μυαλό τους οι μαθητές για το παρελθόν, όπως και είδη παρεξηγήσεων για ποικίλα ζητήματα της πολιτισμικής τους παράδοσης και της καθημερινής ζωής, τα είχαν ενσωματωμένα στη συνείδησή τους κατά την περίοδο των μαθημάτων και αποδίδονταν απ’ αυτούς με αντιφάσεις, που αναγνωρίζονταν από τον τρόπο σκέψης και υπεράσπισης των απόψεών τους. Έδειξε επίσης ότι για την πρόσβαση στις πηγές προέλευσης των ιδεών των μαθητών χρειαζόταν να ακολουθηθεί μια ποικιλία προσεγγίσεων και παιδαγωγικών πρακτικών, προκειμένου να αναδειχθούν λόγοι εγχάραξής τους στη συνείδησή τους.

Η έρευνα είναι ενδιαφέρουσα και τη σημείωσα ως μεθοδολογία ανακάλυψης από τους μαθητές προκαταλήψεών τους με την ευκαιρία των μαθημάτων ιστορίας στο σχολείο (Λεοντσίνης, 1999, σσ. 131-160). Αναγνωρίστηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι είναι αναγκαίο να επινοούνται τρόποι να εντοπίζεται από τους μαθητές τους το εννοιολογικό σημαινόμενο όρων που κατά περίπτωση ενισχύουν τους στόχους του ιστορικού μαθήματος, με αναμενόμενο αποτέλεσμα να ανακαλύπτουν οι ίδιοι στον εαυτό τους το περιεχόμενο προσωπικών τους προκαταλήψεων, στάσεων, πεποιθήσεων, πιστεύω, παρανοήσεων και προϋπάρχουσας στερεότυπης ιστορικής γνώσης. Γιατί, στο βαθμό που δε βοηθούνται με τρόπους, ώστε μόνοι τους να απεγκλωβίζονται από τις έμμονες πεποιθήσεις, στάσεις, συμπεριφορές και πιστεύω τους, τρέχουσες παρανοήσεις και προκαταλήψεις του κοινωνικού τους περιβάλλοντος, η ιστορική τους εκπαίδευση είναι ελλιπής, με συνέπεια η δημοκρατική συγκρότηση της σκέψης να μην προάγεται και η ιστορική γνώση, που προσφέρεται σ’ αυτούς, και η έρευνα την οποία υλοποιούν να μη συμβάλλει στην εκπλήρωση των στόχων του ιστορικού μαθήματος (Λεοντσίνης, 1996, σσ. 187-223· Lee κ.ά., 1993).

## 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Υποστηρίχθηκε ότι η ιστορική εκπαίδευση διασυνδέεται στο σχολείο με επεξεργασία γνώσης και εκπαιδευτικές πρακτικές, που συμβάλλουν στον εκδημοκρατισμό της σκέψης του πολίτη, εφόσον η σχετική προετοιμασία για την επίτευξη του στόχου αυτού αρχίζει από το σχολείο. Ακόμη, ότι η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία προϋποθέτει προσπάθειες των εκπαιδευτικών, που να στηρίζονται σε δεξιότητές τους να εντοπίζουν την παιδαγωγική διάσταση της ιστορικής γνώσης με βάση την κατάρτισή τους στις αρχές και στους κανόνες της ιστορικής επιστήμης. Επίσης, ότι η αναγκαιότητα αυτή είναι σήμερα περισσότερο από άλλοτε εφικτή, καθώς υπάρχουν τεκμηριωμένες έρευνες γι’ αυτήν όπως και προτεινόμενες δραστηριότητες και πρακτικές για την επίτευξη στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης. Σημειώθηκε στο κείμενο, που προηγήθηκε, ότι σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών απολήγει σε αποτελέσματα μάθησης, που ανοίγουν ορίζοντες σκέψης, καλλιεργούν την επινοητικότητα των μαθητών και μ’ αυτήν τη δεξιότητα τους καθιστούν επαρκείς να διατυπώνουν έλλογες κρίσεις. Επίσης, να εντοπίζουν το ηθικό-ανθρωπιστικό νόημα της δημοκρατίας σήμερα και με προσωπικές τους αναφορές και συνειδητές αποκρίσεις να εκφράζονται για τρέχοντα ανθρωπιστικά αιτήματα της κοινωνίας.

Επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η παροντική διάσταση του ιστορικού μαθήματος με μεθοδολογία και δραστηριότητες των μαθητών, για να ασκούνται να επεξεργάζονται το ιστορικό υλικό από διάφορες οπτικές και με αποφάνσεις των μαθητών για το ηθικό ή όχι συγκεκριμένων ανθρωπινων δράσεων, το δίκαιο ή το άδικο, το αληθινό ή το ψέμα, το ηθελημένο (συνειδητό) ή αθέλητο (ασυνείδητο), το προκατασκευασμένο ή αυθόρμητο, την προπαγάνδα, την παραποίηση δηλώσεων, απόψεων και θέσεων, την παραπλάνηση, την προκατάληψη, τις απόλυτες και δογματικές θέσεις, τις πραγματικές ή άλλες (διαφορετικές από τις δηλούμενες) προθέσεις του υποκειμένου, τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τα πιστεύω του. Συζητήθηκε η σημασία των προγραμμάτων σπουδών ιστορικής εκπαίδευσης,



## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ώστε αυτά να εκπληρώνουν τους στόχους της και να θέτουν στη σφαίρα των περιεχομένων τους προϋποθέσεις αλλαγών στην πρακτική διδακτικής της ιστορίας με ορίζοντες το όραμα μιας δημοκρατίας με συνειδητούς όρους σήμερα και τη συγκρότηση δημοκρατικής ταυτότητας των πολιτών, με ανθρωπιστική δηλαδή κατεύθυνση και στόχους, που προάγουν από τα πρώτα χρόνια της σχολικής τους ζωής την πολιτειότητα των μελών της κοινωνίας και τον κριτικό και ελεύθερο στοχασμό τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barton, K. C., Levstik, L. S. (2008) *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Brown, R. (1995) *Managing The Learning of History* (London, David Fulton).
- Burston, W.H. (1963) *Principles, of History Teaching* (Norfolk, Methuen & Co).
- Coltham, J.B. (1971) *The Development of Thinking and The Learning of History*, *Historical Association* (London, TH. 34).
- Coltham, J.B., Fines, J. (1971) *Educational Objectives for the Study of History* (The Historical Association, London, TH 35).
- Cooper, H. (1994) *The Teaching of History in Primary Schools* (London, David Fulton).
- Cooper, H. (1995) *History in The Early Years* (London, Routledge).
- Held, D. (2003) *Μοντέλα δημοκρατίας*, μτφρ. Μ. Τζιαντζή (Αθήνα, Πολύτροπον).
- Lee, P. κ.ά. (1993) *The Aims of School History: The National Curriculum and Beyond* (London, Tufnell Press).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1994) *Η κατάσταση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: Πραγματικότητα και προοπτικές*, Μελέτη ομάδας εργασίας με αντικείμενο την περιβαλλοντική εκπαίδευση στην Ελλάδα (Αθήνα, Αρχείο Οργανισμού Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1996) *Διδακτική της ιστορίας, Γενική –τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση* (Αθήνα, Κεντρ. διάθεση Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1999a) *Ιστορία-περιβάλλον και η διδακτική τους* (Αθήνα, Κεντρ. διάθεση Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (1999b) *Πειραματικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν., Ρεπούση Μ. (2000) *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας* (Αθήνα ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2003) *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος* (Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2007) *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία* (Αθήνα, Ατραπός).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2009) *Σχολική Ιστορία και περιβάλλον* (Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2013) *Ιστορία και Δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο, Επιστημονική Επετηρίς του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, σσ. 120-144.
- Mays, P. (1987) *Teaching History through the Enviroment* (London, Hodder and Stoughton).
- Partington, G. (1980) *The Idea of an Historical Education* (London, NFER Publishing Company).
- Pendry, A. κ.ά. (1997) *Pupil Preconceptions in History*, *Teaching History*, 86, pp. 18-20.
- Pendry, A. κ.ά., (1998) *History Teachers in the Making* (Buchingham-Philadelphia, Open University Press).
- Stradling, R. (2008) *Η πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της ιστορίας: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς*, μτφρ. Δ. Κοκκώνης (Αθήνα, Ξιφαράς).
- Tilly, C., (2011). *Δημοκρατία*, μτφρ. Κ. Θεολόγου και Π. Λέκκας, εισαγωγή-επιμέλεια Π. Λέκκας (Αθήνα, Gutenberg).

ΠΡΑΚΤΙΚΑ : 7ου ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ  
“ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΗ ΕΧΕΙ ΤΗΝ ΠΙΟ ΜΕΓΑΛΗ ΑΞΙΑ; ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ-ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ”

Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 28-29 Ιουνίου 2014

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

## ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΓΝΩΣΗ

**Χρυσούλα ΓΑΛΑΝΗ**  
Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας,  
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδικεύσεως στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας,  
Δρ. Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας, Πανεπιστημίου Αθηνών.

«Όταν όλοι θα είμαστε ένοχοι, αυτό θα πει Δημοκρατία»

Albert Camus

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αποδίδεται γενικά στην διδασκαλία της ιστορίας ως γενικός σκοπός, η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης των νέων. Είναι επίσης κοινά παραδεκτό ότι αυτός ο σκοπός συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών. Εντούτοις όμως, οι μαθητές σπάνια έχουν κατανοήσει επακριβώς τη σημασία και την αξία της ιστορικής εκπαίδευσης για την προσωπική τους ζωή και το σύνολο της κοινωνίας.

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι να επιχειρήσει :

- Να περιγράψει τη φύση της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας και τις απαιτήσεις της στην εκπαίδευση των πολιτών.
- Να επισημάνει τον ρόλο και την λειτουργία της εκμάθησης της σχολικής ιστορίας σε μια δημοκρατική κοινωνία. Να αναδείξει πώς το μάθημα της ιστορίας μπορεί να έχει μια ιδιαίτερα ξεχωριστή θέση στην κατασκευή της ταυτότητας του ατόμου, της κριτικής του σκέψης, της προοπτικής, της ενσυναίσθησης, της κρίσης και των θετικών στάσεων του ως προς την αλλαγή, την διαφορά και ό,τι άλλο έχει θεμελιώδη σημασία για τη ζωή σε μια δημοκρατική κοινωνία.

### Abstract

It is generally attributed to the teaching of history as a general objective, the development of historical thinking and historical consciousness of young people. It is also commonly accepted that this object is therefore associated with the overall purpose of the training referred to the preparation of conscious citizens. However, pupils rarely have clearly understood the importance and value of historical education for their personal lives and society as a whole.

The purpose of this paper is to attempt:

- To describe the nature of modern democratic society and her requirements in the education of citizens.
- To highlight the role and function of language in school history in a democratic society. To demonstrate how the course of history can have a very special place in the construction of identity, critical thinking, perspective, empathy, crisis and positive attitude towards change, difference and anything else essential for life in a democratic society.

Ανάμεσα στις γνώσεις οι οποίες συμμετέχουν στη διαμόρφωση του ατόμου στην σημερινή εποχή, η ιστορική γνώση φαίνεται ότι κατέχει μια σημαντική θέση. Εντούτοις, οι μαθητές σπάνια έχουν κατανοήσει επακριβώς τη σημασία και την αξία της ιστορικής εκπαίδευσης για

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

την προσωπική τους ζωή και το σύνολο της κοινωνίας. Οι καθηγητές της ιστορίας έχουν επίσης συμβάλει αναμφίβολα στην διαιώνιση κάποιας ασάφειας σχετικά με την εκπαιδευτική αξία του μαθήματός τους. Σε γενικές γραμμές αφιερώνουν λίγο χρόνο στο μάθημα της ιστορίας, για να εξηγήσουν στους μαθητές τη σημασία, τη χρησιμότητα και το ενδιαφέρον των ιστορικής γνώσης, ακόμη και αν ακόμα υπάρχουν βάσιμα επιχειρήματα για να το πράξουν. Άμεσα συνδεδεμένα με τη θέση αυτή είναι τα ερωτήματα που προκύπτουν σχετικά με το ποια πρέπει να είναι η παιδεία του πολίτη σε μια κοινωνία διαρκών εξελίξεων και με ποιον τρόπο μπορεί η ιστορική εκπαίδευση να συμβάλλει στην οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη και στη διαμόρφωση του ενεργού πολίτη σήμερα

Ζούμε σε μια δημοκρατική κοινωνία η οποία δέχεται συνεχώς επιρροές από εθνικά θέματα, από πολιτιστικά ρεύματα και από διάφορες ιδεολογίες. Στο περιβάλλον αυτό, η εκπαίδευση του πολίτη, έχει ανατεθεί σε μεγάλο βαθμό, στο σχολείο. Αυτό σημαίνει, ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν επιλογές, τόσο για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για τις μεθόδους διδασκαλίας όσο και για τη δυναμική της σχέσης τους με μαθητές, σύμφωνα με το δημοκρατικό πλαίσιο.

Η ιστορία είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνία και την εξέλιξή της. Το πεδίο ενδιαφέροντός της στρέφεται στην αναζήτηση του παρελθόντος, η οποία όμως γίνεται στο παρόν. Αποτελεί προϊόν της συνεχούς εξέλιξης και υπόκειται στις ερωτήσεις της κάθε εποχής και στα μέσα που τίθενται στη διάθεση του ιστορικού. Ένα ιστορικό πρόβλημα δεν είναι πρόβλημα του παρελθόντος, αλλά του παρόντος, η λύση του οποίου απαιτεί την επιστροφή στις πηγές. Η ιστορία είναι λοιπόν προϊόν του πολιτισμού και των ρευμάτων που τον επηρεάζουν. Η ιστορία, όπως είναι σήμερα, είναι μια πρακτική που έχει προκύψει σταδιακά και απέκτησε σχετικά πρόσφατα τον ειδικό χαρακτήρα της (Oakesbott 1962, σελ.. 151). Επιπλέον, είναι στενά συνδεδεμένη με τη γλώσσα σε ό,τι αφορά την επίκληση και αφήγηση των πηγών.

Η δημοκρατία στην ιστορία της όσο και στο πνεύμα της, είναι επίσης στενά συνδεδεμένη με τον πολιτισμό και την γλώσσα. « Χωρίς τις λέξεις δεν είναι κανείς σε θέση να περιγράψει την κατάστασή του και να την μεταβάλλει... Είναι η γλώσσα που δημιουργεί τη δημοκρατία» (Watson 1989). Εξάλλου, όπως ήδη κατέδειξε ο Paolo Freire (1973), «η δύναμη του πολίτη εδράζεται σε μεγάλο βαθμό στα πολιτιστικά εργαλεία που διαθέτει».

Η ιστορία και η δημοκρατία στη σημερινή εποχή εξαρτώνται και οι δύο από τον πολιτισμό και τη γλώσσα: η πρώτη δίνει νόημα στη δεύτερη, και αυτό καθιστά δυνατή τη συγγραφή της ιστορίας όπως είναι σήμερα. Η δημοκρατία είναι αναμφίβολα μια από τις απαιτούμενες συνθήκες, που η ιστορία συνέβαλλε να διαμορφωθούν.

Όπως αναφέρει η UNESCO στην παγκόσμια μελέτη της για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη «διάφορα γεγονότα σε όλο τον κόσμο, μας θυμίζουν συχνά ότι η δημοκρατία και οι ατομικές ελευθερίες δεν είναι ιστορική ανάγκη, αλλά το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης και συνεχούς νίκης των πολιτών. Χρειάζεται δε, συνεχώς να ενισχύεται και να ανανεώνεται στο πνεύμα όλων των ατόμων, ιδιαίτερα μέσω των γνώσεων».

Το δημοκρατικό πνεύμα δεν είναι έμφυτο στο άτομο. Είναι ένα πολιτισμικό γνώρισμα, που πρέπει να το διδαχθεί κάποιος με κάποιο τρόπο, και πρέπει να ενισχύεται συνεχώς, για να αντιμετωπίζονται οι αντικοινωνικές και αντιστορικές τάσεις που σιγά-σιγά ροκανίζουν τα θεμέλια της δημοκρατίας.

Η ιστορική εκπαίδευση με στόχο τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη, συνδέεται όχι μόνο με το θεσμικό πλαίσιο και το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών αλλά και με τον τρόπο παιδαγωγικής προσέγγισης και εκπαιδευτικής υλοποίησης του συγκεκριμένου στόχου (Καρακατσάνη, 2008)

## 1. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εδώ και καιρό είναι κοινά αποδεκτό ότι η διαμόρφωση ενεργών και συνειδητών πολιτών είναι η κοινωνική λειτουργία της ιστορίας. Η απάντηση στην ερώτηση ποιος είναι ο ρόλος της διδασκαλίας της ιστορίας, βρίσκεται στη σχέση ανάμεσα στους στόχους της ιστορίας και

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

στους τρόπους υλοποίησής τους. Φαίνεται ότι η λύση σ' αυτό το πρόβλημα βασίζεται επίσης στην αντίληψη που έχουμε για το ποιον πολίτη θέλουμε να διαμορφώσουμε. Το μάθημα της ιστορίας, στο πλαίσιο της συμβολής του στη διαμόρφωση του δημοκρατικού πολίτη, έχει δύο σχεδόν αντιφατικές λειτουργίες. Από την μια πλευρά χρησιμοποιείται συχνά ως τόπος πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών (εκμάθηση των εθίμων, των παραδόσεων, των νόμων, των κανόνων και των πρακτικών που υπάρχουν στην κοινωνία). Από την άλλη πλευρά, πρέπει να δημιουργήσει ένα πολίτη ανεξάρτητο και ικανό κριτικής σκέψης.

Ποια είναι τα στοιχεία του δημοκρατικού πολίτη που πρέπει να διαμορφωθεί;

- Ένας πολίτης ακτιβιστής. Ο δημοκρατικός πολίτης πρέπει να γνωρίζει και να κατανοεί τι συνιστά την δημοκρατία και γιατί είναι ανώτερη από τα άλλα πολιτεύματα. Πρέπει να γνωρίζει επίσης τι δεν είναι δημοκρατία και να μπορεί να ανιχνεύσει μια δυνητική απειλή για τη διατήρησή της. Ο Freire (1973) τον περιγράφει ως ένα άτομο που πηγαίνει στο βάθος των πραγμάτων στην αντιμετώπιση των προβλημάτων. Αρνείται να επιρρίψει τις ευθύνες του στους άλλους. Είναι ανοικτός στην καινοτομία και στον προβληματισμό, είναι δεκτικός στα διδάγματα του παρελθόντος. Πιστεύει στην αρχή της αιτιότητας και όχι στις μαγικές εξηγήσεις.

Αποφεύγει τις προκαταλήψεις και τις στρεβλώσεις στην αντίληψη των προβλημάτων και είναι σε θέση να επιχειρηματολογήσει. Εξ ου και η σημασία που έχει για τον ίδιο ο λόγος, η γλώσσα και η επικοινωνία γενικότερα.

- Ο δημοκρατικός πολίτης είναι αντληρησίας συνείδησης στην ψυχή και είναι ένα ανεξάρτητο πρόσωπο στην ομάδα. Τίποτα δεν ξεφεύγει από την ικανότητά του να αμφισβητεί, ακόμα και οι δικές του πεποιθήσεις.

- Είναι κατ' εξοχήν κοινωνικός. Έχοντας ένα «όραμα του πολίτη», είναι ικανός πέρα από τις διαφορές των πολιτισμών, φυλών και τάξεων, να ζήσει σε μια ανοιχτή κοινωνία. Έχει μια ολόπλευρα αναπτυγμένη προσωπικότητα. Η αλλαγή και η πρόοδος είναι γι αυτόν βασικές αξίες και μπορεί να αφηγήσει τις δικές του ανάγκες για να ασχοληθεί με τις συλλογικές ή τις κοινωνικές ανάγκες.

- Ο δημοκρατικός πολίτης πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει προβλήματα που τον αφορούν ή επηρεάζουν την κοινότητα στην οποία ζει. Δεδομένου ότι αυτή η ικανότητα εκτίμησης των προβλημάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά του να προσδιορίσει τα σημεία τριβής, τα διακυβεύματα και τις υπολανθάνουσες αξίες, πρέπει να έχει πρόσβαση στα στοιχεία που απαιτούνται για την κατανόηση τους και να ενημερώνεται.

- Τέλος, το δημοκρατικό άτομο πρέπει να μπορεί να ασκήσει πολιτική επιρροή. Να είναι ικανό να συνεταιριστεί με τους άλλους, να συμμετέχει σε οργανώσεις που αποσκοπούν στην επίτευξη πολιτικά λογικών στόχων. Με αυτό τον τρόπο να συμβάλλει με την εργασία και τη συνειδητή δράση του στην κοινωνική, επιστημονική, οικονομική και πολιτιστική πρόοδο της κοινωνίας.

Αυτή είναι προφανώς η ιδεατή εικόνα του δημοκρατικού πολίτη. Είναι όμως δυνατό να κάνουμε το μάθημα ιστορίας να συνεισφέρει με τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγήσει τους νέους προς αυτό το ιδανικό; Ας δούμε τι συνεισφορά μπορεί να επιφέρει σε ένα τέτοιο σχέδιο η εκμάθηση της ιστορίας.

## 2. Η ΙΣΤΟΡΙΑ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΜΥΘΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Μια από τις κύριες λειτουργίες της εκμάθησης της ιστορίας στην κοινωνία μας είναι ενδεχομένως η επανατοποθέτηση της δημοκρατίας στο χρόνο για να δείξει ότι δεν είναι μύθος, αλλά προϊόν της μακρόχρονης εξέλιξης που έλαβε χώρα με τα γεγονότα, με τους θεσμούς και τις κοινωνικο-πολιτικές πρακτικές. Το μάθημα της ιστορίας παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξετάσουν και να αναλύσουν ιστορικές καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο επιφέρει προοδευτική ανάπτυξη των δημοκρατικών ιδεών και οι μαθητές κατακτούν όχι μόνο τα πλεονεκτήματα, αλλά και τα όρια των θεσμών που τους εμπνέουν. Το μάθημα λοιπόν της ιστορίας χάρη στη χρονική θέαση που φέρνει στην ανάλυση και έρευνα της

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

δημοκρατίας, γίνεται ένας τόπος και ένα μέσον δόμησης της ιστορικής της αξίας καθώς και των πλεονεκτημάτων της ως πολιτική φιλοσοφία.

### 3. Η ΙΣΤΟΡΙΑ, ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ

Η διδασκαλία της ιστορίας έχει χρησιμοποιηθεί παραδοσιακά για την κατασκευή της ταυτότητας των ατόμων στις σχέσεις μεταξύ τους και με την κοινότητα. Οι φορείς αυτής της ταυτότητας ήταν ουσιαστικά πολιτιστικοί και το καλούπι ήταν φυλετικό ή εθνικό. Το μάθημα της ιστορίας όφειλε να νομιμοποιήσει την ένταξη των μαθητών σ’ αυτούς τους φορείς και να τονώσει τον πατριωτισμό, χαρακτηριστική εκδήλωση αυτής της ταυτότητας. Στην πραγματικότητα χρησιμοποιείτο για να εξυμνήσει το χρώμα της κοινότητας και την υπερηφάνεια των ατόμων που ανήκαν σε αυτό. Ακόμα και σήμερα στις κοινωνίες μας, στο σχολείο έχει ανατεθεί κατά προτεραιότητα ο σχηματισμός της εθνικής ταυτότητας και στη διδασκαλία της ιστορίας ειδικότερα.

Σε μια ανοικτή δημοκρατική κοινωνία, η λειτουργία της κατασκευής της ταυτότητας της ιστορίας παραμένει, αλλά το αντικείμενο της καλείται να διευρυνθεί. Το άτομο δεν βρίσκει πλέον νόημα μόνο στο έθνος, στην φυλή ή στην οικογένεια, αλλά περισσότερο στον ίδιο του τον εαυτό και στη σχέση του με μια κοινότητα λιγότερο ομοιογενή παρά ποτέ. Σε μια πλουραλιστική κοινωνία, παραμένει ωστόσο, θεμελιώδους σημασίας για τα άτομα, να μετέχουν στον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πολιτισμό της κοινωνίας τους και να μπορούν να βρουν το πραγματικό νόημα δια μέσου του μαθήματος της ιστορίας που τους παρέχει το πλαίσιο.

Οι δημοκρατικοί σε γενικές γραμμές, είναι επιφυλακτικοί ως προς τους εθνικιστές και τις πατριωτικές εκδηλώσεις τους. Όχι σε ό,τι αφορά το περιεχόμενό τους, αλλά ειδικότερα γι’ αυτό που ενδεχομένως αποκλείουν. Εξ ορισμού, ο δημοκρατικός πολίτης δεν αποκλείει και δεν επιβάλλει τίποτα εκ των προτέρων στις σχέσεις του με τους άλλους.

Το μάθημα της ιστορίας επιτρέπει στους νέους να μεταφέρουν τη δική τους αναζήτηση ταυτότητας στο χρόνο και να ανοιχτούν στη σύνθετη πραγματικότητα της κοινωνίας τους. Η συνείδηση των ανθρώπινων όντων τροφοδοτείται σήμερα από πολύ διαφορετικές πηγές και αυτή η ποικιλομορφία είναι μια από τις συνιστώσες της ταυτότητας. Το μάθημα της ιστορίας επιτρέπει να εξευρεθούν οι πολλαπλές αυτές συνιστώσες.

Στο περιοδικό της Education International (2003), δηλαδή της Διεθνούς Οργάνωσης Εκπαιδευτικών υπάρχει η εξής επιγραφή: "School is a building that has four walls with tomorrow inside". (Το σχολείο είναι ένα κτίριο με τέσσερις τοίχους και περιεχόμενο το αύριο).

### 4. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ, ΕΝΑ ΤΟΠΟΣ « ΚΑΘΑΡΣΗΣ»

Ο δημοκρατικός πολίτης είναι, στην ιδεατή μορφή του, ένα ελεύθερο και ώριμο ον . Οι ευθύνες της κοινωνίας τον υποχρεώνουν να παραμείνει σε εγρήγορση και να απελευθερωθεί από τα δεσμά που παραλύουν την σκέψη και τη συμμετοχή του στην κοινωνική δυναμική. «Σε αντίθεση με όλα τα άλλα ανθρώπινα όντα », λέει ο Finkelkraut (1987, σελ. 165) «ο δημοκρατικός άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ένα ον ανεξάρτητο και κοινωνικό: ασχολείται κυρίως με την κάλυψη των ατομικών του αναγκών και θέλει να είναι ίσος με τους άλλους ανθρώπους». Όμως μεταφέρει, μέσα από τον πολιτισμό του, ένα βάρος που το παρελθόν του επιβάλλει με την μορφή αντιλήψεων, συναισθημάτων, στερεότυπων, μύθων και προκαταλήψεων, και γενικά τρόπων ύπαρξης και ζωής. Αυτά τον περιορίζουν σε έναν κομπορμιστικό και συντηρητιστικό που δύσκολα συμβιβάζεται με το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει στον σύγχρονο πλουραλιστικό κόσμο. Η ιστορία χρησιμεύει λοιπόν, όχι μόνο για να κατανοήσουμε το παρελθόν, αλλά και για να απαλλαγούμε από αυτό, να απελευθερωθούμε από ασυνείδητες και συναισθηματικές παρορμήσεις που το συνοδεύουν στη μνήμη μας. Επιπλέον, επιτρέπει να αναθεωρήσουμε τα επαναλαμβανόμενα στερεότυπα για

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

το παρελθόν μας, την αυθεντικότητά των οποίων δεν μπαίνει πλέον κανείς στον κόπο να επαληθεύσει ακόμη και αν προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις συμπεριφορές μας σήμερα.

### 5. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΩΣ ΤΡΟΠΟΣ ΣΚΕΨΗΣ

Η διδασκαλία της ιστορίας στην πραγματικότητα προσφέρει στα άτομα την ευκαιρία «να έχουν πρόσβαση στα διανοητικά εργαλεία της επιστήμης της ιστορίας και στον τρόπο σκέψης της, ώστε να τους βοηθήσει να τοποθετήσουν σε χρονική προοπτική την κοινωνική πραγματικότητα της οποίας οι μνήμες, οι συλλογικές ταυτότητες και κοινωνική ταυτότητα αποτελούν τα σημαντικά συστατικά, αλλά και να κριτικάρουν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος που τους προτείνονται, ειδικά όταν έχει επέλθει έντονη δραματοποίηση.

Η γνώση των αρχών και των μεθόδων κατασκευής των ιστορικών γνώσεων επιτρέπει την αντιμετώπιση της παραπληροφόρησης. Οδηγεί στο να εξετάζουμε την ιστορία για αυτό που είναι και όχι για αυτό που θέλουμε να είναι.

Οι μαθητές πρέπει να μάθουν ότι η ιστορία δεν είναι «το σύνολο του ανθρώπινου παρελθόντος». Είναι μάλλον προτάσεις για την ερμηνείας του από την έρευνα που έχουν κάνει οι ιστορικοί στις πηγές. Το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο μαθαίνει τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις στο παρελθόν και να δέχονται ως απαντήσεις μόνο τα στοιχεία που υποστηρίζονται από τις πηγές. Εκτός από τον δικό της τρόπο να εξετάζει τα γεγονότα, την μέθοδό της, η ιστορία δημιουργεί την ανάπτυξη μιας σειράς στάσεων που είναι ιδιαίτερες στον ιστορικό, όπως το να αναστείλει την ηθική ή πολιτική του κρίση, να αποδεχθεί τα περιστατικά και να τα ερμηνεύσει υπό το πρίσμα του πλαισίου στο οποίο παρήχθησαν.

### 6. ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΩΣ ΥΠΕΡΑΣΠΙΣΤΗΣ ΤΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Η ιστορία έχει χρησιμοποιηθεί επανειλημμένα για την προστασία των ατόμων και των κοινωνιών από την αλλαγή, καλώντας την παράδοση να επιδείξει ότι το παρελθόν ήταν εγγυητής του μέλλοντος. Με την οπτική που εξετάζει τις κοινωνίες του παρελθόντος, η μελέτη της ιστορίας βοηθά να ενσωματωθεί η αλλαγή ως ένας σημαντικός παράγοντας της εξέλιξης των ατόμων και των κοινωνιών. Απελευθερώνει την συνείδηση από την ανασφάλεια που δημιουργεί κάθε αλλαγή κατάστασης. Επιπλέον διδάσκει στους μελλοντικούς πολίτες να είναι δύσπιστοι στους δημαγωγούς και σε μια κίνησή τους που θα μπορούσε να οδηγήσει σε αλλαγές.

Σε μια δημοκρατία, η ιστορία μπορεί λοιπόν να αναδείξει τη μόνιμη ύπαρξη της αλλαγής στην κοινωνία και να επιτρέψει στους νέους να την αντιμετωπίσουν ως μια αξία κοινωνικά αποδεκτή. Στο μάθημα της ιστορίας, οι μαθητές μπορούν επίσης να δουν την αλληλεπίδραση της αλλαγής και της συνέχειας καθ' όλη την εξέλιξη της ανθρωπότητας, προκειμένου να διαβάσουν σωστά αυτές τις δύο διαστάσεις στην εξέλιξη της τρέχουσας πραγματικότητας.

«Οι αλλαγές, λέει ο Octavio Paz (1985, σελ. 220), είναι συνδεδεμένες με τη δημοκρατία. Το να υπερασπίζεσαι την δημοκρατία σημαίνει να υπερασπίζεσαι τη δυνατότητα αλλαγής. Αντίστροφα, μόνον οι αλλαγές θα ενισχύσουν τη δημοκρατία και θα της επιτρέψουν να ενσωματωθεί τελικά στην κοινωνική ζωή».

### 7. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΔΙΕΥΡΥΝΕΙ ΤΟ ΠΕΔΙΟ ΟΡΑΣΗΣ ΜΑΣ

Καταναλώνοντας τις ειδήσεις της ημέρας, ο πολίτης συνηθίζει να καταπίνει απομονωμένα γεγονότα, που συχνά έχουν μια δόση φαντασίας, έτσι όπως μεταδίδονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, ή χάνει τη χρονική προοπτική που του επιτρέπει να συνδέει σε

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

γεγονότα του παρόντος, εκδηλώσεις του παρελθόντος, που θα μπορούσαν να ήταν διαφορετικές.

«Οι πληροφορίες, λέει ο Godbout (1983, σ.95), είναι η άρνηση της ιστορίας. Το δελτίο ειδήσεων είναι η άμεση επικαιρότητα. Η ιστορία [...] η διάρκεια». Η ιστορία είναι ένας τρόπος προσαρμογής στο παρόν. Μαθαίνει τους μαθητές να ερμηνεύουν τα τρέχοντα γεγονότα ως περιστατικά χωρίς να τα συνδέουν με ιδεολογίες ή προκαταλήψεις και να τα τοποθετούν σε μια προοπτική διάρκειας. Ως εκ τούτου το μάθημα της ιστορίας παρέχει τον τόπο, τις πηγές, και την μέθοδο για να για να τεθεί η πραγματικότητα σ' αυτή τη προοπτική.

Αυτή η ικανότητα να τεθούν σε πλαίσιο και σε προοπτική τα γεγονότα είναι απαραίτητη για τους πολίτες. Τους εμποδίζει «να χάσουν το νήμα» της εξέλιξης της ανθρωπότητας, να χάσουν την εμπιστοσύνη τους στην εξέλιξη και στην ικανότητα των ανθρώπων, να λύσουν τα προβλήματά τους. Τους θυμίζει ακόμα ότι οι κοινωνίες, εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να παρέμβουν στη μοίρα τους, και ότι σήμερα χτίζουμε τον κόσμο των παιδιών μας.

Επιπλέον, η ανάπτυξη αυτής της «ικανότητας» αντίληψης συνηθίζει το άτομο να μην αφήνει το πάθος ή το συναίσθημα να υπερισχύσει της λογικής, όταν συμβαίνουν προσωπικά και ομαδικά γεγονότα, τα οποία ζητούν να κρατήσει την ψυχραιμία του, ειδικά σε μια εποχή που πρέπει να προσαρμοστεί πολλές φορές στη ζωή του σε σημαντικές αλλαγές. Ο Dewey (1990, σ.281 ) έγραφε επίσης στις αρχές του αιώνα, ότι «η γεωγραφία και η ιστορία είναι δύο μεγάλα μέσα που διαθέτει στο σχολείο για να επεκτείνει το πεδίο εφαρμογής μιας άμεσης προσωπικής εμπειρίας.»

Μεταφερόμενη στη κοινωνία, αυτή η ικανότητα της διεύρυνσης του πλαισίου των γεγονότων που υπόκεινται σε ερμηνεία παρέχει στους πολίτες μια «αίσθηση αναλογίας», που δεν έχουν πάντα τα μέσα ενημέρωσης, κάνοντας τους νέους να αντιληφθούν ότι οι πραγματικότητες του παρόντος δεν είναι αμετάβλητες και σταθερές, αλλά αντίθετα αποτελούν μέρος μιας διαδικασίας αλλαγής και ανθρώπινης παρέμβασης, και ότι τελικά μπορούν να επέλθουν σ'αυτές. Δεν θα δέχονται στη συνέχεια να τους πει κάποιος ότι «η ιστορία απέδειξε...», «τα γεγονότα αποδεικνύουν», αλλά θα θέλουν να τα δουν οι ίδιοι και να βγάλουν τα δικά τους συμπεράσματα» (Laville, 1988, σ.34).

## 8. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ

Στο μάθημα της ιστορίας οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ικανότητα να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου σε διαφορετικό τόπο και χρόνο.

Εκτός από μέθοδος, αυτή η στάση των ιστορικών είναι χωρίς αμφιβολία μια από τις πιο ενδιαφέρουσες συνεισφορές που η ιστορία μπορεί να παρέχει στην εκπαίδευση ενός νέου σε δημοκρατικό πολίτευμα.

Υπάρχουν αντιλήψεις που εκφράζουν μύθους και παρανοήσεις, συχνά βαθιά ριζωμένες, και το σχολείο μπορεί μερικές φορές να τις ενισχύσει ή να τις διατηρήσει. Ο μαθητής μπορεί, όπως ο ιστορικός, να αναπτύξει στο μάθημα της ιστορίας τη συνήθεια να βρίσκει σχέσεις στην ανάγνωση της πραγματικότητας. Οι ερωτήσεις στο παρελθόν με την ιστορική μέθοδο επιτρέπουν στους νέους πολίτες να ξεφύγουν από τις προκαταλήψεις τους και εκείνες της εποχής τους με την επανατοποθέτηση της πραγματικότητας στην διάρκεια του χρόνου, με αυτή των ανθρώπων, που υπήρχαν πριν από αυτούς και μ'εκείνους που συνεχίζουν την περιπέτεια της ανθρωπότητας. Το μάθημα της ιστορίας δείχνει στο μαθητή ότι κάθε ανθρώπινο ον ανήκει στην εποχή του και ότι θα πρέπει να αποτιμάται ανάλογα με το ιστορικό και γεωγραφικό πλαίσιο. Τον διδάσκει να τοποθετηθεί ο ίδιος σε έναν κόσμο που καλείται να αλλάξει.

## 9. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΕΝΑΝΤΙΑ ΣΤΗΝ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ

Γνωρίζουμε καλά τη μακρά παράδοση που νομιμοποιεί την πολιτική χρήση της ιστορίας, ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης. Αυτή η μορφή «ιδεολογικού ντόπινγκ»



## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

είναι ακόμα παρούσα στις κοινωνίες μας, όπου η έννοια της εθνικής ιστορίας προσπαθεί να επιβιώσει σε ένα μωσαϊκό μειονοτήτων, καθώς οι πλειοψηφίες καλούν την ιστορία να υπερασπιστεί τις αντίστοιχες απαιτήσεις τους.

Από τη φύση της, η ιστορία είναι στενά συνδεδεμένη με τη γλώσσα και τη σκέψη, όπως είναι η δημοκρατία. Η τηλεόραση, και η διαφήμιση συγκεκριμένα, συνηθίζουν το άτομο να μιλάει σύντομα χωρίς απόχρωση, και ως εκ τούτου, να σκέφτεται στενά. Επιβάλλει ύπουλα ένα είδος μιας νέας γλώσσας Κατά παρέκκλιση στις ενημερωτικές εκπομπές, οι άφθονες αναφορές στο παρελθόν, συχνά απευθύνονται στο συναίσθημα, μερικές φορές εις βάρος των γεγονότων, στο όνομα των πολιτικών, οικονομικών ή άλλων ενδιαφερόντων. Στο μάθημα της ιστορίας, ένας νέος μπορεί να εξοπλιστεί με διάφορους τρόπους εναντίον αυτών των στρεβλώσεων της πραγματικότητας. Κατά πρώτον, αναπτύσσοντας μια μέθοδο «ιστορικής σκέψης» Με την συστηματική εκπαίδευση της σκέψης στην ανάλυση των καταστάσεων του παρελθόντος, το μάθημα της ιστορίας καθιστά δυνατή την ανάπτυξη των υψηλότερων πνευματικών ικανοτήτων, αντιστεκόμενο έτσι στην κακή επίδραση της τηλεόρασης. Ωστόσο, ο στόχος αυτός έχει τις απαιτήσεις του, ιδιαίτερα για τους καθηγητές ιστορίας. Όπως επισημαίνει ο Postman (1985, σ. 9) η διδασκαλία του παρελθόντος, ως ένα χρονικό ιδιαίτερον, αδιαμφισβήτητων και άσχετων μεταξύ τους γεγονότων, επαναλαμβάνει τα μειονεκτήματα της τηλεόρασης, η οποία εμποδίζει την πρόσβαση της νεολαίας στις έννοιες και στις θεωρίες, και τους παρουσιάζει απλά μια ακολουθία γεγονότων χωρίς νόημα. Όποια και αν είναι τα γεγονότα που περιλαμβάνονται στη μελέτη του παρελθόντος, το χειρότερο είναι να παρουσιάζονται χωρίς νόημα. Αυτό, είναι βέβαιο, ότι το κάνει η τηλεόραση καθημερινά. Ο καθηγητής της ιστορίας πρέπει να υπερβεί τα γεγονότα για να ενταχθούν οι έννοιες, οι θεωρίες, υποθέσεις, συγκρίσεις, αφαιρέσεις, εκτιμήσεις.

Η κριτική των γεγονότων, των πράξεων και των ιδεών του παρελθόντος αναπτύσσει την επιχειρηματολογία, τελειοποιεί την κρίση και οδηγεί τους μαθητές να οικοδομήσουν ένα τρόπο κριτικής σκέψης που συνδέεται στενά με τη λειτουργία της δημοκρατίας.

Μ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητευόμενος πολίτης προστατεύεται από τη χειραγώγηση πιθανών δημαγωγών και τις προπαγανδιστικές διαφημίσεις. Αποκαθιστώντας μια λειτουργία συχνά στιγματισμένη από την εξουσία, το μάθημα της ιστορίας μπορεί να κάνει την κριτική μια αξία κοινωνικά αποδεκτή και να επιβεβαιώσει τη ζωτική σημασία της για τη δημοκρατία.

## 10. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η σύνθετη πραγματικότητα των σύγχρονων δημοκρατιών έχει δεσμεύσει εδώ και μερικά χρόνια τους ιστορικούς σε μια αναζήτηση του παρελθόντος «του άλλου». Αυτός ο «άλλος», πανταχού παρών στην κοινωνία μας, διεκδικεί τα δικαιώματά του, και βάζει τις δημοκρατικές πεποιθήσεις μας σε δοκιμασία. Επιπλέον, η ανοχή, απαραίτητη στη δημοκρατική ζωή, αναγκάζει να επανεξετάσουμε ορισμένες από τις παραδοσιακές λειτουργίες της διδασκαλίας της ιστορίας, που κατά γενική ομολογία, ήταν συχνά η ιστορία των λευκών, ισχυρών και πλουσίων ανδρών.

Το μάθημα της ιστορίας παρέχει την δυνατότητα συζήτησης για την διαφορετικότητα σ' ένα μη πολιτικοποιημένο πλαίσιο. Μ' αυτόν τον τρόπο οδηγεί τους μαθητές να κατανοήσουν και να συμπεράνουν οι ίδιοι ότι η διαφωνία και η αντίθεση δεν αποτελούν αποτυχία σε μια δημοκρατία. Αντίθετα είναι κινητήριοι μοχλοί της δημοκρατικής ζωής. Οι διαφορές όσον αφορά το φύλο, τις ιδέες, τις απόψεις, τις τάξεις υπήρξαν και εξακολουθούν να είναι, σημαντικοί παράγοντες εξέλιξης. Το μάθημα της ιστορίας προσφέρει πολλές ευκαιρίες για να το διαπιστώσουν. Ο μαθητής μαθαίνει να βρίσκει τη θέση του στην ιστορία, και να δίνει μια θέση στους άλλους ...

Αυτή η λειτουργία, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, τοποθετούν το μάθημα της ιστορίας, στο κέντρο του σχηματισμού του δημοκρατικού πολίτη.

## 11. Η ΙΣΤΟΡΙΑ, ΩΣ ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΟΝΤΟΣ

Αν η δημοκρατία παρέχει στους μαθητές στο μάθημα της ιστορίας ένα προνομιακό περιβάλλον μάθησης, τους καλεί επίσης να προβληματιστούν σχετικά με τις ιστορικές συνθήκες που επιτρέπουν τη διατήρησή της. «Η ιστορική επιστήμη θυμίζει συνεχώς στον άνθρωπο της εποχής μας, ο οποίος το έχει τόσο ανάγκη, την ελευθερία να διαβάσει την ιστορία του και την ελευθερία να το κάνει.” (Dumont 1969, σ.. 16).

Το μάθημα της ιστορίας γίνεται έτσι για το μαθητή ένας τόπος επιβεβαίωσης της δικής του παρουσίας και συμμετοχής του στην πορεία της ιστορίας. Ο νέος πολίτης εγγράφεται σε ένα ρεύμα, ένα κίνημα που πάει από το παρελθόν στο μέλλον, χρησιμοποιώντας την πορεία της ιστορίας ως πύλη εισόδου στη συμμετοχή του στη δημοκρατική ζωή (McFarland, 1990, σ. 100.): Η συστηματική επαφή με το παρελθόν τον οδηγεί να κατανοήσει το ρόλο της ιστορίας στο παρόν και ευνοεί μια μεγαλύτερη κοινωνική ένταξη.

Ομοίως, η δυνατότητα διαλόγου είναι άλλο ένα παράδειγμα της συμβολής του μαθήματος της ιστορίας. Στο επίπεδο της κοινωνικής επικοινωνίας, η παρουσία του διαλόγου διακρίνει τις δημοκρατίες από τις άλλες λιγότερο ανοιχτές κοινωνίες. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ιστορίας, οι μαθητές μπορεί να κληθούν να συζητήσουν, να διασταυρώσουν τις απόψεις τους με εκείνη των ιστορικών, των ιστορικών προσώπων ή των άλλων μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, συνηθίζουν να εξετάζουν άλλες απόψεις από τις δικές τους, να συζητούν και να επιχειρηματολογούν, και ως εκ τούτου να προετοιμάζονται για την ενεργό κοινωνική συμμετοχή. Όλες αυτές οι ευκαιρίες για διάλογο είναι επιπλέον τρόποι για τους νέους ανθρώπους να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως τρόπο επικοινωνίας της σκέψης.

## 12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η εξουσία έχει ως κύρια πηγή τροφοδότησης την γνώση: όσο λιγότερες γνώσεις έχουν οι άνθρωποι, τόσα λιγότερα μπορούν να κάνουν. Εξ ου και η σημασία της πληροφόρησης και της εκπαίδευσης στην ζωή των πολιτών. Στην κοινωνία μας, όπως και σε όλα τα πολιτεύματα, το μάθημα της ιστορίας αποτελεί ένα προνομιακό μέρος πολιτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, δεδομένης της φύσης και τις απαιτήσεις της δημοκρατίας, η εκμάθηση της ιστορίας δεν μπορεί να γίνει με οποιαδήποτε τρόπο. Επιστημάνθηκε ότι η δημιουργία του ενεργού πολίτη είναι προϋπόθεση της καλής λειτουργίας της δημοκρατίας, ότι η εκπαίδευση είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση ενεργών μαθητών-πολιτών και ότι με την ιστορία διαμορφώνεται στους μαθητές η πολιτική σκέψη και κρίση.

Το μάθημα της ιστορίας είναι ένα μέρος που αποκτώνται γνώσεις, τεχνογνωσία και διαπροσωπικές δεξιότητες απαραίτητες σε μια δημοκρατία. Από πολλές απόψεις, είναι ένα ιδανικό μέρος δόμησης κάποιων από αυτές, ιδιαίτερα αυτών που έχουν σχέση με τη χρονική διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας. Το να διδάσκει έγραψε ο Neil Postman (1981), είναι να αντιστέκεσαι. Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση του πολίτη, αυτή η αντίσταση νοηματοδοτείται με τις κατάλληλες πολιτικές επιλογές που βαρύνουν τον καθηγητή ιστορίας στην ανάπτυξη των στρατηγικών διδασκαλίας συμβατές με τις επιλογές κατάρτισης, καθώς και στη διατήρηση, μέσα στην τάξη, του πνεύματος που πρέπει να επικρατήσει σε μια δημοκρατία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

- Μπάλιας, Σ. (2008) *Ανθρώπινα Δικαιώματα. Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση*, στο: Μπάλιας, Σ. (επιμ), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση* (Αθήνα, Παπαζήση).
- Καρακατσάνη, Δ. (2008) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές*, στο: Μπάλιας Σ. (επιμ), *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση* (Αθήνα, Παπαζήση).

**ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ**

- Dewey, J. (1990) *Démocratie et éducation* (Paris, Armand Colin).
- Dumont, F. (1969) La fonction sociale de l'histoire, *Histoire Sociale /Social History*,4.
- Finkelkraut, A. (1987) *La Difaite de la Pensée* (Paris, Gallimard, Folio).
- Freire, P. (1973) *Education/or Critical Consciousness* (New York, Seabory Press).
- Godbout, J. (1983) Des peuples heureux, *Uberti*, 147.
- Paz, O. (1985) *Une Planète et Quatre ou Cinq Mondes. Réflexions sur l'Histoire Contemporaine* (Paris: Gallimard, Folio Essai).
- Laville, C. (1979) Place et rôle de l'enseignement de l'histoire, principalement dans l'enseignement secondaire pour la formation de l'homme du XXe siècle, *Bulletin de Liaison de la SPHQ*, 17, 2, pp. 30-35.
- McFarland, M. A. (1990, February). The Social Studies: Gateway to Citizen Voice, Vision, and Vitality, *Social Education*.
- Postman, N. (1981) *Enseigner, c'est résister* (Paris, Le Centurion).
- Postman, N. (1985) Faire entrer les élèves dans le grand débat, *Vie Pédagogique*, 34, pp. 4-10.
- Watson, P. (1989) *La lutte pour la démocratie* (Montréal: Québec/Amérique).

## Η ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΤΟΥ ΧΡΥΣΟΥ ΑΙΩΝΑ ΣΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ ΕΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

**Γιώργος ΓΙΩΤΗΣ**  
Εκπαιδευτικός  
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Διδακτική της Ιστορίας  
Δρ. Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την παρούσα εισήγηση αναζητούνται εκείνες οι εκδοχές του παρελθόντος, οι οποίες προωθούνται διαμέσου αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, ενώ εξετάζεται και με ποιον τρόπο αυτές παρουσιάζονται στους μικρούς μαθητές της Δ' δημοτικού. Διερευνάται η θέση, την οποία είχε, κατά καιρούς, η έννοια της δημοκρατίας σε μία σχολική ιστορία που συνήθισε να ταυτίζει το παρελθόν με μια πολεμική χρονογραφία. Επιπλέον, εντοπίζονται νοηματοδοτήσεις, που επιχειρούνται στα σχολικά εγχειρίδια, και συγκεκριμένα για την εποχή του Περικλή, προκειμένου να ευνοηθούν οι προσδοκίες της σύγχρονης πολιτικής και κοινωνικής συγκυρίας.

### ABSTRACT

In this paper we attempt to identify versions of the past as they appear in the curricula and in history textbooks in primary education from 1917 onwards. The focus is on how students perceive the time of Pericles and the meaning of democracy.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 σηματοδότησε και μία υποχώρηση του ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού στο χώρο του σχολικού εγχειριδίου, θέτοντας ταυτόχρονα τις βάσεις μίας φιλελεύθερης πολιτικής, οι κατευθύνσεις της οποίας χαράχθηκαν με αναγκαστικά διατάγματα και νόμους (το αναγκαστικό διάταγμα 2585 της 11<sup>ης</sup> Μαΐου 1917, το νόμο 827 και το νόμο 1332 της 9<sup>ης</sup> Μαΐου 1918). Ανάμεσα στις σημαντικότερες προβλέψεις για τα σχολικά βιβλία ξεχωρίζουμε τους γενικούς όρους έγκρισης τους, σύμφωνα με τους οποίους, δεν έπρεπε αυτά να περιέχουν κάτι προ-σβλητικό για τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη, όφειλαν να είναι σύμφωνα με τα πορίσματα των επιστημών και «τας κρατούσας αρχάς της μεθοδικής συγγραφής εκάστου βιβλίου», όπως επίσης, να συμβαδίζουν με τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα του 1913.

Το εγχειρίδιο *Ιστορικοί Χρόνοι της Αρχαίας Ελλάδος* στην τέταρτη έκδοσή του το 1923 μεταφέρει τους μαθητές σε μία αρχαία Αθήνα όπου οι τέχνες και οι επιστήμες φτάνουν σε *μεγάλη τελειότητα*. Καμία αναφορά όμως δε θα συναντήσουμε στον θεσμό της δημοκρατίας. Ακολουθείται πιστά η βιογραφική μέθοδος και προβλέπονται δύο κεφάλαια για τον *μεγάλο πολιτικό άνδρα Περικλή* (Περικλής, Αι Αθήναι επί Περικλέους), ο οποίος χαρακτηρίζεται ως *μεγάλος πολιτικός, ρήτορας σπουδαίος και στρατηγός έξοχος με όλες τις αρετές των μεγάλων ανδρών: πολυμαθής, διορατικός, μεγαλο-πράγμων, μεγαλόψυχος, ευγενής κι ατάραχος*. Κατά την εποχή της διοίκησης του, η Αθήνα *έφτασε εις το ύψιστον σημείον της προόδου, της ακμής και της δόξης* με δέκα εκατομμύρια υπηκόους και στολισμένη με πολλά καλλιτεχνικά

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

αριστουργήματα, λείψανα των οποίων, αιώνες αργότερα, κινούν τον θαυμασμό όλου του κόσμου (Γκινό-πουλος, 1923, σ. 34-37).

Με τη Μικρασιατική Καταστροφή ξεκινά μία περίοδος, με κύρια χαρακτηριστικά την εξαιρετικά ασταθή πολιτική ζωή αλλά και, όσον αφορά στο θέμα της εργασίας μας, μια εναλλαγή φιλελεύθερης και συντηρητικής πολιτικής στο χώρο του βιβλίου. Τον Απρίλιο του 1924 με δημοψήφισμα επικυρώνεται η ανακήρυξη Αβασίλευτης Δημοκρατίας και είναι διάχυτη η πεποίθηση πως η μοίρα του έθνους έχει οριστικά αποδεσμευτεί από τη βασιλική οικογένεια και τις αντιβενιζελικές κυβερνήσεις. Μία πεποίθηση που σύντομα θα αποδειχθεί ψευδαίσθηση, όταν οι συνθήκες αλλάξουν και πάλι τον Νοέμβριο του 1935. Χαρακτηριστικό δείγμα γραφής αυτής της περιόδου είναι το εγχειρίδιο ιστορίας των Δ. Παπαϊωάννου και Μ. Δώρου για την Δ΄ τάξη με τίτλο *Η αρχαία Ελλάδα*, που εκδίδεται το 1933. Στην ενότητα *Η ακμή της Αθήνας (κατά το 450 π. Χ.)* προβλέπονται έξι (6) κεφάλαια, στα οποία:

- υμνούνται τα *σπάνια χαρίσματα* ενός *εξαιρετικού άντρα* προκειμένου να δικαιολογηθεί ο όρος *Χρυσός αιώνας ή αιώνας του Περικλή*,
- γίνεται λόγος για τέσσερις κατηγορίες ανθρώπων, τους Αθηναίους, τους Συμμά-χους, τους Μετοίκους και τους δούλους,
- διευκρινίζεται πως *το πολίτευμα λεγόταν δημοκρατία κι ήταν υπόδειγμα για όλες τις Ελληνικές πόλεις*, παρά το γεγονός πως *όλη την εξουσία στην Αθήνα την είχαν μόνο οι Αθηναίοι*, επειδή *όλοι οι Αθηναίοι ήταν ίσοι μεταξύ τους και όλοι οι υπήκοοί τους ήταν ελεύθεροι*,
- δίνονται στοιχεία για τα σώματα που είχαν την εξουσία (Εκκλησία του Δήμου, Βουλή – Άρχοντες – Στρατηγοί, Δικαστήρια),
- αναλύονται πτυχές της καθημερινότητας των Αθηναίων (Οι εργασίες, οι κατοικίες και τα φορέματα, γεύματα, πανηγύρια, θέατρα, η ανατροφή των παιδιών),
- δίνεται έμφαση τόσο στη μεγάλη ακμή των γραμμάτων και των τεχνών όσο και στον στολισμό της πρώτης Ελληνικής πόλης

Φαντάζει λογικό με τη δεδομένη ιστορική συγκυρία να υπερτονίζονται και σε αρκετές περιπτώσεις να υπεραπλουστεύονται οι ιστορικές λεπτομέρειες που θα δώσουν έμφαση στη συμμετοχή του λαού. Έτσι για την Εκκλησία του Δήμου οι μαθητές διάβαζαν πως κάθε πολίτης είχε δικαίωμα να πει τη γνώμη του κι όταν ο κήρυκας φώναζε «Ποιος θέλει να μιλήσει;», ο ρήτορας ανέβαινε σ’ ένα ψηλό μέρος, που λεγόταν βήμα κι έβγαζε λόγο, δηλαδή αγόρευε, μιλούσε στην αγορά. Για τους στρατηγούς που ήταν οι κυριότεροι άρχοντες στην Αθήνα τα παιδιά μάθαιναν πως τέτοιοι εκλέγονταν οι πιο καλοί πολιτικοί, ενώ σε μία προσπάθεια σύνδεσης ενός ρευστού παρόντος με το ένδοξο παρελθόν επιστρατεύονταν παρομοίωση που ήθελε τους δικαστές της Ηλιαίας απaráλλακτα όπως ήταν τη δεκαετία του ’30 οι ένορκοι που δίκαιαν τα κακουργήματα (Παπαϊωάννου, Δώρου, 1933, σ. 53-66).

Ένα νέο σύστημα εξουσίας δημιουργήθηκε από την δικτατορία της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου, το οποίο προσπάθησε να καταξιωθεί προβάλλοντας την πίστη στην παράδοση και χρησιμοποιοώντας την έννοια της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας. Η ιστορία πλέον προτασσόταν ως ιδεολογικό όπλο σε μία προσπάθεια ταύτισης του καθεστώτος με τα σχεδόν φυσικά στοιχεία του εθνικού προσώπου (Γιώτης, 2014, σ. 267). Ο δι-κτάτορας Ιωάννης Μεταξάς, σε ομιλία του προς τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, τον Νοέμβριο του 1937, έκρινε πως δε θα μπορούσαν να είναι άξιες θαυμασμού οι σκέψεις των πολιτικών που οδήγησαν την Ελλάδα στον Πελοποννησιακό Πόλεμο (Μεταξάς, 1969, σ. 285) και προφανώς δεν αναφερόταν στο ολιγαρχικό πολίτευμα της Σπάρτης.

Συγκεκριμένα, στο βιβλίο ιστορίας του 1939 των Μ. Λιουδάκη και Σ. Αλοΐζου για την Δ΄ τάξη με τίτλο *Αρχαία Ελληνική Ιστορία*, ο Περικλής στόλισε την Αθήνα με λαμπρά μνημεία, φρόντιζε για τα γράμματα και τις τέχνες και προστάτευε *όλους τους σοφούς και τους ποιητές, όπως και τους καλλιτέχνες* (Λιουδάκης, Αλοΐζος, 1939, σ. 38-39). Καμιά αναφορά όμως στη διαμόρφωση του πολιτεύματος. Η δόξα της πόλης αποδίδεται αποκλειστικά στα σπουδαία μνημεία και στους σοφούς της άνδρες και η εποχή ήταν τόσο περίφημη που ονομάστηκε «χρυσός αιώνας του Περικλή». Το αξιακό πλαίσιο της μεταξικής περιόδου απείχε πολύ από τις δημοκρατικές ιδέες της κλασικής εποχής και δε θα επέτρεπε την προβολή τους. Αντίθετα, οι θεωρητικοί του καθεστώτος υμνούσαν σε κάθε ευκαιρία τη μακεδονική

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

και την ελληνιστική περίοδο, οι οποίες αφενός προετοίμασαν το έδαφος για την επικράτηση του χριστιανισμού, αφετέρου τα πολιτικά τους ιδεώδη συνόρευαν με το υπό διαμόρφωση ιδεολογικό κλίμα.

Μετά τον Ιούλιο του 1965, στη δίνη μίας οξύτατης πολιτικής κρίσης, τα σχολικά εγχειρίδια, τα οποία είχαν παραχθεί σύμφωνα με τις προβλέψεις του νόμου 4379/1964, κατηγορήθηκαν για συστηματική προπαγάνδα της απόσβεσης της ιστορικής μνήμης του έθνους (Γεωργούλης, 1965, σ. 3), προκειμένου οι επόμενες γενεές να χάσουν την επαφή τους με την ελληνοχριστιανική παράδοση (Ανδρωνά, 2010, σ. 43). Σε αυτό το κλίμα αμφισβήτησης και καχυποψίας, στα μέσα της δεκαετίας του '60, τα εγχειρίδια ιστορίας για τους μαθητές του δημοτικού εξακολουθούν να αποτελούν υπόθεση των ιδιωτικών εκδοτικών οίκων και δεν παρατηρείται η ομοιομορφία προηγούμενων εποχών στην παρουσίαση της δημοκρατίας του *χρυσού αιώνα*.

Ενδεικτικά αναφέρομαι σε δύο εγχειρίδια που κυκλοφορούν από τον εκδοτικό οίκο Ατλαντίς: την «Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος» των Γεωργίου Μαυρία και Κωνσταντίνου Βοσταντζή και την «Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας» των Γ. Μαχαίρα, Γ. Παπαγιαννόπουλου και Γ. Παπανδρέου.

Στο πρώτο προβλέπεται κεφάλαιο με τον τίτλο «Ο χρυσός αιώνας του Περικλή» και υποκεφάλαια:

- Η Αθήνα στη μεγαλύτερη δόξα της. Περικλής
- Η Αθηναϊκή συμμαχία
- Το πολίτευμα της Αθήνας και ο Περικλής
- Τα μεγάλα έργα του Περικλή. Τα γράμματα και οι τέχνες

Πλήθος αξιολογικών κρίσεων εμφανίζουν τον Περικλή μεταξύ άλλων και *άξιο διάδοχο μεγάλων ανδρών*. Την εποχή που διόικησε την Αθήνα *όλη η Ελλάδα είχε εξασφαλίσει την ελευθερία της και άρχισε να προσδεύει*, ενώ η πόλη *δημιούργησε έναν άφθαστο πνευματικό πολιτισμό*. Υπήρξε ο *σπουδαιότερος δημιουργός του αθηναϊκού μεγαλείου και ο μεγαλύτερος πολιτικός της αρχαιότητας*. Ως χρυσός αιώνας του Περικλή ονομάστηκε ο αιώνας που η Αθήνα και γενικά η Ελλάδα *δημιούργησε το μεγαλύτερο πολιτισμό του κόσμου*. Με το πρόγραμμά του να ενώσει όλες τις ελληνικές πόλεις κάτω από την ηγεμονία της Αθήνας, σύμφωνα πάντα με το εγχειρίδιο των Μαυρία, Βοσταντζή, *θα έπαυε η διαίρεση της Ελλάδας σε πολλά μικρά κράτη και δεν θα γίνο-νταν πόλεμοι μεταξύ τους*.

Στο ίδιο εγχειρίδιο γίνεται αναφορά στην Εκκλησία του Δήμου, τη βουλή των πεντακοσίων και το αξίωμα των στρατηγών. Τονίζεται πως *στην εποχή του Περικλή η Αθήνα είχε το δημοκρατικότερο πολίτευμα* και αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι *όλοι οι πολίτες ήταν ελεύθεροι και είχαν ίσα δικαιώματα*. Επιπρόσθετα, παρουσιάζεται η συμβολή του Περικλή τόσο στη μόρφωση του λαού (με νόμο που υποχρέωνε την πολιτεία να πληρώνει για όλους τους φτωχούς, το αντίτιμο του εισιτηρίου για το θέατρο, το λαϊκό σχολείο) όσο και στην ισόρροπη άσκηση σώματος και πνεύματος (με τα γυμναστήρια, τις παλαιότερες και τα ιδιωτικά – όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται –σχολεία). Τα μεγάλα έργα συνδέονται με την ησυχία και την τάξη που επικρατούσαν σε ολόκληρη την Ελλάδα εξαιτίας της στρατηγίας του Περικλή, ενώ εύγλωττες είναι οι αξιολογικές κρίσεις που τα πλαισιώνουν:

- ✓ Αθήνα: *η πλουσιότερη πόλι της Ελλάδος και «Μητρόπολι» των τεχνών και των επιστημών της Ελλάδος*
- ✓ Ακρόπολη: *το λαμπρότερο καλλιτεχνικό μνημείο όλων των αιώνων*
- ✓ Παρθενώνας: *το μεγαλοπρεπέστερο και σεβαστότερο μνημείο του αρχαίου κόσμου, το τελειότερο έργο της ελληνικής αρχιτεκτονικής και γλυπτικής*
- ✓ Ερέχθειο: *το κομψότερο δημιούργημα της αττικής τέχνης* (Μαυρίας, Βοσταντζής, χ.χ., σ. 69-73).

Στο εγχειρίδιο των Γ. Μαχαίρα, Γ. Παπαγιαννόπουλου και Γ. Παπανδρέου με εξώφυλλο μάλιστα τον Περικλή, δε δίνεται καμία νύξη για το πολίτευμα. Συγκεκριμένα στο έκτο κεφάλαιο (Η ακμή της Αθήνας) εντοπίζουμε μόλις ένα υποκεφάλαιο (Ο χρυσός αιώνας του Περικλή), στο οποίο η ιστορία αντιμετωπίζεται ως βιογραφία του ενός. Όλο το κείμενο είναι γραμμένο στο τρίτο ενικό με απαρίθμηση των χαρι-σμάτων του: σοβαρός, ειλικρινής, εργατικός και καλός ρήτορας. Η Εκκλησία του Δήμου παρουσιάζεται σε ρόλο ακροατή των

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ήρεμων και γλυκών λόγων του που του προσέδωσαν τελικά το προσωνύμιο «ο Ολύμπιος Περικλής», ενώ ολόκληρη η εποχή αξιολογείται ως τα χρόνια που κυβερνούσε την Αθήνα ο Περικλής. Στις υπόλοιπες σελίδες παρακολουθούμε πώς υλοποιήθηκε το μεγάλο σχέδιό του, να κάμη την Αθήνα την πιο ωραία, την πιο δυνατή και την πιο φημισμένη πόλη του κόσμου. Η κατασκευή του μεγαλύτερου και δυνατότερου πολεμικού και εμπορικού στόλου της εποχής εκείνης, η οχύρωση της πόλης με τα μακρά τείχη, ο στολισμός της με ναούς, αγορά, γυμναστήρια και δημόσια καταστήματα, ιδιαίτερα στον ιερό βράχο της ακρόπολης και τέλος το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις τέχνες, τα γράμματα και το θέατρο συντέλεσαν ώστε να γίνει η Αθήνα όχι μόνο η πιο δυνατή, πλούσια και ωραία πόλη αλλά και η πιο πολιτι-σμένη. Ακόμη και στις ερωτήσεις – εργασίες η γνώση που θα μείνει στους μαθητές είναι πως η Αθήνα απέκτησε δύναμη, δόξα και πλούτη, ο Περικλής έκανε έργα και ολόκληρος ο αιώνας πήρε το όνομά του (Μαχαίρας, Παπαγιαννόπουλος, Παπανδρέου, χ.χ., σ. 75-79 & 80-81).

Αυτό που θεωρείται αντικειμενικό είναι σε κάθε εποχή διαφορετικό, επειδή αλλάζουν η βούληση και οι επιδιώξεις της κοινωνίας (Hughes-Warrington, 2000, σ. 27). Μέχρι και τη δεκαετία του 1980, ο Περικλής στα εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου είναι ένας άνθρωπος έξυπνος, σοβαρός, εύγλωττος (Αλοϊζος, χ.χ., σ. 46), ο οποίος πέτυχε να κάνει την Αθήνα την πιο δυνατή κι ευτυχισμένη πολιτεία της Ελλάδος (Βοσταντζής, Καραμήτσος, χ.χ., σ. 65), στολίζοντάς την με μεγαλόπρεπα κτίρια και αγάλματα που θαυμάζονται ακόμα και σήμερα από όλους τους πολιτισμένους ανθρώπους (Αλοϊζος, χ.χ.). Άλλωστε οι κατευθυντήριες οδηγίες για τα περιεχόμενα σπουδών έ-χουν δοθεί από τα αναλυτικά προγράμματα.

Στο εγχειρίδιο *Αρχαία Ελλάδα*, το πρώτο μετά τη μεταπολίτευση, ανάμεσα στα σχέδια του Περικλή ξεχωρίζουμε πως ήθελε να στεριώσει στην Αθήνα μια αληθινή δημοκρατία και για τον σκοπό αυτό βοηθούσε τους πιο φτωχούς ανθρώπους με κάθε τρόπο. Έκανε νόμους, σύμφωνα με τους οποίους το κράτος έδινε αμοιβή σε όποιον έπαιρνε μέρος στην εκκλησία του δήμου, στη βουλή ή στα δικαστήρια και υποχρέωσε την πολιτεία να πληρώνει τα χρήματα για το εισιτήριο του θεάτρου σε κάθε φτωχό πολίτη. Ο καλλωπισμός της πόλης συνδέεται με τις θέσεις εργασίας, ενώ η ευτυχία των πολιτών και η δόξα της πόλης εμφανίζονται ως συνιστώσες του εκδημοκρατι-σμού, όπως τον ονειρευόταν ο Περικλής.

*Μ’ αυτόν τον τρόπο η Αθήνα ομόρφυνε και χιλιάδες Αθηναίοι βρήκαν δουλειά.*

*Θα κατάλαβες λοιπόν ότι όνειρο του Περικλή ήταν να κάνει και τον τελευταίο πολίτη της Αθήνας ευτυχιμένο και την πόλη της Αθήνας δυνατή και δοξασμένη.*

Σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο με τίτλο *Το πολίτευμα της Αθήνας* νοσηματοδοτείται ο όρος δημοκρατία με τη φράση *όλοι οι πολίτες του κράτους είχαν ίσα δικαιώματα* με επιπλέον διευκρινίσεις κατά την ανάλυση των εξουσιών εκείνου του καιρού. Στην εκκλησία του δήμου, που έπαιρνε όλες τις αποφάσεις, *όλοι είχαν το δικαίωμα να εκλέ-γουν και να εκλέγονται ή να βγάζουν λόγους από το επίσημο βήμα*. Επιπλέον, ο ορισμός με κλήρο των μελών της βουλής των πεντακοσίων και των δικαστών της Ηλιαίας, οι αυξημένες εξουσίες των δέκα στρατηγών, οι οποίοι εκλέγονταν με ψηφοφορία καθώς και η περιορισμένη θητεία όλων εξασφάλιζε σε μεγάλο βαθμό τη δημοκρατικότητα του πολιτεύματος (Καματερού – Γλύτση, 1974, σ. 112-116).

Παραπλήσια είναι η ανάπτυξη του θέματος στα δύο τελευταία εγχειρίδια, τα οποία μάλιστα φέρουν και τον ίδιο τίτλο «Στα αρχαία χρόνια». Μέχρι τη δεκαετία του 1990 παραμένει κυρίαρχη η πεποίθηση του θετικισμού περί της πιστής ανακατασκευής του παρελθόντος που ήθελε το μαθητή να μένει παθητικός θεατής της διαδρομής της ιστορικής πληροφορίας προσδοκώντας να βρει, ξεφυλλίζοντας το σχολικό εγχειρίδιο, τη μία και μοναδική αποδεκτή αλήθεια. Ο συγγραφέας του σχολικού εγχειριδίου ήταν ο «αχρονικός» παντογνώστης ιστορικός, ο δάσκαλος αυθεντία και ως μοναδικός τρόπος προσέγγισης του παρελθόντος φάνταζε η απομνημόνευση ενός σώματος γεγονότων, ονομάτων και χρονολογιών (Γιώτης, 2014, σ. 121).

Στο σχολικό βιβλίο του 1987 όλοι οι Αθηναίοι πολίτες απολάμβαναν τα αγαθά της ειρήνης, της δημοκρατίας και της προόδου με κύριο δημιουργό αυτού του μεγαλείου τον Περικλή εξαιτίας του οποίου ο αιώνας ονομάστηκε «εποχή του Περικλή» και «χρυσός αιώνας». Αντίστοιχα στο εγχειρίδιο του 2006 γίνεται λόγος για μία αλματώδη οικονομική ανάπτυξη και μία πολιτιστική ακμή προκειμένου να τεκμηριωθεί η έκφραση «χρυσός

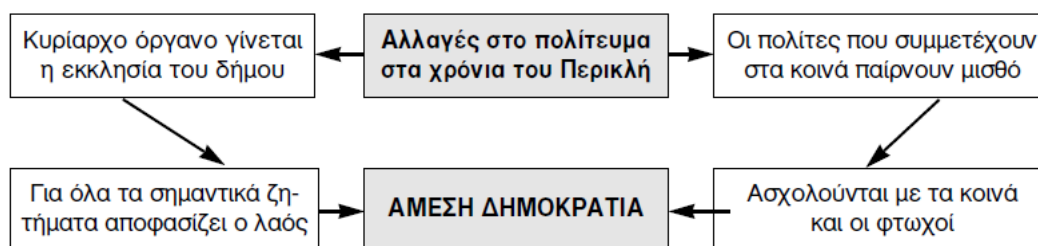
## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

αιώνας», η οποία αποδόθηκε σε μία εποχή πολιτικών και κοινωνικών μεταρρυθμίσεων που οδήγησαν στον πλήρη εκδημοκρατισμό του πολιτεύματος.

Και στα δύο εγχειρίδια αφιερώνεται μία παράγραφος για τον Περικλή, ενώ στη συνέχεια παρατίθενται ως μέτρα εκδημοκρατισμού ο περιορισμός αρμοδιοτήτων του Αρείου Πάγου, η παραχώρηση του δικαιώματος ακόμα και στους φτωχότερους Αθηναίους, στους ζευγίτες να εκλέγονται στο σώμα των εννέα αρχόντων, οι λειτουργίες, τα θεωρικά και η καθιέρωση μισθού για τους κληρωτούς άρχοντες (Κατσουλάκος, Καρυώτη, Λένα, Κατσαρού, 2006, σ. 60-61 & 63 και Ακτύπης, Βελαλίδης, Κατσουλάκος, Χωρεάνθης, 1987, σ. 127).

Πρώτα δίνεται η εικόνα μιας πόλης, η οποία διοικείται από τους πολίτες της και στη συνέχεια διευκρινίζεται ποιοι λογίζονταν Αθηναίοι πολίτες και πως δεν είχαν όλοι οι κάτοικοι πλήρη πολιτικά δικαιώματα. Στη δεύτερη παράγραφο οι μαθητές διαβάζουν πως *όλοι οι ελεύθεροι πολίτες* ήταν αυτοί που συμμετείχαν στην Εκκλησία του δήμου και οι 10 στρατηγοί εκλέγονταν *από τους πολίτες* για ένα χρόνο. Θα πρέπει όμως να διαβάσουν και την τρίτη παράγραφο για να πληροφορηθούν πως οι πολίτες ήταν μια κατηγορία των κατοίκων. Μάλιστα στο συνοδευτικό του κεφαλαίου Γλωσσάρι ορίζεται ως πολίτης *ο υπήκοος κάποιου κράτους που έχει όλα τα πολιτικά δικαιώματα*. Στις δύο επόμενες παραγράφους θα μάθουν για τους μετοίκους και τους δούλους, ενώ η διαφοροποίηση της αθηναϊκής κοινωνίας αμβλύνεται στα μάτια των παιδιών, αφού οι Αθηναίοι πολίτες εμφανίζονται να έχουν απλώς *τα περισσότερα δικαιώματα* και η ζωή των δούλων σε σύγκριση με αυτά που συνέβαιναν σε άλλες πόλεις στο εγχειρίδιο του 1987 *δεν ήταν τόσο σκληρή* (Ακτύπης, Βελαλίδης, Κατσουλάκος, Χωρεάνθης, 1987, σ. 127) ενώ και στο εγχειρίδιο του 2006 χαρακτηριζόταν *πιο καλή* (Κα-τσουλάκος, Καρυώτη, Λένα, Κατσαρού, 2006, σ. 66-67). Η δουλεία το 1987 παρουσιαζόταν ως ένα φαινόμενο διαχρονικό με την έκφραση *όπως και παλαιότερα* και το 2006 ήταν μία γενικευμένη κατάσταση, στην οποία στηριζόταν κατά ένα μεγάλο μέρος η οικονομία των πόλεων – κρατών της αρχαιότητας (Κατσουλάκος, Καρυώτη, Λένα, Κατσαρού, 2006, σ. 63).

Στο βιβλίο δασκάλου του 2006 προτείνεται οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας να διαβάσουν σιωπηρά τις δύο πρώτες παραγράφους και να απαντήσουν στην ερώτηση *«Ποιες αλλαγές του Περικλή βοήθησαν να γίνει το πολίτευμα της Αθήνας πιο δημοκρατικό;»*. Στον πίνακα θα κατασκευαστεί εννοιολογικός χάρτης που θα συνοψίζει τις απαντήσεις που θα δοθούν από τις ομάδες. Στην ενδεικτική πρόταση του βιβλίου του δασκάλου υπάρχει ο όρος *άμεση δημοκρατία* και μάλιστα προβλέπεται η σύγκριση της άμεσης δημοκρατίας του Περικλή με την έμμεση που ισχύει σήμερα και η καταγραφή των λόγων που ανάγκασαν τις σύγχρονες κοινωνίες να λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο.



Μία λεπτομέρεια: ο όρος *άμεση δημοκρατία* δεν υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή και θα πρέπει να αναλυθεί από τον ίδιο τον δάσκαλο. Η προτεινόμενη σύγκριση εννοιών προβάλλει ως δύο αντιθετικούς πόλους την άμεση δημοκρατία του Περικλή και την έμμεση των καιρών μας με το βάρος να πέφτει στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες.

Δε θα πρέπει να αναζητήσουμε μόνο για ποιους λόγους οι σύγχρονες κοινωνίες απομακρύνθηκαν από το μοντέλο της άμεσης δημοκρατίας. Άλλωστε κάτι τέτοιο φαντάζει αρκετά δύσκολο για τη συγκεκριμένη τάξη του δημοτικού. Καλό θα ήταν να αναρωτηθούμε μαζί με τους μαθητές μας τι έλειπε από το πολίτευμα της εποχής του Περικλή, για να χαρακτηριστεί η «τέλεια δημοκρατία» και τι λείπει από το σημερινό μας πολίτευμα όχι για να μοιάσουμε μέσω ενός πρόχειρου αναχρονισμού στους ένδοξους προγόνους μας, αλλά για να βελτιώσουμε το παρόν.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ακτύπης, Δ., Βελαλίδης, Α., Κατσουλάκος, Θ. και Χωρεάνθης, Κ. (1987) *Στα αρχαία χρόνια: Ιστορία Δ' δημοτικού* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β).
- Αλοΐζος, Α. (1946) *Αρχαία Ελλάδα: Ελληνική ιστορία δ' δημοτικού* (Αθήνα, Αλικιώτης).
- Αλοΐζος, Α. (χ.χ.) *Ελληνική Ιστορία Δ' Δημοτικού* (Αθήνα, Αλικιώτης).
- Ανδρωνά, Ν. (2010) *Δημόσιος λόγος και σχολική ιστορία. Η περίπτωση του σχολικού εγχειριδίου “Ιστορία ρωμαϊκή και μεσαιωνική 146 π.Χ.-1453 μ.Χ.” του Κώστα Καλοκαιρινού*, διπλωματική εργασία (Αθήνα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών).
- Αποστολόπουλος, Θ. (1889) *Ελληνική Ιστορία διά τους μαθητάς των δημοτικών σχολείων* (Αθήνα, Τυπογραφείο Πάσσαρη και Βεργιανίτου).
- Αποστόλου, Δ. (1938) *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος: Για τις συνδιδασκόμενες τάξεις τρίτη και τετάρτη των δημοτικών σχολείων* (Αθήνα, Τυπογραφείο Καταστημάτων Μιχαήλ Σαλιβέρου).
- Βοσταντζής, Κ. και Καραμήτσος, Γ. (χ.χ.) *Αρχαίοι χρόνοι* (Αθήνα, Φεραίος).
- Γεωργούλης Κ. (1965) Η απιστία των μεταρρυθμιστών προς την πνευματική παράδοσιν, εφημ. *Η Καθημερινή*, (5/9/1965).
- Γιώτης, Γ. (2014). *Η Ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα και εγχειρίδια (19<sup>ος</sup> – 21<sup>ος</sup> αιώνας)* (Αθήνα, Παπαζήσης).
- Γκινόπουλος, Ν. (1923) *Ιστορικοί χρόνοι της αρχαίας Ελλάδος: Διά την Δ' τάξιν των δημοτικών σχολείων* (Αθήνα, Τυπογραφείο Καταστημάτων Μιχαήλ Σαλιβέρου).
- Δουφεξής, Σ. (1939) *Η αρχαία Ελλάδα: Ιστορία Δ' δημοτικού* (Αθήνα, Τζάκα-Δελλαγραμμάτικα).
- Καματερού – Γλύτση, Γ. (1974). *Αρχαία Ελλάδα: ιστορία Δ' δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Καμπανάς, Ι. (1954). *Ιστορία αρχαίας Ελλάδας: Δ' Δημοτικού*, Αθήνα: Καμπανάς.
- Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη, Ι., Λένα, Μ. Κατσαρού, Χ., (2006) *Ιστορία Δ' δημοτικού, Στα αρχαία χρόνια* (Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β).
- Λιουδάκης, Μ., Αλοΐζος, Σ. (1939) *Αρχαία Ελληνική Ιστορία Δ' δημοτικού* (Αθήνα, Εκδοτικός Οίκος Πέτρου Δημητράκου Α.Ε.).
- Μακρυναίος, Α. (1915) *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος διά τους μαθητάς των δημοτικών σχολείων* (Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Ιωάννη Ν. Σιδέρη).
- Μαυρίας, Γ.Κ., Βοσταντζής, Κ.Α. (χ.χ.) *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος* (Αθήνα, Ατλαντίς).
- Μεταξάς, Ι. (1969) *Λόγοι και Σκέψεις* (Αθήνα, Γκοβόστη).
- Παναγόπουλος, Π. (1933) *Ιστορικοί χρόνοι της Αρχαίας Ελλάδας: για την 4<sup>η</sup> τάξη του δημοτικού σχολείου* (Αθήνα, Δημητράκου).
- Παπαϊωάννου Δ., Δώρου Μ. (1933) *Η Αρχαία Ελλάδα, Ιστορία Δ' Δημοτικού* (Αθήνα, Ι.Ν. Σιδέρης).
- Χατζόπουλος, Χ., Καλωταίος, Α. και Οικονόμου, Σ. (1903) *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος προς χρήσιν της Γ' τάξεως των δημοτικών και αστικών σχολείων*, τόμ. 1, (Κωνσταντινούπολη, Βιβλιοπωλείο Μαρκόπουλου και Χατζηιωάννου).
- Hughes-Warrington, M. (2000) *Fifty key thinkers on history* (London, Routledge).

## ΑΣΥΜΦΙΛΙΩΤΕΣ ΜΝΗΜΕΣ Η ΔΙΑΜΑΧΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΤΗΣ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ «ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΝΕΟΤΕΡΟΥ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΚΟΣΜΟΥ» (2002)\*

Χάρης ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ  
Ιστορικός της εκπαίδευσης  
Αναπληρωτής καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

---

*For one thing, memory is part of history.  
Twentieth century history cannot be written, or understood, without reference to memory.*  
John Foot

Στις 1 Απριλίου του 1955, πριν ακόμη ξημερώσει, μια σειρά από εκρήξεις συγκλόνισαν τη Λευκωσία, τη Λεμεσό και τη Λάρνακα προξενώντας εκτεταμένες ζημιές σε κτίρια της βρετανικής αποικιακής διοίκησης. Την ευθύνη των βομβιστικών επιθέσεων ανέλαβε η ΕΟΚΑ –η Εθνική Οργάνωση Κυπρίων Αγωνιστών– κηρύσσοντας με τον τρόπο αυτό την έναρξη του ένοπλου αγώνα για την αποτίναξη του «αγγλικού ζυγού» και την ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα. Πέντε δεκαετίες περίπου αργότερα, στις 27 Απριλίου 2002, ο κύπριος υπουργός Παιδείας Ουράνιος Ιωαννίδης θα διαμηνύσει στον ελλαδίτη ομόλογό του Πέτρο Ευθυμίου την έντονη δυσαρέσκειά του για τον τρόπο με τον οποίο ένα νέο εγχειρίδιο Ιστορίας περιέγραφε και αποτιμούσε τον αγώνα εκείνο.

Το εγχειρίδιο στο οποίο αναφερόταν ο Ουράνιος Ιωαννίδης είχε μόλις τυπωθεί και επρόκειτο να διανεμηθεί στους μαθητές τον Σεπτέμβριο με την έναρξη του νέου σχολικού έτους. Επρόκειτο για το βιβλίο *Νεότερος και σύγχρονος κόσμος* που γράφτηκε από ομάδα νέων ιστορικών με την επιμέλεια του επίκουρου τότε καθηγητή Γιώργου Κόκκινου. Για τα δεδομένα της σχολικής ιστορίας ήταν ένα μάλλον καινοτόμο εγχειρίδιο: ενέθετε οργανικά την ελληνική ιστορία στην ευρύτερη βαλκανική και ευρωπαϊκή (κι όταν χρειαζόταν στην παγκόσμια), εισήγαγε, δίπλα στις καθιερωμένες θεματικές (δηλαδή την πολιτική, τους πολέμους και τη διπλωματία), ορισμένες πτυχές της κοινωνικής ιστορίας και αναδείκνυε ιδιαίτερος τα κυρίαρχα διανοητικά ρεύματα κάθε εποχής. Με δυο λόγια, κι επειδή κάθε κρίση είναι σύγκριση, το νέο εγχειρίδιο ήταν αναμφίβολα περισσότερο συμβατό με τις σύγχρονες τάσεις των ιστορικών σπουδών απ’ όσο ήταν το προγενέστερο κι απ’ όσο τα συνυποψήφιά του στον διαγωνισμό που προηγήθηκε.

Όλα αυτά, βέβαια, ελάχιστα ενδιέφεραν τον κύπριο υπουργό. Την οργή του προκάλεσε το κεφάλαιο που αφορούσε το κυπριακό ζήτημα και κυρίως η ακόλουθη πρόταση:

*«Την εποχή που ο τρίτος κόσμος συγκλονιζόταν από ριζοσπαστικά αντιαποικιακά κινήματα που έδιναν προτεραιότητα όχι μόνον στην εθνική απελευθέρωση αλλά και στην κοινωνική πρόοδο, στην Κύπρο η ΕΟΚΑ του στρατηγού Γρίβα πρόβαλε έναν κοινωνικά υπερσυντηρητικό εθνικισμό».*

Ακόμη πιο συγκεκριμένα, από τις 36 λέξεις της πρότασης εκείνη που ενόχλησε περισσότερο ήταν το επίθετο «υπερσυντηρητικός» που επιστρατεύτηκε για να χαρακτηρίσει τον εθνικισμό της ΕΟΚΑ – ίσως διότι εκτιμήθηκε πως συνιστούσε λιγότερο διαπιστωτική πρόταση και περισσότερο απαξιωτική κρίση. Αποδεχόμενος τις αιτιάσεις του κυπρίου ομολόγου του, ο Πέτρος Ευθυμίου (από την Κίνα όπου βρισκόταν σε επίσημη επίσκεψη) θα

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

δώσει εντολή στον πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να μεριμνήσει ώστε να αναδιατυπωθεί άμεσα η επίμαχη φράση.

Ήταν μία μάλλον βιαστική και σίγουρα ασυνήθιστη κίνηση· όπως δηκτικά επισημάνθηκε «δύσκολα στα κυβερνητικά χρονικά συναντάμε τόσο άμεση και θεαματική ικανοποίηση αιτήματος». Φαίνεται όμως πως ο Ευθυμίου είχε λόγους να φοβάται μια γενίκευση των αντιδράσεων, εφόσον γνώριζε πως ταυτόχρονα σχεδόν με τη διαμαρτυρία του κύριου υπουργού, ένας επιφανής δικηγόρος, βουλευτής της αξιωματικής αντιπολίτευσης και μέλος της εθνικιστικής οργάνωσης «Δίκτυο 21», ο Αλέξανδρος Λυκουρέζος, με επερώτησή του στη ελληνική Βουλή είχε καταγγείλει το εγχειρίδιο για «προκλητική κακοποίηση της ιστορικής αλήθειας». Η διαμαρτυρία του Ιωαννίδη, η μήνις του Λυκουρέζου και η σπουδή του Ευθυμίου δε θα περάσουν απαρατήρητες από τον Τύπο. Αντιθέτως, θα αποτελέσουν την αρχή μιας δημόσιας διαμάχης η οποία περιστράφηκε κυρίως γύρω από την ΕΟΚΑ: τον ιδεολογικό της προσανατολισμό, τον χαρακτήρα του αγώνα της, τις επιπτώσεις του αγώνα στην μετέπειτα πορεία του κυπριακού ζητήματος και, βεβαίως, την εγκυρότητα της ιστορικής ανασύνθεσης των σχετικών γεγονότων και την πρέπουσα απόδοσή τους στο επίπεδο της σχολικής ιστορίας.

Η διαμάχη θα κλιμακώνεται από μέρα σε μέρα και δε θα κοπάσει παρά μόνο δυο μήνες αργότερα, όταν το υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας με μια λιτή ανακοίνωση θα γνωστοποιήσει την απόφασή του να μη διανεμηθεί στους μαθητές το νέο εγχειρίδιο. Στο δίμηνο αυτό, αλλά και λίγο αργότερα, δημοσιεύτηκαν στον ελλαδικό και κυπριακό Τύπο 163 σχετικά κείμενα. Αν από αυτά αφαιρέσουμε τα 9 που ήταν καθαρά ειδησεογραφικά, 59 τάσσονταν λιγότερο ή περισσότερο μαχητικά υπέρ του εγχειριδίου και 95 επέκριναν τη σχετική αναφορά ως απαξιωτική, αν όχι υβριστική του κυπριακού αγώνα. Η σχέση δηλαδή των υπερασπιστικών κειμένων έναντι των επικριτικών εμφανίζεται ανισοβαρής υπέρ των δεύτερων. Στο επίπεδο όμως της συμβολικής ισχύος η σχέση ήταν μάλλον αντίστροφη, καθώς στην πλευρά των υποστηρικτών έριξαν το ειδικό τους βάρος μερικοί από τους επιφανέστερους ιστορικούς της Ελλάδας και με συλλογική του απόφαση ένα από τα πανεπιστημιακά τμήματα Ιστορίας – αυτό του Παντείου. Αντιθέτως, στο στρατόπεδο των επικριτών, χωρίς να λείπουν παντελώς οι ιστορικοί τον τόνο έδιναν κυρίως πολιτικοί, δημοσιογράφοι και βετεράνοι αγωνιστές. Τούτο, ωστόσο, ελάχιστα μετατόπισε το ισοζύγιο ισχύος, καθώς, όπως θα δούμε, η διαμάχη κρίθηκε στο πεδίο της *δημόσιας ιστορίας* και όχι της *ακαδημαϊκής*.

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσω να ανασυγκροτήσω τις δύο βασικές αντίπαλες αφηγήσεις που οικοδομήθηκαν για τη συγκεκριμένη πτυχή του παρελθόντος, για τον αγώνα της ΕΟΚΑ. Όχι όμως όπως αποτυπώνονται στην (ευάριθμη) ειδική βιβλιογραφία, αλλά όπως αναδύονται από τις βολές και αντιβολές μέσω του Τύπου στη συγκεκριμένη συγκυρία, στους δύο μήνες της αντιπαράθεσης για το εγχειρίδιο. Η ανασυγκρότηση των αφηγήσεων με τα υλικά της αντιμαχίας θα αναδείξει ανάγλυφα την αντιστοιχία και συναρμογή τους με τις δύο ριζικά διαφορετικές και (ως το 2002 τουλάχιστον) ασυμφιλίωτες μνήμες του Αγώνα. Ακολούθως θα προσπαθήσω να δείξω το ισοζύγιο της ισχύος ανάμεσα στις δύο αντικρουόμενες αφηγήσεις και τον τρόπο με τον οποίο η κυρίαρχη αφήγηση, εκτός από τη θεσμική της ισχύ και την ιδεολογική της ηγεμονία θα αξιοποιήσει πολλαπλά και τη συγκυρία προκειμένου να υπερισχύσει στη διαμάχη. Απ’ όλα τούτα θα αναδειχθούν τελικά οι λόγοι για τους οποίους η αντιπαράθεση απέληξε στην απόσυρση του εγχειριδίου. Ακριβέστερα: θα διαφανούν οι λόγοι για τους οποίους δεν μπορούσε παρά να απολήξει στην απόσυρση του εγχειριδίου.

## 1. ΑΦΗΓΗΣΗ ΠΡΩΤΗ: Η ΕΠΟΠΟΪΑ ΤΟΥ ΚΥΠΡΙΑΚΟΥ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ

Σύμφωνα με την πρώτη (και κυρίαρχη) αφήγηση, ο αγώνας της ΕΟΚΑ ήταν το πιο πρόσφατο, το μεγαλύτερο σε διάρκεια, σε λαϊκή υποστήριξη και συμμετοχή, *αλυτρωτικό κίνημα* της Νεοελληνικής Ιστορίας: είχε ως αποκλειστικό του σκοπό να αποτινάξει τον αγγλικό ζυγό και να πετύχει την *Ένωση* της Κύπρου με την Ελλάδα. Μπορεί, συνεπώς, να

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ιδωθεί ως το τελευταίο επεισόδιο της εποποιίας του νέου ελληνισμού που ξεκίνησε με την Επανάσταση του 1821 και συνεχίστηκε με τις εξεγέρσεις των Κρητών (1866-69, 1895-98), τον Μακεδονικό Αγώνα (1904-08), τους Βαλκανικούς Πολέμους του 1912-13 και τη Μικρασιατική Εκστρατεία (1919-22). Ο Αγώνας, άλλωστε, κατέστη αναγκαίος διότι οι Βρετανοί αρνήθηκαν να αποδεχθούν (να συζητήσουν έστω) το δημοψήφισμα που οργάνωσε η Εθναρχία το 1950 – όταν το 96% του κυπριακού ελληνισμού τάχθηκε υπέρ της Ένωσης. Το δημοψήφισμα αυτό ήρθε ως συνέχεια ενός προηγούμενου που είχε διεξαχθεί το 1930 με αφορμή την εκατονταετηρίδα της συγκρότησης του ελληνικού κράτους, κι αυτό με τη σειρά του ενός πρώτου, που είχε οργανωθεί «από ιερείς και δασκάλους» στις 25 Μαρτίου του 1921, εκατό ακριβώς χρόνια από την κήρυξη της Ελληνικής Επανάστασης. Υπ’ αυτή την οπτική η ΕΟΚΑ προσλαμβάνονταν ως η Φιλική Εταιρεία των Ελλήνων της Κύπρου, ο Γρίβας ήταν ο σύγχρονος Κολοκοτρώνης κι ο Γρηγόρης Αυξεντίου ένας νέος Αθανάσιος Διάκος. Και στο κέντρο θα ορθωθεί, σαν άλλος Παλαιών Πατρών Γερμανός, ο Εθνάρχης Μακάριος:

«... ο ρασοφόρος ηγέτης όρκισε το πλήθος με τούτα τα λόγια: “Υπό τους ιερούς αυτούς θόλους ας δώσωμεν πιστοί τον άγιον όρκον: Θα παραμείνωμεν πιστοί έως θανάτου εις το εθνικόν αίτημα. Άνευ υποχωρήσεων! Άνευ συμβιβασμών! Θα περιφρονήσωμεν την βίαν και την τυραννίαν...”. Κάπως έτσι είχε ξεκινήσει, με τα ράσα επικεφαλής, κι ο εθνικός απελευθερωτικός αγώνας των Ελλήνων κατά των Τούρκων».

Ο αγώνας της ΕΟΚΑ αναβίωσε «τις υπεροχότερες (sic) στιγμές των υπέρ της ελευθερίας αγώνων του διαχρονικού ελληνισμού»: ήταν αγώνας «απελευθερωτικός και όχι ταξικός», όπως ενδεχομένως θα τον ήθελε η Αριστερά. Τα αντιαποικιακά κινήματα ήταν η σύγχρονη αφορμή για τον ξεσηκωμό, όχι η αιτία του. Μα, αν οπωσδήποτε επιμένουμε να αναζητούμε κάποιο σύγχρονό του πρότυπο, δε θα το βρούμε στον πολυπολιτισμικό αγώνα του Γκάντι, αλλά στον «τραχύ και τίμιο εθνικό αγώνα των Βορειοϊρλανδών για ένωση με τη Μητέρα Ιρλανδία». Το «ανιστόρητο» εγχειρίδιο χαρακτήρισε τον αγώνα της ΕΟΚΑ «υπερσυντηρητικό». Όμως, αλήθεια, θα αναρωτηθεί ένας από τους συστηματικούς επικριτές του βιβλίου, «τί μπορεί να είναι προοδευτικότερο από τη διεκδίκηση της ελευθερίας και της εθνικής ανεξαρτησίας ενός λαού;»

Όπως στην Επανάσταση του ’21 έτσι και στον αγώνα της ΕΟΚΑ, τα κέρδη απείχαν σημαντικά από τις προσδοκίες. Η *λευτεριά ήρθε στο νησί με σπασμένες φτερούγες* κι η πολυπόθητη Ένωση ενταφιάστηκε στις συμφωνίες της Ζυρίχης και του Λονδίνου. Η τότε ελληνική κυβέρνηση του Κωνσταντίνου Καραμανλή, προσδεδεμένη καθώς ήταν στο άρμα των Αμερικανών (και εμμέσως των Βρετανών) δεν κατάφερε να κεφαλαιοποιήσει «το μεγαλειώδες ξέσπασμα [του κυπριακού λαού] εναντίον του εγγλέζου δυνάστη». Ευρισκόμενος προ τετελεσμένων ο Μακάριος σύρθηκε στην πολιτική του εφικτού αντί του ευκαίτου. Τα όσα δυσάρεστα ακολούθησαν, όπως οι εθνοτικές διενέξεις της δεκαετίας του 1960 (οι «διακοινοτικές ταραχές»), ήταν απόρροια του οδυνηρού συμβιβασμού, της «δεσμευμένης ανεξαρτησίας» που επιβλήθηκε στο Λονδίνο. Η πηγή του κακού ήταν οι συμφωνίες, οι οποίες, αποτυπωμένες σε ένα μη λειτουργικό σύνταγμα, επέτρεψαν στην Τουρκία να παρεμβαίνει στο νησί υπονομεύοντας καίρια την ομαλή συμβίωση των δύο κοινοτήτων. Όσο για την τελική πράξη, την εισβολή του Αττίλα το 1974 και τη ντε φάκτο διχοτόμηση του νησιού, η ευθύνη ανήκει εξ ολοκλήρου στη «Χούντα των Αθηνών» που οργάνωσε το πραξικόπημα εναντίον του Μακαρίου. Για την απόληξη του Αγώνα, δηλώνουν οι παλιοί αγωνιστές, «δικό μας δεν ήταν το φταίξιμο· δική μας ήταν η θηλιά του Καραολή και του Ζάκου...».

Το κέρδος, ωστόσο, του Αγώνα δεν περιορίζεται στα όποια απτά αν και λιγότερα από τα προσδοκώμενα οφέλη. Κέρδος σημαντικό υπήρξε επίσης το τεράστιο συμβολικό και ηθικό κεφάλαιο που συσώρευσε η μακροχρόνια πάλη του κυπριακού Δαβίδ εναντίον του βρετανικού Γολιάθ. Αγώνας άνισος και γι’ αυτό μεγαλειώδης. Η μεταμόρφωση του σκυφτού και μοιρολάτρη χωρικού σε περήφανο αγωνιστή σηματοδότησε την ανύψωση του κυπριακού λαού σε έθνος αντάξιο των προγόνων του. Και τούτο το κέρδος διαχέεται σε όλους τους Κυπρίους, σε όλους τους Έλληνες. Άλλωστε, υπογραμμίζουν οι Σύνδεσμοι Αγωνιστών, ο

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

αγώνας της ΕΟΚΑ ήταν στην πραγματικότητα αγώνας της συντριπτικής πλειονότητας του κυπριακού λαού. Το Μητρώο Αγονιστών μετρά 25.000 εγγεγραμμένους, μα οι εκδηλώσεις συμπαράστασης του πληθυσμού, οι διαδηλώσεις και τα συλλαλητήρια συγκέντρωναν πολλαπλάσιους. Την επομένη κιόλας της κήρυξης του αγώνα η νεολαία «ηλεκτρίστηκε», επιζήτησε τη στράτευση και η ηρωική της έξαρση παρέσυρε με ορμή τους αρχικά απαθείς και αμέτοχους. Η λαϊκή συμπαράσταση εκφράστηκε ενεργητικά με την υποστήριξη των μαχητών, την παροχή καταφυγίου και προστασίας, και παθητικά με την αγόγγυστη αντοχή των αμάχων στους καθημερινούς ελέγχους και τις τυφλές συλλογικές ποινές που επέβαλλαν οι βρετανικές δυνάμεις. Δεν θα μπορούσε άλλωστε ένα αντάρτικο να επιβιώσει για τέσσερα χρόνια στον περιορισμένο χώρο της νήσου, αν δεν είχε κερδίσει τη μαζική στήριξη του πληθυσμού.

Κραυγαλέα εξαίρεση σε τούτη την πάνδημη κινητοποίηση, θα υποστηρίξει ο πρόεδρος του Συνδέσμου Αγονιστών, αποτέλεσε μόνο η ηγεσία του αριστερού κόμματος, του ΑΚΕΛ, η οποία «ξεκομμένη από την τότε κοχλάζουσα επαναστατικότητα της κυπριακής υπαίθρου ... τάχθηκε εναντίον ενός πραγματικά παλλαϊκού ανταποικιακού αγώνα ανεξαρτησίας...». Οι αριστεροί αρθρογράφοι νομίζουν πως μπορούν σήμερα να αποσεισουν τις ιστορικές ευθύνες της Αριστεράς για την παντελή απουσία της από τον Αγώνα επικαλούμενοι τον «αντικομμουνισμό» του στρατιωτικού ηγέτη της ΕΟΚΑ, του «στρατηγού Γεωργίου Γρίβα-Διγενή». Όμως η αλήθεια είναι πως ο Γρίβας δεν ήθελε να μετάσχουν στον Αγώνα οι κομμουνιστές «ως οργανωμένο σύνολο» για λόγους «εθνικής και διεθνούς σκοπιμότητας». Δεν ήθελε, δηλαδή, εν μέσω του Ψυχρού Πολέμου να δώσει την ευκαιρία στους Άγγλους να στιγματίσουν τον αγώνα ως κομμουνιστικό και να τον απομονώσουν αποτελεσματικά. Για το λόγο αυτό ο Γρίβας κάλεσε τους κομμουνιστές να μετάσχουν στον Αγώνα «μεμονωμένως», ως άτομα. Δεν ευθύνεται αυτός αν σε αυτή του την πρόσκληση ελάχιστοι αριστεροί ανταποκρίθηκαν. Κι έτσι, με την παθητική αν όχι την προδοτική στάση τους οι αριστεροί έθεσαν εαυτόν εκτός έθνους. Τούτο το τελευταίο δεν λέγεται ευθέως μα αφήνεται να εννοηθεί.

Ο λόγος των υπέρμαχων της ΕΟΚΑ επικεντρώνεται, εντελώς αναμενόμενα, στην περίοδο 1955-59. Λιγοστές οι αναφορές στα πριν και τα μετά· ελάχιστα τα σχόλια γύρω από τις διαφορές στρατηγικής και τακτικής ανάμεσα στον πολιτικό ηγέτη του Αγώνα, τον αρχιεπίσκοπο Μακάριο, και τον στρατιωτικό ηγέτη, τον Γεώργιο Γρίβα. Οι πιο κριτικές φωνές εντός αυτής της κυρίαρχης αφήγησης, προερχόμενες κυρίως απ' όσους αργότερα στρατεύθηκαν με τον Μακάριο, σημειώνουν πως η αποτίμηση της κυπριακής εποποιίας δεν πρέπει να επηρεάζεται από την προγενέστερη δράση του Γρίβα ως ιδρυτή της οργάνωσης Χ, στη δεκαετία του '40, ή από τη μετέπειτα δράση του ως αρχηγού της «φονικής» ΕΟΚΑ Β' στις αρχές της δεκαετίας του '70. Ο Γρίβας, τονίζουν, καταξιώθηκε ιστορικά από τη δράση του στην Κύπρο κατά την τετραετία 1955-59. Γι' αυτή του την πολιτεία «η Βουλή των Ελλήνων, με τις σύμφωνες ψήφους όλων, από την ΕΡΕ μέχρι την ΕΔΑ, τον ανακήρυξε (...) άξιο τέκνο της πατρίδος». Είναι γνωστό, άλλωστε, υπενθυμίζουν οι επικριτές του εγχειριδίου, ότι η πιο ενεργή και δυναμική συμπαράσταση στον Αγώνα της ΕΟΚΑ προήλθε από την ελλαδική Αριστερά. Όταν καταδικάστηκαν σε θάνατο δι' απαγχονισμού ο Μιχαλάκης Καραολής και ο Ανδρέας Δημητρίου, η ΕΔΑ συμμετείχε στη μεγάλη διαδήλωση έξω από την Βρετανική Πρεσβεία στην Αθήνα· και μέτρησε οκτώ νεκρούς. Άλλωστε, ακόμη και ο πρώτος γενικός γραμματέας του ΑΚΕΛ, ο Πλουτής Σέρβας, αποφάνθηκε πώς «ό,τι και νάταν ο Γρίβας, ήταν αντρειωμένος και μεγαλειώδης ο ανταρτοπόλεμος», ενώ ο βρετανός ιστορικός Κρις Γούντχαουζ αναγνώρισε πως «αυτοί οι δύο άνθρωποι (Μακάριος και Γρίβας) έγραψαν για πρώτη φορά την Κύπρο και το λαό της στην ιστορία». Ήταν αναμφίβολα ένα εντυπωσιακό επίτευγμα: Με τη δράση του στην ΕΟΚΑ ο Γρίβας διέγραψε προς στιγμήν από τη συλλογική μνήμη την παρελθούσα δράση του στην διαβόητη Χ.

Ο λόγος των υπερμάχων της ΕΟΚΑ, ιδίως των παλαιών αγωνιστών, είναι αναμενόμενα συναισθηματικός· επικεντρώνεται στους «εθνομάρτυρες», αυτούς που έφυγαν νωρίς κι έμειναν ανέγγιχτοι από την ύστερη διαχείριση και τους καταστροφικούς διαγκωνισμούς. Οι ηρωϊκές αναχωρήσεις τους έδωσαν στον αγώνα μια αύρα ρομαντική, φερμένη από τα βάθη του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Αρκετά από τα κείμενα των επικριτών του εγχειριδίου,

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ιδιαίτερος όσα δημοσιεύονται στις στήλες των επιστολών, δεν είναι παρά κατάλογοι ηρώων και μαρτύρων διανθισμένοι με λυρικές πινελιές ή επικές περιγραφές:

«Στις 8 Μαρτίου 1956, στην ΣΤ΄ τάξη του Λυκείου Πεδουλά, ο λυκειάρχης Κωνσταντίνος Γιαλλουρίδης βαθμολογεί τον μαθητή Αριστεΐδη Χαραλάμπους με 19, ενώ στις 10 Μαρτίου βαθμολογείται με τον ύψιστο βαθμό αξιοσύνης στην πατρίδα, πέφτοντας νεκρός σε συμπλοκή με τον αγγλικό στρατό κατοχής... [Στις] 3 Μαρτίου 1957, ο έφεδρος ανθυπολοχαγός πεζικού Γρηγόρης Αυξεντίου δίνει τη μάχη για τη λευτεριά στην κρύπτη της Μονής Μαχαιρά, επί δέκα ώρες απέναντι στον συνταγματάρχη Μοράν και τους κομάντος του, κερδίζοντας τη θέση του στο πάνθεον των διαλεκτών της ιστορίας του νησιού...».

Τούτη η αιμάτινη σπονδή κλείνει συνήθως με τον Ευαγόρα Παλληκαρίδη, τον τελευταίο και νεότερο από τους «ήρωες της αγχόνης»: η εξιδανίκευση φθάνει εδώ στο απόγειό της:

«Ο νεαρός ήρωας ύστερα από την καταδίκη του απάντησε χωρίς φόβο, με το μέτωπο ψηλά, περήφανος σαν τους προγόνους του αγωνιστές των υψηλότερων ιδανικών του ανθρώπου, στο δικαστήριο των δημίων: Ό,τι έκανα το έκανα σαν Έλληνας Κύπριος. Ήθελα τη λευτεριά! Αυτό είναι όλο!»

Η επίκληση του συναισθήματος αποσκοπεί βέβαια στην εθνική μέθεξη. Από αυτή την άποψη, χαρακτηριστικοί είναι οι στίχοι που αφιέρωσε στον Παλληκαρίδη ο φιλόλογος Φώτης Βαρέλης, οι οποίοι περιλαμβάνονταν ως τότε (και αργότερα ως το 2006) στο αναγνωστικό της ΣΤ΄ Δημοτικού:

...

Χτυπά κουδούνι, μπαίνουνε στην τάξη του ο καθένας.

Μπαίνει κι η πρώτη η άταχτη κι η τρίτη που διαβάζει,

μπαίνει κι η πέμπτη αμίλητη, η τάξη του Ευαγόρα.

- Παρόντες όλοι;

- Κύριε, ο Ευαγόρας λείπει.

- Παρόντες, λέει ο δάσκαλος. Και με φωνή που τρέμει:

- Σήκω, Ευαγόρα, να μας πεις *ελληνική ιστορία*.

...

*Ελληνική Ιστορία* έγραψε με τη θυσία του ο Ευαγόρας Παλληκαρίδης και βαθμολογήθηκε με άριστα. Διότι, σύμφωνα με αυτή την κυρίαρχη οπτική, *Ελληνική Ιστορία* είναι τούτο και μόνο: οι αγώνες και οι θυσίες των ηρώων για την ανεξαρτησία του έθνους. Ο τόπος που θάφτηκε ο Παλληκαρίδης, παρέα με άλλους 12 «εκλεκτούς», αποτελεί έκτοτε τον κατ' εξοχήν τόπο μνήμης της ΕΟΚΑ. Διότι, βεβαίως, όπως κάθε αγώνας έτσι και αυτός για ν' αντέξει στο χρόνο και να γειωθεί κοινωνικά οφείλει να αναδείξει τους δικούς του τόπους μνήμης. Εκκινώντας από τις πρωταρχικές της κοιτίδες, από τα *Φυλακισμένα Μνήματα* και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, η μνήμη της ΕΟΚΑ θα εποικίσει ταχύτατα το δημόσιο χώρο με ονοματοδοσίες οδών, με ανεγέρσεις μνημείων και τελετουργικές επετείους: Η λεωφόρος Μακαρίου συναντιέται συμβολικά στο κέντρο της Λευκωσίας με τη λεωφόρο Γρίβα Διγενή· κάθε Έλληνας έχει δει τα ονόματα των *Καραολή και Δημητρίου* έτσι αγκαλιαστά σε κάποια διασταύρωση της πόλης –της όποιας ελληνικής πόλης· κι ο ογκώδης ανδριάντας του Μακαρίου, ύψους δέκα μέτρων, ήταν στημένος ως πρόσφατα στην παλιά Λευκωσία, επικυρώνοντας σε συμβολικό επίπεδο τη σύμφυση έθνους και θρησκείας, την όσμωση κράτους και εκκλησίας στην Κύπρο, η οποία επιτεύχθηκε εν πολλοίς κατά τη διάρκεια του Αγώνα. Σαν απάντηση, τέλος, στην επίμαχη αναφορά του εγχειριδίου, η προτομή του Κυριάκου Μάτση, του οπλαρχηγού του Πενταδάχτυλου που αρνούμενος να παραδοθεί στις βρετανικές δυνάμεις πυρπολήθηκε στο κρησφύγετό του, στήθηκε τις ίδιες μέρες που

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

εκτυλισσόταν η διαμάχη για το εγχειρίδιο, στις 26 Ιουνίου 2002. Τα αποκαλυπτήρια έγιναν από έναν παλιό αγωνιστή της ΕΟΚΑ: τον τότε πρόεδρο της Κύπρου Γλαύκο Κληρίδη.

Όλα τούτα τα μνημεία, τα μουσεία, τα λευκώματα κι οι τόποι μνήμης επιτελούν μία κρίσιμη λειτουργία. Παρακάμπτουν την ιστορική έρευνα παρέχοντας στο κοινό μία εναλλακτική, πιο «άμεση» πρόσβαση στην ιστορία. Όπως αποκαλυπτικά θα σημειώσει ένας ιδιότυπος κύπριος στοχαστής «η αλήθεια του 55-59 δεν χρειάζεται τα φώτα των αριστερών καλαμαράδων για να λάμψει. Λάμπει στα πρόσωπα των μικρών φωτογραφιών των αγωνιστών, οι οποίες βρίσκονται στο Μουσείο Αγώνος στην Λευκωσία».

## 2. ΑΦΗΓΗΣΗ ΔΕΥΤΕΡΗ: ΤΟ ΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΟ ΣΤΙΓΜΑ ΤΟΥ ΑΓΩΝΑ

Όσοι επιδυλλιογράφοι τάχθηκαν υπέρ του εγχειριδίου –αριστεροί στη συντριπτική τους πλειονότητά– αναγνώρισαν πως κατά τη δεκαετία του 1950 στην Κύπρο το αίτημα της ελευθερίας αντιστοιχούσε πράγματι σε ένα πηγαίο λαϊκό αίσθημα. Στο αίτημα αυτό, ισχυρίζονται, ανταποκρίθηκε το αριστερό κίνημα νωρίς, από τη δεκαετία ήδη του 1940, με μια σειρά απεργιακών κινητοποιήσεων που συνδύαζαν τις οικονομικές και εργασιακές διεκδικήσεις με τα αιτήματα για δημοκρατία και ανεξαρτησία. Οι κοινωνικοί αγώνες αποτέλεσαν έτσι τη μήτρα για την ανάπτυξη ενός πατριωτισμού με κοινωνικό περιεχόμενο που εκτός από τους Ελληνοκυπρίους χωρούσε επίσης τους άλλους συμπατριώτες, τους Τουρκοκυπρίους και τους Μαρωνίτες. Κατά τη δεκαετία όμως του 1950, όταν τον έλεγχο των εξελίξεων απέκτησαν οι συντηρητικές δυνάμεις, το όραμα της ελευθερίας παροχετεύθηκε σε διαμετρικά αντίθετη ιδεολογική κατεύθυνση. Η ακατέργαστη και μισαλλόδοξη *εθνοκοροσόνη* που κυριάρχησε στη μετεμφυλιακή Ελλάδα μεταφυτεύθηκε στην Κύπρο με τη συγκρότηση και τη δράση της ΕΟΚΑ. Έκτοτε, η πάλη ενάντια στην Αυτοκρατορία αφυδατώθηκε από το κοινωνικό της περιεχόμενο και συρρικνώθηκε στο αίτημα για Ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα. Η έμφαση όμως εις την «ένωσιν και μόνον ένωσιν» απομάκρυνε τον κυπριακό αγώνα από τους προβληματισμούς και τους προσανατολισμούς των σύγχρονών του αντιαποικιακών κινημάτων. Τα ζητούμενα της τότε εποχής ήταν η «ανεξαρτησία» και η «αυτοδιάθεση», η αυτόνομη κρατική υπόσταση, και όχι η προσάρτηση σε ένα άλλο εθνικό κράτος, το οποίο μάλιστα στη συγκυρία εκείνη ήταν συντηρητικό, νατοϊκό και πολλαπλά εξαρτώμενο από τις ίδιες δυνάμεις ενάντια στις οποίες στρεφόταν ο αγώνας.

Το σύνθημα της Ένωσης σηματοδότησε το τέλος του κοινωνικά ριζοσπαστικού αντιαποικιακού κινήματος της δεκαετίας του 1940· από το νέο δρόμο που χάραξε, έφτασαν πάνοπλοι στο νησί οι σκοτεινοί θεοί του εθνικισμού. Η ειρωνία της ιστορίας έγκειται στο γεγονός ότι, ενάντια στις προθέσεις των εμπνευστών του, το αίτημα της Ένωσης «εκκόλαψε την ιδέα της διχοτόμησης», πυροδοτώντας αντιστικτικά το σύνθημα του Ταξίμ (της Διχοτόμησης). Η ΤΜΤ (η Τουρκική Αντιστασιακή Οργάνωση), σύμφωνα με αυτό το επιχείρημα, συγκροτήθηκε ως απάντηση των Τουρκοκυπρίων στην ΕΟΚΑ, ενώ ο Ραούφ Ντενκτάς δεν ήταν παρά ο Τουρκοκύπριος Γεώργιος Γρίβας. Ως λογικό επακόλουθο, η Τουρκία, με τις ευλογίες της γηραιάς Αλβιώνος, αναμείχθηκε δραστήρια στο Κυπριακό ως προστάτιδα –«μητέρα πατρίδα» και αυτή– της τουρκοκυπριακής μειονότητας.

Μα και το αντάρτικο ως μορφή πάλης δεν ήταν η μοναδική δυνατότητα την εποχή εκείνη. Ο ένοπλος αγώνας της ΕΟΚΑ εκ των πραγμάτων θα στρεφόταν (και στράφηκε) όχι μόνο εναντίον των Αγγλων, αλλά και εναντίον των Τουρκοκυπρίων. Αποτελεσματικότερη και αναμφίβολα λιγότερο αιματοβαμμένη θα ήταν η τακτική που πρότεινε το ΑΚΕΛ για «μαζικοπολιτική πάλη όλου του λαού» (Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων), διότι θα αξιοποιούσε πληρέστερα τα αντιαποικιακά αισθήματα της διεθνούς κοινότητας, το κίνημα των Αδεσμεύτων και τη δύσκολη θέση στην οποία είχε περιέλθει μεταπολεμικά η Βρετανική Αυτοκρατορία. Ο ίδιος ο Μακάριος, άλλωστε, αναστοχαζόμενος εκμυστηρεύτηκε αργότερα στο στενό του συνεργάτη Νίκο Κρανιδιώτη: «Εμείς, έπρεπε, ύστερα από την άρνηση της βρετανικής κυβέρνησης, να διεθνοποιήσουμε το θέμα μας και να κερδίσουμε την κοινή γνώμη με άλλα μέσα και όχι με τη βία». Συνεπώς, η εθνικιστική ιδεολογία της ΕΟΚΑ, ο ιστορικά ανεπίκαιρος στόχος της Ένωσης και η λανθασμένη τακτική της ένοπλης πάλης,

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

υπήρξαν οι πηγές των εθνοτικών συγκρούσεων που ακολούθησαν και της τουρκικής επιθετικότητας που είχε ως απόληξη τη διχοτόμηση του νησιού.

Ο συντηρητικός προσανατολισμός της ΕΟΚΑ αποτυπώνεται με τον πιο καθαρό τρόπο στο πρόσωπο του στρατιωτικού αρχηγού της. Οι υπερασπιστές του εγχειριδίου θα επιμείνουν ιδιαίτερος στην πολιτεία του Γρίβα στα χρόνια της κατοχής. Όταν ο ελληνικός στρατός μετέβη στο Κάιρο, σημειώνουν, ο «απόστρατος αντισυνταγματάρχης» Γεώργιος Γρίβας επέλεξε να παραμείνει στην Αθήνα, στις υπηρεσίες των δοσίλογων κυβερνήσεων. Κι όταν άλλοι (απόστρατοι αξιωματικοί επίσης όπως ο Ναπολέων Ζέρβας ή αριστεροί αγωνιστές όπως ο Άρης Βελουχιώτης) συγκροτούσαν αντιστασιακές οργανώσεις, εκείνος ίδρυσε τη φασιστική οργάνωση Χ που στόχο δεν είχε τους Γερμανούς, αλλά τους κομμουνιστές. Η μόνη, άλλωστε, αξιοσημείωτη δράση του Γρίβα στη δεκαετία του 1940 επικύρωσε με ποταμό αίματος τις αντικομμουνιστικές του εμμονές. Πρόκειται για την ενεργή και παθιασμένη συμμετοχή του στη σφαγή των Δεκεμβριανών του 1944 στο πλάι των Άγγλων, εναντίον Ελλήνων –αριστερών Ελλήνων. Με αυτές τις παρακαταθήκες ήρθε στην Κύπρο ο Γρίβας, για τούτο απέκλεισε ευθύς εξαρχής την Αριστερά από τον Αγώνα. «Η μύησις νέων προσώπων θα περιοριστεί εις τους εθνικόφρονες, οι οποίοι είναι δεδοκιμασμένοι και άξιοι εμπιστοσύνης», έγραφε ο Γρίβας στις οδηγίες του «για την οργάνωσιν του λαού της υπαίθρου». Όταν μάλιστα ύστερα από την εξορία «του σκεπτόμενου, συγκρατημένου και πιο ευέλχτου Μακάριου», έμεινε αυτός ο μόνος ηγέτης, τροχιοδρόμησε την ΕΟΚΑ στον πιο σκληρό και αδιάλλακτο αντικομμουνισμό.

Από τον Γενάρη του 1958 και ύστερα, περισσότερο ακόμα κι από τους Άγγλους, στο στόχαστρο του Γρίβα τέθηκαν οι αριστεροί του νησιού. Οι απειλές, οι πιέσεις, οι ξυλοδαρμοί και οι διαπομπεύσεις στελεχών του ΑΚΕΛ μπήκαν στην ημερήσια διάταξη. Αποκορύφωμα οι δολοφονίες. Ο ακριβής αριθμός των φονεφθέντων παραμένει αδιευκρίνιστος. Στην παρέμβασή του ο ιστορικός Αντώνης Λιάκος μιλάει για 230 περίπου θύματα δολοφονιών, μα σε αυτούς περιλαμβάνει επίσης τους Τουρκοκύπριους και τους Άγγλους (ενόπλους και αόπλους). Το *Συμβούλιο Ιστορικής Μνήμης του Αγώνα της ΕΟΚΑ* αναγνωρίζει ότι «εκτελέστηκαν» πράγματι 80 Ελληνοκύπριοι, οι οποίοι όμως ήταν αποδεδειγμένα «πράκτορες των Άγγλων». Το ΑΚΕΛ επισήμως προτρέπει σε ιστορική έρευνα προκειμένου να έλθουν στο φως τόσο οι συνθήκες των δολοφονιών, όσο και ο ακριβής αριθμός των θυμάτων. Ο Μιχάλης Μιχαήλ, ωστόσο, ένας ερευνητής φίλα διακείμενος προς το ΑΚΕΛ, αφού σημειώνει πως υπήρξαν εκατοντάδες ξυλοδαρμοί διαπομπεύσεις, κακοποιήσεις, προπηλακισμοί και απειλητικές επιστολές που διαμόρφωσαν ένα γενικευμένο κλίμα τρομοκρατίας, καταλήγει πως οι διαπιστωμένες δολοφονίες *αριστερών Ελληνοκυπρίων* δεν υπερβαίνουν τις 30. Μεγαλύτερη εντούτοις σημασία από τον ακριβή αριθμό των συμβάντων έχει το γεγονός ότι παραμένουν διαμετρικά αντίθετες οι εκατέρωθεν αποτιμήσεις για τις αιτίες τους και τις συνθήκες υπό τις οποίες συνέβησαν. Οι βετεράνοι αγωνιστές της ΕΟΚΑ επιμένουν πως ήταν εκτελέσεις προδοτών, απολύτως αναγκαίες για την προστασία του Αγώνα. Οι αριστεροί αντιτείνουν πως ήταν συνειδητές δολοφονίες που αποσκοπούσαν στην αποδιάρθρωση της Αριστεράς και ως απόδειξη παραθέτουν την επιστολή του Γρίβα προς τον Μητροπολίτη Κιτίου, Άνθιμο, η οποία εστάλη αμέσως μετά τις δύο πρώτες δολοφονίες αριστερών, τον Ιανουάριο του 1958: «Οι κομμουνισταί», έγραφε ο Γρίβας, «είναι αντίπαλοί μας είτε το θέλομε είτε όχι. Ενδείκνυται να τους εξοντώσουμε ως πολιτική οντότητα, ώστε να μην είναι πλέον υπολογίσιμος δυνάμενη δια των αποφάσεών της να επηρεάζη το εθνικόν ζήτημα όπως συνέβαινε μέχρι τούδε». Σύμφωνα, συνεπώς, με την αριστερή ερμηνεία των δολοφονιών, ο στόχος ήταν το ΑΚΕΛ: έπρεπε επειγόντως να αποδιάρθρωθεί επειδή έχοντας πρωταγωνιστήσει στους κοινωνικούς αγώνες κατά τη δεκαετία του 1940 είχε αποκτήσει γερές κοινωνικές αναφορές. Η ερμηνεία αυτή δεν είναι άμοιρη ορθολογικής ανάλυσης. Στα τέλη της δεκαετίας του 1950 είχε εδραιωθεί η πεποίθηση ότι η αποικιοκρατία στην Κύπρο όδευε στο τέλος της και τα βλέμματα όλων στρέφονταν πλέον στην επόμενη ημέρα.

Στα κείμενα της διαμάχης, ο λόγος ορισμένων γηραιών αριστερών εμφανίζεται εξίσου συναισθηματικός με το λόγο των παλιών αγωνιστών της ΕΟΚΑ. Στο επίκεντρο κι εδώ οι νεκροί. Μα όχι οι *εθνομάρτυρες* που πέρασαν στο πάνθεον των ηρώων, αλλά τα θύματα της ΕΟΚΑ που περιφέρονται δίχως ανάπαυση με το στίγμα του προδότη. Μέσα από τα



### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

στόματα των ζωντανών συντρόφων τους ζητούν επίμονα την αναγνώριση και δικαίωσή τους. Κι οι επίγονοι (φυσικοί και ιδεολογικοί) νοιώθουν βαρύ το χρέος. Θέτουν το ζήτημα ξανά και ξανά, προτάσσοντας κυρίως όσους οφθαλμοφανώς διέθεταν το τεκμήριο της αθωότητας, όπως η δεκατριάχρονη Δεσπούλα Κατσούρη που πυροβολήθηκε εν ψυχρώ στο κρεβάτι της, ή πάλι όσους «ξυλοκοπήθηκαν», «λιθοβολήθηκαν», «κατακρεουργήθηκαν», όσους δολοφονήθηκαν στο δημόσιο χώρο με φρικτό τρόπο. Τις μέρες της διαμάχης για το εγχειρίδιο, όταν ο Γλαύκος Κληρίδης έκανε τα αποκαλυπτήρια της προτομής του Κυριάκου Μάτση, η *Χαραυγή*, η εφημερίδα του ΑΚΕΛ, δημοσίευσε ένα εκτενές κείμενο με λεπτομέρειες για τη δολοφονία του Σάββα Μένοικου. Ο Μένοικος ήταν ένας εργάτης στο Υγειονομείο του Λευκόνοικου, συνδικαλιστής της Αριστεράς, ο οποίος στις 23 Μαΐου του 1958 συνελήφθη από ενόπλους μασκοφόρους της ΕΟΚΑ, κατηγορήθηκε ως προδότης και παραδόθηκε στον όχλο για να βρει, πισθάγγωνα δεμένος στον ευκάλυπτο της εκκλησίας, τραγικό θάνατο δια λιθοβολισμού. Η ποιητική ανάπλαση του φονικού, σε περίοπτη θέση στο κείμενο, στοχεύει στην καρδιά του αναγνώστη, επιζητεί τη συμπάθεια, τη συναισθηματική ταύτιση με τους οικείους του θύματος – τους ιδεολογικούς οικείους.

...

Δεν τον βάρεσε η λόγγη του κοινού μας εχθρού  
δεν τον βάρεσε βόλι της ασύδοτης μπότας  
που τραντάζει τη γη μας.  
Από χέρια αδελφών και παιδιών του λαού  
πέτρες, ξύλα ριχτήκανε  
στο δεμένον αιχμάλωτο  
και νεκρόν τον παράτησαν σε μια λίμνη από αίμα.

...

Πώς δεν έπεσε σύγκορμος ο μοιραίος ευκάλυπτος  
απ’ το ρίγος της φρίκης, απ’ το βάρος του πόνου;

Το 2002, όταν διεξαγόταν η αντιπαράθεση για το εγχειρίδιο, είχε παρέλθει σχεδόν μισός αιώνας από τις δολοφονίες των αριστερών. Ωστόσο, ο χρόνος δεν έκλεισε τις πληγές. Την ίδια ώρα που η μνήμη της Δεξιάς εποίκιζε το δημόσιο χώρο, η μνήμη της Αριστεράς στιγματισμένη ως προδοτική, ενοχοποιημένη και ενοχική, ανακυκλωνόταν στις οικογένειες των θυμάτων, στις παρέες και τα κομματικά γραφεία. Ορατή θέση στο δημόσιο χώρο αρχίζει να διεκδικεί επιτακτικά μόλις κατά τη δεκαετία του 1990. Το 1993 ο γηραιός αριστερός Μιχάλης Πουμπουρής θα εκδώσει ένα βιβλίο με τίτλο *Μέρες Δοκιμασίας*. Αντικείμενό του ήταν οι επιθέσεις «των μασκοφόρων του Γρίβα» ενάντια στο ΑΚΕΛ κατά την περίοδο 1955-59 με έμφαση στις δολοφονίες. Η γραφή του Πουμπουρή είναι αναπόφευκτα χρωματισμένη, εφόσον ο ίδιος στα «δύσκολα χρόνια της τρομοκρατίας εναντίον της Αριστεράς» ήταν γραμματέας της οργάνωσης του ΑΚΕΛ της Αμμοχώστου, της επαρχίας που είχε τα περισσότερα θύματα. Ο στόχος του, συνεπώς, ήταν να καταδείξει την αθωότητα των θυμάτων και να αντιστρέψει το βέλος της ευθύνης: *Δεν ήταν οι αριστεροί προδότες, ήταν οι μασκοφόροι του Γρίβα δολοφόνοι*.

Το βιβλίο του Πουμπουρή ήταν η απαρχή μιας σειράς πρωτοβουλιών που απέληξαν δύο χρόνια αργότερα, το 1995, στη συγκρότηση του «Συνδέσμου Συγγενών Δολοφονηθέντων για τα Πολιτικά τους Φρονήματα στην περίοδο 1955-59». Όπως συμβαίνει συχνά με τις ονοματοδοσίες οργανώσεων, έτσι κι εδώ, οι λέξεις που επιλέχθηκαν ενείχαν ερμηνευτική πρόθεση: Οι νεκροί ήταν *δολοφονηθέντες για τα πολιτικά τους φρονήματα* και όχι *εκτελεσθέντες για την προδοτική τους δράση*. Με τη συγκρότησή του ο *Σύνδεσμος* διαμόρφωσε έναν ελάχιστο θεσμικό χώρο για την έκφραση και την προβολή της αριστερής οπτικής: παρήγαγε τις αναγκαίες κοινωνικές και διανοητικές ανοχές ώστε να αμφισβητηθούν ιστοριογραφικά οι επιβληθείσες σιωπές. Καρπός αυτού του κλίματος θα πρέπει να θεωρηθεί το βιβλίο *«ΕΟΚΑ: Η σκοτεινή όψη»* του δημοσιογράφου Μακάριου Δρουσιώτη. Πρόκειται για το πρώτο, όσο γνωρίζω, βιβλίο που πρότεινε μία εναλλακτική αφήγηση των γεγονότων της δεκαετίας του 1950 αρκετά ολοκληρωμένη, συνεκτική, τεκμηριωμένη και σε κάποιο

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

βαθμό συναισθηματικά αποστασιοποιημένη, ώστε να διεκδικεί αν όχι δάφνες επιστημοσύνης τουλάχιστον μία στοιχειώδη εγκυρότητα. Ο συγγραφέας του, βέβαια, δε γλύτωσε τον χαρακτηρισμό του «εθνικού μειοδότη» καθώς, όπως θα ισχυριστεί ένα στέλεχος του ΑΚΕΛ, «κάθε προσπάθεια κριτικής προσέγγισης της ΕΟΚΑ προκαλεί ιερή αγανάκτηση στους κύκλους της Δεξιάς, του Συναγερμού και του Συνδέσμου Αγωνιστών».

Στις 26 Μαΐου του 2002, στην κορύφωση της διαμάχης για το εγχειρίδιο, ο *Σύνδεσμος Συγγενών* θα οργανώσει τιμητική εκδήλωση για τον Μιχάλη Πουμπουρή και το βιβλίο του. «Δικαιώθηκε η θέση των δολοφονηθέντων», θα υποτιτλίσει το σχετικό ρεπορτάζ η *Χαραυγή*, η εφημερίδα του ΑΚΕΛ. Στον χαιρετισμό του ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος του ΑΚΕΛ, Ανδρέας Χρήστου, θα συνδέσει την εκδήλωση με το επίμαχο εγχειρίδιο υπογραμμίζοντας πως, στο πλαίσιο της δημόσιας αντιπαράθεσης, οι ελλαδίτες πανεπιστημιακοί αμφισβήτησαν ευθέως την «επικρατούσα επίσημη προσέγγιση» για τα γεγονότα του '50. Ο Ανδρέας Χρήστου αναφέρθηκε ρητά στο άρθρο του ιστορικού Αντώνη Λιάκου, μία από τις πιο προκλητικές παρεμβάσεις στη συζήτηση. Διόλου τυχαία. Στο κείμενό του ο Αντώνης Λιάκος έθετε το ερώτημα αν και κατά πόσο είναι δυνατόν να συγκεραστεί η ιστορία του Αυξεντίου με την ιστορία του Μένοικου –αν και κατά πόσο μπορούν να συμφιλιωθούν οι αντικρουόμενες μνήμες.

Τούτο ακριβώς ήταν το πραγματικό αίτημα της εκδήλωσης. Με αφορμή τη μαρτυρία του Πουμπουρή και το εγχειρίδιο του Κόκκινου η παραμερισμένη ως τότε μνήμη της Αριστεράς διεκδικούσε επιτακτικά μια θέση στην κεντρική σκηνή της σύγχρονης κυπριακής Ιστορίας. Αμφισβητώντας την ορθότητα της στρατηγικής και της τακτικής του απελευθερωτικού αγώνα, η Αριστερά αμφισβητούσε τη νομιμοποίηση που συνέχιζε να απολαμβάνει ο εθνικισμός στην Κύπρο. Στιγματίζοντας τον ιδεολογικό προσανατολισμό της ΕΟΚΑ, επιχειρούσε να ξαναδώσει στην ελληνικότητα κοινωνικό και δημοκρατικό περιεχόμενο. Κυρίως, όμως, διεκδικώντας τη δικαίωση των θυμάτων της προσπαθούσε να τινάξει από πάνω της το στίγμα του εθνικού μειοδότη. Αξιοποιώντας, τέλος, το σύγχρονο αδιέξοδο στο Κυπριακό, η Αριστερά διεκδικούσε πρωταγωνιστικό ρόλο στην οργάνωση του μέλλοντος. Μα ένα διαφορετικό μέλλον φαντάζει περισσότερο εφικτό όταν μπορεί να στερεωθεί σε ένα διαφορετικό παρελθόν.

### 3. ΤΟ ΙΣΟΖΥΓΙΟ ΤΗΣ ΙΣΧΥΟΣ

Δύο αντικρουόμενες αφηγήσεις, συνεπώς. Και οι δύο εδράζονται στις πολιτικές και κοινωνικές συγκρούσεις που εκτυλίχθηκαν κατά την κρίσιμη τετραετία 1955-59· και οι δυο οφείλουν λιγότερα στη συστηματική ιστορική έρευνα και περισσότερα στις διακυμάνσεις της συλλογικής μνήμης.

Η πρώτη αφήγηση ξεδιπλώθηκε κυρίως στο πολιτικό και κοινωνικό χώρο που αναπτύχθηκε ιστορικά γύρω από την πανίσχυρη, «εθναρχεύουσα» κυπριακή Εκκλησία: στα κόμματα του κέντρου και της δεξιάς, τις σύστοιχες συνδικαλιστικές και πολιτιστικές οργανώσεις, τους Συνδέσμους Αγωνιστών. Καθώς το ανεξάρτητο κυπριακό κράτος στηρίχθηκε ευθύς εξαρχής σε αυτές τις δυνάμεις (κάτι παραπάνω: συγκροτήθηκε από αυτές), η δική τους αφήγηση θα αποκτήσει το πλεονέκτημα να εποικίσει ποικιλότροπα τον δημόσιο χώρο, αφήνοντας τελικά ισχυρό το αποτύπωμά της στο φυσικό, διανοητικό και θεσμικό τοπίο της Μεγαλονήσου. Στα 2002, όταν εκτυλίχθηκε η διαμάχη για το εγχειρίδιο, η αφήγηση της Δεξιάς ήταν γερά γειωμένη στην κοινωνία και πολλαπλά εμποδωμένη στους θεσμούς – ήταν η επίσημη αφήγηση του κράτους. Δεν ήταν όμως απλώς κυρίαρχη, ήταν επίσης *ηγεμονική*, εφόσον ήταν αυτή που όριζε τις συντεταγμένες της όποιας συζήτησης, ακόμη και εκείνης η οποία στόχευε στην αμφισβήτησή της. Τούτο αναμφίβολα, επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό λόγω της αρχικής συνθήκης. Εξαιτίας, δηλαδή, του πραγματικού γεγονότος ότι η εθναρχεύουσα Εκκλησία, πολιτικά και ιδεολογικά συνυφασμένη με τη Δεξιά, οργάνωσε και διεξήγαγε στην Κύπρο έναν απελευθερωτικό αγώνα με συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό. Έναν προσανατολισμό που σφραγίστηκε συμβολικά και ουσιαστικά με την πρόκριση του Γεωργίου Γρίβα στην ηγεσία της ΕΟΚΑ. Μέσα από αυτόν τον αγώνα με τα

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

συγκεκριμένα στοιχεία ιδεολογίας, στρατηγικής και τακτικής, ο εθνικισμός απέκτησε στην Κύπρο διαχρονική νομιμοποίηση, ενώ το περιεχόμενο της ελληνικότητας στέγνωσε από τις όποιες κοινωνικές και δημοκρατικές αναφορές είχε εγκλωβωθεί κατά τη δεκαετία του 1940.

Δεν είναι όμως μόνο οι θεσμικές και ιδεολογικές δομές που προσδίδουν ισχύ στην αφήγηση της Δεξιάς. Είναι επίσης αυτές καθεαυτές οι δομές της αφήγησης. Η Δεξιά αφηγείται τον αγώνα της ΕΟΚΑ αντλώντας διαρκώς από τις κυρίαρχες προσλήψεις του ελληνικού έθνους και της πορείας του στο χρόνο. Με τον τρόπο αυτό, εγγράφει τον Αγώνα στη χορεία των προγενέστερων εθνικών εξεγέρσεων του ελληνισμού, στη μακρά αλυσίδα της πάλης ενός «αρχέγονου» έθνους για την ανεξαρτησία και την πολιτική του ολοκλήρωση. Τα δομικά στοιχεία της αφήγησης είναι αποκαλυπτικά: οι ήρωες και οι μάρτυρες είναι εκεί, ισάξιοι με τους παλιούς· τα πάθη και οι ανατάσεις του λαού παρόμοια με των προγόνων· ο αγώνας πάνδημος, όπως πάντα· οι προδότες κι αυτοί εκεί, αλλά ευτυχώς απομονωμένοι αποτελεσματικά· οι ξένες δυνάμεις πανταχού παρούσες να υπονομεύουν τη δοξαστική πορεία του έθνους. Μα στο τέλος, «από τα βάθη της ιστορίας μας αναδύεται (...) το μέγα μήνυμα: “Νενικήκαμεν!”».

Απ’ όλα τούτα συνάγεται πως η αφήγηση της Δεξιάς αποτυπώνεται στα σχολικά εγχειρίδια όχι μόνο διότι ως κυρίαρχη, ως επίσημη κρατική αφήγηση, δε θα μπορούσε να απουσιάζει από τα πιο κρίσιμα εργαλεία του βασικότερου από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, αλλά επίσης διότι ήταν συμβατή με το ευρύτερο επίσημο εθνικό μας αφήγημα, με το μοτίβο της παλιγγενεσίας και της πολυτάραχης πορείας του ελληνισμού προς την ενοποίηση και ολοκλήρωσή του. Επισημάνθηκε, ορθά, πως η επίμαχη διατύπωση του εγχειριδίου «χωρίς να είναι επιστημονικά αυθαίρετη, έτσι ριγμένη κάπως στο κενό, καταντάει σχεδόν αφοριστική, αφού δεν προηγείται κάτι που να επιτρέπει στους μαθητές να καταλάβουν γιατί η ΕΟΚΑ ως αντιαποικιακό κίνημα παρουσιάζει διαφορές ως προς τα άλλα αντιαποικιακά κινήματα». Αλλά, και αν ακόμα η αναφορά ήταν επαρκώς πλαισιωμένη, πιο ολοκληρωμένη και καλύτερα τεκμηριωμένη οι αντιδράσεις δε θα ήταν ούτε λιγότερες ούτε μικρότερες. Διότι, με την τυχόν βελτιωμένη εκδοχή της θα συνέχιζε (ακόμη περισσότερο μάλιστα) να αντιστρατεύεται μια αφήγηση που ως τότε τουλάχιστον (ως το 2002) δεν ήταν απλά κυρίαρχη αλλά *ηγεμονική*, δηλαδή αδιαφιλονίκητη, αδιαμφισβήτητη.

Την ίδια ώρα που η μνήμη της Δεξιάς εποίκιζε τον δημόσιο χώρο, η μνήμη της Αριστεράς παρέμενε στο ημίφως. Δεύτερη και δευτερεύουσα. Ηττημένη καθώς ήταν, πολιτικά και ιδεολογικά, η Αριστερά χρειάστηκε χρόνο να θέσει τον δάχτυλον εις τον τύπον των ήλων. Όταν το έπραξε, στη δεκαετία του 1990, επέλεξε να αναδείξει κυρίως τις δολοφονίες των αριστερών και να επενδύσει λιγότερο στην ιστορική έρευνα και τη θεωρητική ανάλυση και περισσότερο στο συναίσθημα. Η προβολή του οικείου τραύματος ως ανεπούλωτης, αιμάσσουσας πληγής στο *ενιαίο* σώμα της κυπριακής κοινωνίας και η υπόρρητη επίκληση των πατριωτικών και ανθρωπιστικών αισθημάτων διεμβόλισαν τελικώς το στρατόπεδο των αντιπάλων, προκαλώντας ρωγμές στο τείχος της αδιαλλαξίας που είχαν οικοδομήσει οι σκληροπυρηνικοί Σύνδεσμοι Αγωνιστών. Πράγματι, υπήρξαν ακόμη και αγωνιστές της ΕΟΚΑ, όπως ο Ανδρέας Αζίνας, που στη διάρκεια της διαμάχης για το εγχειρίδιο, πρότειναν να συσταθεί ειδική επιτροπή με αποκλειστικό έργο της τη διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες έχασαν τη ζωή τους Ελληνοκύπριοι στη διάρκεια του Αγώνα, διότι «ο χαρακτηρισμός του προδότη είναι πολύ βαρύς και δεν μπορεί να κληρονομείται από τη νέα γενεά».

Επιλέγοντας το ρόλο του θύματος, την ανάδειξη και επίδειξη του ανοιχτού της τραύματος, η Αριστερά κατάφερε να θέσει στο δημόσιο χώρο το αίτημα της αναγνώρισης και δικαίωσης των νεκρών της. Κάνοντάς το, άγγιξε ταυτόχρονα τα όρια ανοχής της αντίπαλης ηγεμονικής αφήγησης. Οι υπόλοιπες παρεμβάσεις, οι πιο στοχαστικές και πιο αρετικές, όσες φιλοδόχησαν να αποδομήσουν τη στρατηγική και τακτική της ΕΟΚΑ και να καταφέρουν ισχυρά πλήγματα στον ιδεολογικό της πυρήνα, τον εθνικισμό, είχαν ελάχιστη απήχηση τόσο στην κυπριακή όσο και στην ελληνική κοινωνία. Πρόκειται, άλλωστε, για λιγοστά κείμενα γραμμένα σχεδόν στο σύνολό τους από ελλαδίτες ιστορικούς, η εμβέλειά των οποίων φαίνεται να εξαντλείται στους κύκλους των διανοουμένων της λεγόμενης τότε «νέας σοσιαλδημοκρατίας» και των υπολειμμάτων της μεταπολιτευτικής «ανανεωτικής αριστεράς».

Όπως κάθε αδυναμία, έτσι και η καταφανής αδυναμία της κυπριακής Αριστεράς να κλονίσει την ηγεμονία της αντίπαλης αφήγησης, μόνο εν μέρει μπορεί να αποδοθεί στην ισχύ του αντιπάλου –σχεδόν πάντοτε είναι δυνατόν να εντοπισθούν επίσης κρίσιμες ενδογενείς ανεπάρκειες. Το πρώτο που αξίζει να επισημανθεί σε αυτή την κατεύθυνση είναι το γεγονός ότι, για την αποτίμηση του αγώνα της ΕΟΚΑ, η κυπριακή Αριστερά ελάχιστα μπορούσε να υπολογίζει σε ιδεολογική και θεωρητική ενίσχυση από την ελληνική Αριστερά. Τούτο διότι, στο ζήτημα αυτό, η ιστορική εμπειρία του ΑΚΕΛ διέφερε ριζικά από την εμπειρία της ΕΔΑ, της τότε ελλαδικής Αριστεράς. Στη δεκαετία του 1950, η ηττημένη στον εμφύλιο ελληνική Αριστερά επανήλθε δυναμικά στο προσκήνιο αναδεικνύοντας τρεις προνομιακές γι’ αυτήν πτυχές της εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής: τον εκδημοκρατισμό του κράτους ως το πλέον κρίσιμο πολιτικό στοίχημα, τη διεύρυνση της εκπαίδευσης ως επείγον κοινωνικό αίτημα και (αυτό που ενδιαφέρει εδώ) τον αντιαποικιακό αγώνα του κυπριακού λαού ως την πιο εκρηκτική έκφραση του αντι-ιμπεριαλισμού της εποχής. Διαδηλώνοντας για την Κύπρο, διαηλώνοντας ενάντια στη βρετανική αποικιοκρατία, οι έλληνες αριστεροί διαδήλωναν ταυτόχρονα ενάντια στην αμερικανική παρουσία στην Ελλάδα –οι δύο διαστάσεις, άλλωστε, θα συνδεθούν άρρηκτα ύστερα από τον κρίσιμο ρόλο που έπαιξαν οι ΗΠΑ στην καταπήφιση της ελληνικής προσφυγής για το Κυπριακό στον ΟΗΕ (το 1954 και ξανά το 1956). Επιπλέον, η ενεργή συμπαράσταση στον απελευθερωτικό αγώνα του κυπριακού λαού ήταν μια ευκαιρία για την ελληνική Αριστερά να αναδειχθεί ξανά ως πατριωτική δύναμη, συνεπέστερη μάλιστα και πιο μαχητική από την «εθνικόφρονα» Δεξιά, η οποία δέσμια των διεθνών της εξαρτήσεων, ακολουθούσε στο ζήτημα αυτό μία κάπως διστακτική και μάλλον ατελέσφορη πολιτική.

Ο απόηχος της εμπειρίας εκείνης έχει ξεθωριάσει μα, σε ορισμένες τουλάχιστον από τις εκδοχές της σύγχρονης ελληνικής Αριστεράς, δεν έχει σβήσει εντελώς. Καταρχάς διότι οι μνήμες της εποχής παραμένουν ενεργές. Η τότε νεολαία της ΕΔΑ τροφοδοτήθηκε κυρίως από τους φοιτητές και τους μαθητές που πολιτικοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των συλλαλητηρίων για το Κυπριακό. Πρόκειται για άτομα που στην πλειονότητά τους βρίσκονται ακόμη στη ζωή και οι αναμνήσεις και παρεμβάσεις τους τροφοδοτούν ποικιλότροπα το δημόσιο χώρο. Κυρίως, όμως, διότι το σχήμα του ιμπεριαλισμού μέσα από τις πολλαπλές του μεταμορφώσεις συνεχίζει να ορίζει τις αναγνώσεις των περισσοτέρων από τις σύγχρονες εκδοχές της ελληνικής Αριστεράς. Έτσι μόνο, άλλωστε, μπορεί να εξηγηθεί η ουσιαστική απουσία του ΚΚΕ και των οργανώσεων της εξωκοινοβουλευτικής αριστεράς από το διάλογο που προκάλεσε η αναφορά του εγχειριδίου στην ΕΟΚΑ. Μικρή εξαίρεση, η οποία όμως επιβεβαιώνει την ανάλυση, θα αποτελέσει η ομάδα στοχαστών του περιοδικού *Άρδην* που φιλοδόξησε, από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και εξής, να συγκροτηθεί ως διανοήση μιας ευρύτερης διάχυτης πατριωτικής Αριστεράς.

Ο σύγχρονος ιμπεριαλισμός –σύμφωνα με τη γενική λογική του περιοδικού την οποία αποδίδω εδώ συνοπτικά και άρα κάπως σχηματικά– είναι η οικονομική επέκταση του δυτικού κεφαλαίου σε ολόκληρο τον πλανήτη, δηλαδή η λεγόμενη «παγκοσμιοποίηση», η οποία όμως για να ολοκληρωθεί έχει ανάγκη επίσης την κατά το δυνατόν πολιτισμική ομογενοποίηση της υφελίου. Ιδανικός κόσμος από αυτή την άποψη είναι μια αχανής αυτοκρατορία κατοικούμενη από ένα αδιαμόρφωτο πλήθος, από άτομα καταναλωτικές μονάδες που ευκαιριακά μόνο μετέχουν σε προσωρινά συλλογικά μορφώματα ήσσονος σημασίας. Τα έθνη, όμως, όντας οι ευρύτερες και ισχυρότερες πολιτισμικές οντότητες του νεωτερικού κόσμου, λειτουργούν αντικειμενικά ως τροχοπέδη σε αυτή την προοπτική. Θα ήταν συνεπώς πολλαπλά χρήσιμο να αποδυναμωθούν, να αποδιαιρθρωθούν, να κατακεραματιστούν εν τέλει σε μια πλειάδα ανίσχυρων εθνοπολιτισμικών ομάδων και ει δυνατόν προοπτικά να εκλείψουν. Για να επιτευχθεί ο στόχος αυτός χρειάζεται, εκτός των άλλων, να υποστηριχθεί στο ιδεολογικό επίπεδο από μια διεθνική, κοσμοπολίτικη διανοήση. Η εγχώρια εκδοχή αυτής της διανοήσης, ισχυρίζονται οι αρθρογράφοι του *Άρδην*, συγκροτήθηκε κατά τη δεκαετία του 1990 κυρίως από πρώην στοχαστές του χώρου της αριστεράς που προσχώρησαν στη «νέα σοσιαλδημοκρατία». Πρόκειται, διευκρινίζει ένας από αυτούς,

#### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

«...για την κοινωνική ομάδα που ταυτίζεται τα τελευταία χρόνια [:1996-2002] με τις κυρίαρχες επιλογές της κυβέρνησης Σημίτη και της Νέας Τάξης Πραγμάτων υπό την ηγεσία των ΗΠΑ. Πρόκειται για μια αριστερά καθεστωτική και βαθύτατα εξουσιαστική. Ιδιαίτερα δε οι ιστορικές σπουδές στην Ελλάδα έχουν κυριολεκτικά αλωθεί από αυτού του είδους τις απόψεις, από ανθρώπους που σχεδόν ηδονίζονται με το να “αποκαλύπτουν” τις σκοτεινές όψεις της συλλογικής μας συνείδησης».

Οι επικρίσεις που εκτοξεύουν αυτοί οι «αφελλητισμένοι» διανοούμενοι ενάντια στον αγώνα της ΕΟΚΑ, παρά τα φαινόμενα δεν αναφέρονται τόσο στα επιμέρους –αν ήταν ή όχι ορθή η επιλογή του ένοπλου αγώνα στη δεδομένη στιγμή ή αν ο Γρίβας δολοφόνησε αθώους πολίτες. Τούτα είναι απλώς προσχήματα. Οι πραγματικοί στόχοι είναι τα ουσιαστικά: το αντιστασιακό πνεύμα του ελληνικού λαού και, τελικά, αυτό καθεαυτό το έθνος και η αντοχή του στο χρόνο. Οι εν λόγω κοσμοπολίτες διανοούμενοι αμαυρώνουν το ηρωικό εθνικό παρελθόν ώστε να εξαλείψουν κάθε πιθανότητα για μια σημερινή αντίσταση του λαού στη Νέα Τάξη πραγμάτων.

«Η καταδίκη του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα στοχεύει ουσιαστικά στην αποδυνάμωση του σημερινού κινήματος αντίστασης του ελληνικού λαού στις μεθοδεύσεις των ιμπεριαλιστών στις ΗΠΑ και την Άγκυρα. Η σπίλωση της μνήμης των εθνικών αγωνιστών στοχεύει στην αποτροπή της ανάδειξης νέων Αυξεντίου, Παλληκαρίδη, Κουμή, Ισαάκ, Σολωμού».

Από τη σκοπιά αυτής της ανάλυσης, η Αριστερά έχει κάθε λόγο να αντιδρά σε ιστορικές αφηγήσεις που απαξιώνουν τις ηρωικές στιγμές του παρελθόντος και το αντιστασιακό πνεύμα του λαού. Έχει κάθε λόγο να υπεραμύνεται της πατρίδας και του έθνους. Σύμφωνα δηλαδή με αυτή την οπτική, στον μετανεωτερικό, μεταεθνικό κόσμο που φαντασιώνονται σήμερα οι ευαγγελιστές της αγοράς, η Αριστερά δεν μπορεί παρά να είναι πατριωτική. Αν, βέβαια, όλα τούτα ήταν απλώς οι απόψεις μιας περιθωριακής ομάδας διανοουμένων η παρουσίασή τους εδώ θα περίττευε. Όμως οι αρθρογράφοι του *Άρδην* δεν καινοτομούν: δομούν απλώς σε συνεκτική αφήγηση απόψεις που είναι ήδη κυρίαρχες σε σημαντικά τμήματα της ελληνικής αριστεράς από το χώρο της εξωκοινοβουλευτικής αριστεράς και το ΚΚΕ ως το μεγαλύτερο μέρος του τότε κυβερνώντος κόμματος του ΠΑΣΟΚ. Κάνοντάς το, καθιστούν ορατούς (και σε ένα βαθμό διευρύνουν) τους κοινούς τόπους που μοιράζεται η ελληνική Αριστερά με τους αντιπάλους της. Πρόκειται για νοητικούς τόπους που εκτείνονται γύρω από το ελληνικό έθνος και τη μακραίωνη αντιστασιακή του πορεία. Κι ίσως είναι αυτοί οι κοινοί τόποι που ευθύνονται για το γεγονός ότι η κυπριακή Αριστερά δεν κατάφερε κατά τη διάρκεια της διαμάχης για το εγχειρίδιο να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που της παρείχε η μάλλον δυσμενής για τον εθνικισμό συγκυρία.

#### 4. Η ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΓΚΥΡΙΑΣ

Οι εκατέρωθεν μνήμες και συνακόλουθα οι διακριτές αφηγήσεις δεν είναι βέβαια στατικές, αλλά δυναμικές. Υπόκεινται σε διαρκή επεξεργασία και επανεμνηνεία στο φως των μεταγενέστερων εξελίξεων, υπό το κράτος των εκάστοτε πολιτικών και κοινωνικών διακυβευμάτων. Η ίδια, άλλωστε, η ένταση της διαμάχης που ανέκυψε στη συγκυρία του 2002 με αφορμή το εγχειρίδιο προδίδει πάθος, ζωντάνια και σύγχρονα διακυβεύματα. Δεν πρόκειται, συνεπώς, μόνο για συμβολικές μάχες με στόχο την αναδρομική δικαίωση ατόμων και επιλογών του παρελθόντος, ούτε μόνο για εμμονική (καθότι υπαρξιακή, συγκροτητική της ταυτότητας) προσήλωση στο τραύμα. Πίσω απ’ ότι ονομάζουμε *δημόσια Ιστορία* και *ασυμφιλίωτες μνήμες* καιροφυλακτεί επίσης η δικαίωση επιλογών του παρόντος –οι διαμάχες για το παρελθόν αποσκοπούν συχνά στην ενίσχυση σύγχρονων κοινωνικών ισορροπιών και θεσμικών κρυσταλλώσεων. Συγκροτώντας την αφήγησή της, η κυπριακή Δεξιά επιζητεί να στερεώσει την πολιτική και ιδεολογική ηγεμονία που κατέκτησε ακριβώς επειδή οργάνωσε

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

και διεξήγαγε τον απελευθερωτικό Αγώνα. Αντιπροτείνοντας τη δική της ανάγνωση, η κυπριακή Αριστερά επιχειρεί να διατηρήσει και να αναπαραγάγει διευρυμένα όσα κοινωνικά και θεσμικά ερείσματα μπόρεσε να περισώσει από την επέλαση του εθνικισμού. Ισχυροποιώντας τη θέση της στο παρόν, κάθε πλευρά επιδιώκει στη συνέχεια να ορίσει το μέλλον – το *άμεσο* τότε (το 2002) εθνικό μέλλον της Κύπρου.

Το Κυπριακό πράγματι επανερχόταν για μία ακόμη φορά στην επικαιρότητα. Στη συγκυρία του 2002, όταν στην Ελλάδα και την Κύπρο εκδηλώθηκε –ανάμεσα στα πολλά μικρά– η αντιπαράθεση για το εγχειρίδιο, στη μεγάλη κλίμακα της Ευρώπης βρισκόταν στο τελικό του στάδιο ένα γεωπολιτικό γεγονός μείζονος σημασίας: η πέμπτη και μεγαλύτερη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η διεύρυνση στόχευε πρωτίστως να επανεντάξει στον κεντρικό κορμό της δυτικής Ευρώπης τις χώρες που είχαν «εγκλωβιστεί στο παραπέτασμα», μα αποδεδμεύθηκαν ύστερα από την κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης και τη συνακόλουθη αποδιάρθρωση των κομμουνιστικών τους καθεστώτων. Στο πλαίσιο αυτών των τεκτονικών αλλαγών, η κυβέρνηση Σημίτη επαναπροσδιόρισε την εξωτερική πολιτική της Ελλάδας με κριτήριο δύο συναρτώμενες στοχεύσεις: την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ώστε να καταστεί το Κυπριακό *ευρωπαϊκό ζήτημα*, και την αποκλιμάκωση της έντασης ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία, η οποία είχε κορυφωθεί επικίνδυνα με την πολιτική του Ανδρέα Παπανδρέου της δεκαετίας του 1980 για να φτάσει στα όρια του πολέμου με την υπόθεση των Ιμίων (Ιανουάριος 1996). Εν αναμονή της ένταξης της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση (και εξαιτίας αυτής) ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών ανέλαβε πρωτοβουλία για την επίλυση του Κυπριακού. Η πρώτη επίσκεψη του γενικού γραμματέα Κόφι Ανάν στην Κύπρο έγινε τις μέρες που εξελισσόταν η διαμάχη για το εγχειρίδιο, στις 16 Μαΐου 2002, ενώ το πρώτο σχέδιο δημοσιοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2002, ένα μήνα πριν την κρίσιμη απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου με βάση την οποία η Κύπρος μαζί με τη Μάλτα και οκτώ πρώην «Λαϊκές Δημοκρατίες» έγιναν μέλη της μεγάλης «ευρωπαϊκής οικογένειας».

Η διεθνοποίηση του Κυπριακού και η αναμονή του τελικού σχεδίου επίλυσης δεν θα ήταν βέβαια δυνατόν να αγνοηθούν απ’ όσους ενεπλάκησαν στη διαμάχη για το εγχειρίδιο. Θα περίμενε κανείς να αξιοποιηθούν πρωτίστως απ’ όσους προσέγγιζαν κριτικά τη δράση της ΕΟΚΑ, από τους πολέμιους του εθνικισμού, καθώς η έξοδος της Κύπρου από την απομόνωσή της με την ένταξή της σε μία πολυεθνική και υπερεθνική Ένωση, απαιτούσε ορισμένες κρίσιμες αλλαγές στο επίπεδο των νοοτροπιών και πρακτικών ανθρώπων και θεσμών. Διόλου τυχαία όμως τα αμυντικά ανακλαστικά αποδείχθηκαν ισχυρότερα: Το εγχειρίδιο «υπονομεύει τη συνοχή του Έθνους και ενισχύει την εχθρική προπαγάνδα», είχε αποφανθεί ευθύς εξαρχής ο Αλέξανδρος Λυκουρέζος στην επερώτησή του στη Βουλή –στο κείμενο που πυροδότησε τη διαμάχη. Από τις πάμπολλες ομόλογες επιθέσεις που ακολούθησαν η πιο κομψή, μα παρ’ όλα αυτά χαρακτηριστική, ανήκει στην ιστορικό της τέχνης και καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Νίκη Λοιζίδου. «Όταν οι απόψεις αυτές εκφράζονται στην πιο κρίσιμη διαπραγματευτική φάση του Κυπριακού», θα γράψει απαντώντας σε κείμενο του Αντώνη Λιάκου, «τότε αξίζει να αναρωτηθούμε εν ονόματι ποιων αξιών και ποιας ιστορικής αλήθειας τραβάμε σφιχτότερα το σκοινί που έχουμε ήδη περάσει στο λαιμό μας». Είναι προφανές ότι στις παρεμβάσεις αυτού του τύπου η Ιστορία κατανοείται ως εργαλείο της εξωτερικής πολιτικής: οι ερμηνείες του εθνικού μας παρελθόντος είναι δόκιμες μόνον εφόσον ενισχύουν τα οικεία επιχειρήματα έναντι των εχθρικών. Δύσκολα, ωστόσο, μπορεί κανείς να υποδείξει διπλωματικές μάχες που χάθηκαν διότι κάποιιοι «αφελληνισμένοι» ιστορικοί πρότειναν μία λιγότερο δοξαστική και περισσότερο κριτική θεώρηση του εθνικού μας παρελθόντος. Και βέβαια, όπως ορθά επισημάνθηκε, η τουρκική ηγεσία δεν περιμένει, ούτε χρειάζεται τα σχολικά μας βιβλία για να χαράξει την εξωτερική της πολιτική. Αν έτσι είναι, τότε η διεθνοποίηση του Κυπριακού αξιοποιείται προσχηματικά από τους υπέρμαχους της ΕΟΚΑ, προκειμένου να ισχυροποιηθούν οι παροτρύνσεις τους για αναστολή της ιστορικής έρευνας και του ιστορικού στοχασμού σε εθνικά «ευαίσθητες» ή «τραυματικές» πτυχές του παρελθόντος και, στην πιο σκληρή εκδοχή τους, για να στιγματίσουν το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ως υπονομευτικό των

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

εθνικών συμφερόντων και τους υπερασπιστές του ως ακούσιους συνηγόρους των εχθρών του ελληνισμού.

Σε αρκετά από τα κείμενα της αντιπαράθεσης, η εθνική διαπαιδαγώγηση της νεολαίας (και ευρύτερα της κοινωνίας) κατανοείται ως γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον. Διότι η εθνική διαπαιδαγώγηση συντελείται στο παρόν, αλλά κυρίως με υλικά του παρελθόντος (διά της Ιστορίας) και με την ελπίδα να καθορίσει το μέλλον (διά της δράσης των φορέων της). «Γιατί πρέπει να ευνουχίζουμε τα παιδιά;» θα τιτλοφορήσει το ανωτέρω κείμενό της η Νίκη Λοϊζίδου αντιστρέφοντας μια διερώτηση του Αντώνη Λιάκου. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, μια ιστορία που αφήνει τις ηρωικές επελάσεις για να στραφεί στις έσω μελανές σελίδες, που παύει συνεπώς να υμνεί ακατάπαυστα το μεγαλείο της ελληνικής ψυχής και επιζητά να κατανοήσει τις κοινωνικές διεργασίες και συγκρούσεις που παρήγαγαν το παρελθόν, είναι μια ιστορία που «ευνουχίζει» τα παιδιά. Υπονομεύει άρα την αρρενωπότητα, τον ανδρισμό, την πυγμή που απαιτούν οι εθνικές περιστάσεις. Πώς άραγε θα αντιδράσει ένας ευνουχισμένος λαός «απέναντι σε μια ενδεχόμενη συμβιβαστική λύση με χαρακτήρα ασύμφορο και εθνικά ταπεινωτικό;» Ως τέτοια λύση, συμβιβαστική και ταπεινωτική, επικρίθηκε από πολλούς το σχέδιο Ανάν όταν δυο χρόνια αργότερα, στις 24 Απριλίου του 2004, τέθηκε στα δύο εκατέρωθεν δημοψηφίσματα. Η τουρκοκυπριακή κοινότητα, υπό την ευρεία επίδραση ενός κινήματος αμφισβήτησης της πολιτικής του Ντενκτάς, το υπερνήφισε με 65%· οι Ελληνοκύπριοι το απέρριξαν με ποσοστό 76%. Απέδειξαν άραγε πως δεν ήταν «ευνουχισμένοι», όπως θα ισχυριζόταν η Νίκη Λοϊζίδου; Ή αντιθέτως πως ήταν πολλαπλά «φενακισμένοι», όπως ίσως ισχυριζόταν ο Αντώνης Λιάκος; Και ποιο ρόλο έπαιξε στη στάση των Ελληνοκυπρίων η πρόσληψη του παρελθόντος;

## 5. ΚΑΤΑΛΗΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ

Στην περιγραφή και ανάλυση που προηγήθηκε θέλησα αρχικά να δείξω πως η διαμάχη που αναπτύχθηκε το 2002 στην Ελλάδα και την Κύπρο με αφορμή το εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου εδράζεται στις μνήμες του απελευθερωτικού αγώνα που διεξήγαγε η ΕΟΚΑ σχεδόν μισό αιώνα νωρίτερα, κατά την τετραετία 1955-1959. Οι αρχικές διακριτές προσλήψεις των τότε κρίσιμων επιλογών και γεγονότων, μάλιστα ορισμένων τραυματικών όπως οι δολοφονίες αριστερών, υπέστησαν στη πορεία του χρόνου πολλαπλές επεξεργασίες, τόσο στον ιδιωτικό οικογενειακό χώρο, μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις των επιζώντων, όσο κυρίως στο δημόσιο χώρο μέσα από επετείους, τελετουργίες και αντιμαχίες, παράγοντας τελικά δύο συνεκτικές μα αντικρουόμενες αφηγήσεις –δύο, προς το παρόν, *ασυμφιλίωτες μνήμες*.

Η διαπάλη δεν άφησε –δεν θα μπορούσε να αφήσει– ανέγγιχτη την ιστοριογραφία. Καθώς όμως οι ιστορικοί καθυστερούν συνήθως να αναμετρηθούν με τις συγκρουσιακές στιγμές του πρόσφατου παρελθόντος –με όσες δηλαδή παρήγαγαν τραυματικές εμπειρίες και δίχασαν τις κοινωνίες–, το ρόλο του αφηγητή αναλαμβάνουν τα ίδια τα υποκείμενα της δράσης, οι πρωταγωνιστές των συγκρούσεων. Πριν συνεπώς δημοσιευθούν οι πρώτες (λιγότερο ή περισσότερο έγκυρες) ιστορικές μελέτες, ο Τύπος, το διαδίκτυο και οι προθήκες των βιβλιοπωλείων κατακλύζονται από ετερόκλητες μαρτυρίες, αναμνήσεις, ενθυμήσεις και αποτιμήσεις βετεράνων, οι οποίες συμβάλλουν καθοριστικά στη μορφοποίηση και κρυστάλλωση των εκατέρωθεν διακριτών αφηγήσεων. Όλα τούτα παράγουν μια *δημόσια ιστορία* με την οποία η *ακαδημαϊκή ιστορία* είναι αναγκασμένη να αναμετρηθεί –να την αξιοποιήσει, να τη διαψεύσει, να τη συμπληρώσει– πάντως να συνομιλήσει ή να συγκρουσθεί μαζί της. Σε τέτοιες περιπτώσεις η *σχολική ιστορία* καθίσταται εξαιρετικά ευάλωτη, καθώς είναι αναγκασμένη να ισορροπεί ανάμεσα στην ακαδημαϊκή και τη δημόσια ιστορία. Εφόσον γράφεται από ιστορικούς, παρακολουθεί (λιγότερο ή περισσότερο) τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία. Εφόσον όμως οφείλει να προσαρμοστεί στα κρατικά αναλυτικά προγράμματα, είναι αναγκασμένη να κάνει διαρκώς παραχωρήσεις σε κοινούς τόπους –στις κυρίαρχες κρατικές ιδεολογίες οπωσδήποτε, μα και στις θεμελιώδεις παραδοχές μιας

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

κοινωνίας για το παρελθόν της ή ακόμη σε τρέχουσες στο δημόσιο χώρο λογικές. Η *σχολική ιστορία*, συνεπώς, δεν είναι τίποτε άλλο παρά η *επίσημη δημόσια ιστορία*.

Όταν οι συγγραφείς των εγχειριδίων Ιστορίας καλούνται να διαχειριστούν τις τραυματικές στιγμές του παρελθόντος της οικείας κοινωνίας κινούνται θέλοντας και μη σε ναρκοθετημένη ζώνη. Θα σταθούν τυχεροί και θα διασωθούν μόνο αν ενδώσουν στους κοινούς τόπους ή αν στο μεταξύ έχει επιτευχθεί μια κάποια «συμφιλίωση» στο επίπεδο της πολιτείας και της κοινωνίας και οι αρχικά διακριτές, χωριστικές μνήμες τείνουν να «συγχωνεύονται». Η ελληνική κοινωνία, για παράδειγμα, έχει διανύσει ένα μεγάλο μέρος του δρόμου για να ξεπεράσει τις αντικρουόμενες μνήμες της Εθνικής Αντίστασης (1941-44), αλλά πολύ λιγότερο εκείνες του εμφυλίου (1946-49). Στην Κύπρο όμως, ως προς την ΕΟΚΑ και τη δράση της, οι μνήμες παραμένουν ακόμη δύο, ριζικά διαφορετικές και προς το παρόν ασυμφιλίωτες. Η διάχυσή τους, βέβαια, στον κοινωνικό ιστό υπήρξε ασύμμετρη. Η αφήγηση της Δεξιάς, η οποία επικράτησε στην πολιτική σκηνή της ανεξάρτητης Κύπρου, πότισε αναπόφευκτα με τα χρώματά της όλους τους κρατικούς θεσμούς· παγιώθηκε ως επίσημη αφήγηση του κράτους· κέρδισε την ηγεμονία ακριβώς επειδή εδράζεται σε έναν ηρωικό αγώνα, τα χαρακτηριστικά του οποίου τον καθιστούν απολύτως συμβατό με το ευρύτερο εθνικό μας αφήγημα.

Το σχολείο, ως ο κατ' εξοχήν ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, δεν είναι βέβαια εύκολο να αποκλίνει από την επίσημη αφήγηση σε ένα τόσο κρίσιμο για τη συλλογική ταυτότητα ζήτημα. Μια τέτοια πιθανότητα ίσως διαφαινόταν μόνο στην περίπτωση που η ηγεμονία της επίσημης αφήγησης παρουσίαζε ορατές κρίσιμες ρωγμές υπό το βάρος των συστηματικών επιθέσεων μιας αντίπαλης εξίσου συνεκτικής αφήγησης. Όμως η δεύτερη αφήγηση, η αφήγηση της Αριστεράς, παρέμεινε δευτερεύουσα, όχι μόνο διότι απολογείται ενοχικά για την παθητική της στάση στα κρίσιμα χρόνια, ούτε διότι εγκαλείται από τους σκληροπυρηνικούς βετεράνους για προδοσία, αλλά κυρίως διότι μοιράζεται με τους εθνικιστές ορισμένες κρίσιμες παραδοχές για την πατρίδα, το λαό, το έθνος και την ιστορία του. Για τούτο αυτοπεριορίζεται ουσιαστικά στο αίτημα για αναγνώριση και δικαίωση των θυμάτων της. Αποσειόντας από πάνω της το στίγμα του προδότη, εκείνο που τελικά διεκδικεί δεν είναι παρά μια θέση στο εθνικό αφήγημα. Για τούτο, άλλωστε, η Αριστερά δεν κατάφερε (δεν δοκίμασε καν) να αξιοποιήσει την πολλαπλά ευνοϊκή συγκυρία του 2002, ώστε να ενισχύσει ιδεολογικά και ιστοριογραφικά μια διαφορετική αποτίμηση του κυπριακού παρελθόντος.

Υπ' αυτές τις συνθήκες το εγχείρημα των συγγραφέων του εγχειριδίου να εισαγάγουν μία διαφορετική ανάγνωση του αγώνα της ΕΟΚΑ –υπερεκτιμώντας ίσως τις ευκαιρίες για διεύρυνση του ιστοριογραφικού ορίζοντα που παρείχαν οι ριζικές αλλαγές του διεθνούς πλαισίου– ήταν εξ αρχής καταδικασμένο. Πράγματι, μόλις το εγχειρίδιο είδε το φως της δημοσιότητας οι αντιδράσεις υπήρξαν άμεσες. Και αναμενόμενα αποτελεσματικές...



## **ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ ΜΕΣΩ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ**

**Μαίρη ΠΛΕΣΣΑ**

Φιλολόγος-Ιστορικός

Μ.Α. Ιστορία και Διδακτική της Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών  
Υπ. Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

**Δημήτρης ΚΟΤΣΙΦΑΚΟΣ**

καθηγητής Ηλεκτρονικής ΠΕ 17.08 Ραδιοηλεκτρολόγος Β΄  
(MSc) Τμήματος Πληροφορικής Πανεπιστημίου Πειραιώς  
Απόφοιτος ΕΠΠΑΙΚ, τμήματος ΑΣΠΑΙΤΕ Αθηνών  
Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Πειραιώς

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η εισήγηση επιχειρεί να καταδείξει τρόπους με τους οποίους οι νέες μορφές τεχνολογίας της πληροφορίας και των επικοινωνιών καθώς και οι εξελίξεις στο χώρο του διαδικτύου με τη δημιουργία και αξιοποίηση ιστοσελίδων, ιστολογίων (blogs) και μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) μπορούν να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας, να εμπλουτίσουν τις ιστορικές τους γνώσεις και να αποκτήσουν δεξιότητες μεταγνώσης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την ιστορική τους σκέψη και τη δημοκρατική τους συνείδηση. Η εισήγηση θα αναδείξει ως παράδειγμα ερευνητικής διαθεματικής εργασίας την Ειδική Θεματική Δραστηριότητα της β' τάξης των επαγγελματικών λυκείων, στην οποία οι νέες τεχνολογίες, τα ειδικά ενδιαφέροντα και η τεχνική εκπαίδευση των μαθητών στη βάση της σύγχρονης πραγματικότητας διαχείρισης της παροχής ρεύματος στους πολίτες της περιοχής Περάματος-Ικονίου από κοινού με την τοπική ιστορία συμπλέουν με τις παιδαγωγικές επιδράσεις τους στους μαθητές των επαγγελματικών λυκείων.

### **ABSTRACT**

#### **Teaching History and Internet Applications through Projects**

This paper attempts to show how the new forms of information technology and communications as well as the developments in the Internet –by creating and exploiting websites, weblogs and social media– can trigger the students' interest in the history course, in order to enrich their knowledge of history and gain metacognition skills, thus enhancing their historical thinking and their democratic consciousness. This paper will highlight the example of interdisciplinary research work, the Special Thematic Activity of second grade of Technical High Schools, in which computing, special interests and technical education of students on the basis of the modern reality of electricity supplying the citizens of the Perama-Ikonio area together in collaboration with the topical history sail with the pedagogical influences on the pupils of the technical Lyceums.

## **1. Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Αποτελεί γενική διαπίστωση ότι η κρίση του σημερινού σχολείου οφείλεται στην αναντιστοιχία ανάμεσα στο είδος των πολιτών που απαιτεί η κοινωνία και στο είδος των πολιτών που το ίδιο δημιουργεί. Στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας αναδεικνύεται η ανάγκη για την ενδυνάμωση του δημοκρατικού φρονήματος των πολιτών. Γίνεται όλο και πιο επιτακτική από τους πολίτες η αξία του μαθήματος της γενικής και της τοπικής ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση, κι αυτό συμβαίνει επειδή η ιστορική παιδεία με σύγχρονους όρους δημιουργεί ανοικτές δημοκρατικές κοινωνίες και συγκροτημένες δημοκρατικά συνειδήσεις. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι διδάσκοντες απαιτείται να καλλιεργούν δεξιότητες στους μαθητές τους, ώστε να εντοπίζουν και αναγνωρίζουν απόπειρες αποσταθεροποίησης των πολιτικών και πολιτειακών θεσμών και χρειάζεται να ενισχύονται από πολίτες που αντιστέκονται σε απόπειρες χειραγώγησης της συνειδήσής τους (Λεοντσίνης, 2013).

Στο πλαίσιο της διαρκώς αυξανόμενης ανάγκης για ανανέωση των διδακτικών μεθόδων στο μάθημα της ιστορίας, η τοπική ιστορία αποτελεί διδακτική πρακτική ενίσχυσης της σχολικής ιστορίας. Κατά πρώτο λόγο η τοπική ιστορία προσφέρει τη δυνατότητα απεμπλοκής από παραδοσιακές πρακτικές απομνημόνευσης της ιστορικής γενικότερα ύλης και από τον παραδοσιακό τρόπο προσφοράς της ύλης όπως αυτή δίνεται μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο. Παράλληλα, η τοπική ιστορία είναι δυνατόν να δημιουργήσει ένα δεσμό μεταξύ της ιστορίας που διδάσκεται στο σχολείο και της συλλογικής ιστορικής μνήμης, μέσω της μύησης του μαθητή στις ιστορικές μεθόδους έρευνας. Εμφανίζεται με αυτόν τον τρόπο ως αντίδοτο στην ανία που προκαλεί η έλλειψη ποικιλίας και αμεσότητας με το διδακτικό αντικείμενο. Γι' αυτούς τους λόγους σημαντικός αποδεικνύεται ο ρόλος του διδάσκοντος, δεδομένου ότι ο διδάσκων καλείται να βρει τρόπους να εκμεταλλευτεί διδακτικά το αυθόρμητο ενδιαφέρον των μαθητών για την ιστορία της περιοχής του ενισχύοντας ταυτόχρονα και το ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία (Πλέσσα, 2011).

Η τοπική ιστορία, με άμεσα ορατό, έστω και εξωτερικά, μεγάλο μέρος της ανθρώπινης, συλλογικής και προσωπικής, δραστηριότητας ευαισθητοποιεί το μαθητή, ώστε να αντιμετωπίζει κριτικά τα ιστορικά φαινόμενα. Καθώς αυτός εξοικειώνεται με τις γραπτές, τις προφορικές ή τις εικονογραφικές πηγές και το ορατό μέρος του ιστορικού χώρου που ερευνά, αναπτύσσει την ιστορική του κρίση και συνείδηση και του προσφέρονται ευκαιρίες ανάλυσης και ερμηνείας των οικονομικών, κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτιστικών αλλαγών που συντελούνται στο μακρό και στο βραχύ χρόνο (Λεοντσίνης, 2006). Ακόμη η μελέτη της τοπικής ιστορίας, με σχεδιασμένες πρακτικές επιτόπιας έρευνας, σε συνδυασμό π.χ. με τη χρήση του διαδικτύου ως βιβλίου δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα πρόσβασης σε πηγές. Στο μάθημα της τοπικής ιστορίας η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) είναι εύκολα πραγματοποιήσιμη, καθώς ενισχύει τους μαθητές να αναδειξουν τις αλληλεπιδράσεις προσώπων και κοινωνικών ομάδων στο επίπεδο της ανθρώπινης δραστηριότητας και τους βοηθά αμεσότερα να αναδεικνύουν κοινωνικά θέματα επί του πεδίου μελέτης και έρευνας και να πιστοποιούν με τον τρόπο αυτό μορφές λειτουργίας του ιστορικού γίνεσθαι. (Λεοντσίνης-Ρεπούση, 2001).

Καθώς παρατηρείται αυξανόμενη κοινωνική διάδοση των ΤΠΕ με την τεχνολογία των web 2.0, αυτή η εξέλιξη συνεπάγεται σημαντικές αλλαγές στην επικοινωνία. Με τον όρο web 2.0 αναφερόμαστε στην νέα γενιά του Παγκόσμιου Ιστού που παρέχει στους χρήστες «τη δυνατότητα συμμετοχής και αλληλεπίδρασης στη διαχείριση και στη διαμόρφωση των διαδικτυακών περιβαλλόντων που διακινούνται μέσω αυτών». Οι εφαρμογές των web 2.0 κινούνται περισσότερο στο πλαίσιο της συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και πρωτοβουλίας των χρηστών καθώς και της διασύνδεσης μεταξύ τους. Τα περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης, τα wikis και τα ιστολόγια (blogs) και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media) αποτελούν μερικές χαρακτηριστικές εφαρμογές των web 2.0 (Παυλίδου, 2010). Δεδομένου ότι αποτελεί πλέον αναγκαιότητα ότι η σύγχρονη εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει στη ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, τότε τα σύγχρονα περιβάλλοντα που

#### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

προσφέρουν οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν ως ένα εργαλείο, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί με τη λογική που αξιοποιούνται όλα τα ήδη υπάρχοντα μέσα. (Κουτσογιάννης, 2010Α). Πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι η σημαντικότερη προϋπόθεση για τη διδακτική αξιοποίηση των περιβαλλόντων web 2.0 είναι να μη προσανατολίζονται στο πώς να αξιοποιηθούν τα μέσα αυτά, ώστε να γίνονται τα ίδια πράγματα που γίνονταν στο παρελθόν, με ίσως πιο ελκυστικό τρόπο. Για να γίνει πιο κατανοητή η δυναμική των εφαρμογών web 2.0 πρέπει να τις θεωρούμε ως μέρος ενός συνόλου καθημερινών κοινωνικών πρακτικών, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν με κριτική οπτική τη νέα επικοινωνιακή πραγματικότητα που διαμορφώνεται (Παυλίδου, 2010).

Παρά τις επιφυλάξεις, που μπορεί να έχει κανείς για τέτοιου είδους διαπιστώσεις, τα νέα δεδομένα που δημιουργεί η μίξη γλώσσας, εικόνας, ήχου που μπορεί να οδηγήσει στην εύκολη δημιουργία και ευρεία χρήση υβριδικών κειμένων όπως είναι τα πολυμέσα και οι ιστοσελίδες (Κουτσογιάννης 2010Β). Οι ΤΠΕ δίνουν ευκαιρίες σε εκπαιδευτικούς να κινηθούν σε πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις προς την κατεύθυνση του δημιουργικού ρόλου των μαθητών, οι οποίοι δεν παρακολουθούν απλώς το δάσκαλο, αλλά εμπλέκονται δημιουργικά στην παραγωγή σχολικής γνώσης, αναπτύσσουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες υψηλότερου επιπέδου, ενώ εξοικειώνονται ταυτόχρονα με πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας λειτουργικά τα νέα μέσα (Δουληγέρης, 2014). Στο πλαίσιο αυτό η τάξη μετατρέπεται σταδιακά σε κοινότητα δημιουργικής μάθησης. (Κουτσογιάννης, 2010Α)

Επομένως, η χρήση των νέων διαδικτυακών εφαρμογών κατά τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας μέσω του μαθήματος των ερευνητικών εργασιών συμβάλλει ώστε ο μαθητής να μπορέσει να θέσει ερωτήματα άντλησης πληροφοριών, κατανόησης συνθηκών κ.λπ.) να αποκτήσει κατά το δυνατόν αντικειμενικές γνώσεις σχετικά με το ζητούμενο και να αποκτήσει δεξιότητες μεταγνώσης και ενσυναίσθησης. Αυτή επιτυγχάνεται όταν ο διδασκόμενος συμμετέχει ενεργά μέσα από την ιστορική μέθοδο έρευνας την επιλογή της ατομικής πορείας τη διασύνδεση των πληροφοριών τη σύνθεση της πληροφορίας όταν ειδικότερα διατυπώνει με την καθοδήγηση του διδάσκοντα υποθέσεις, ερωτήματα, ζητούμενα, αναλύσεις ιστορικών εννοιών. Γνώση και αντίληψη των αιτιών, η κρίση αποτελούν βασικές ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι μαθητές. Η ορθή προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων, των γεγονότων και των γνωμών, αποτελούν δεξιότητες τις οποίες πρέπει να καλλιεργήσουν (Βακαλούδη 2010· Λεοντσίνης, 2003).

Η πλοήγηση στο διαδίκτυο και η γενικότερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ μπορούν να συμβάλουν στη διερεύνηση και αξιοποίηση των πηγών και στη σχετική διαδραστική διδασκαλία, καθώς παρέχουν υποστήριξη στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα με εύκολη και δημιουργική πρόσβαση στην πληροφόρηση (κυρίως εικόνες και πολλαπλές αναπαραστάσεις με συνδυασμό κειμένου), ενώ ταυτόχρονα δίνουν τη ευκαιρία για ανάπτυξη διαθεματικότητας και συνεργασίας καθηγητών διαφόρων ειδικοτήτων, δυνατότητα αξιολόγησης της γνώσης, παροχή κριτηρίων επιλογής της πληροφορίας. Παράλληλα με την αναζήτηση στο διαδίκτυο και την εξοικείωση με τις ΤΠΕ γίνεται κατανοητό ότι το διαδίκτυο μπορεί να υποστηρίξει αυτό το νέο ρόλο του δασκάλου που προσεγγίζει διερευνητικά τη γνώση την επεξεργάζεται, τη μετασχηματίζει όχι πλέον σαν πομπός αλλά σαν βοηθός και συνεργάτης των μαθητών του. Από την άλλη πλευρά οι μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου δεν αποτελούν παθητικούς δέκτες. Εργάζονται σε ομάδες, επεξεργάζονται, αναλύουν, κρίνουν και συνθέτουν μόνοι τους ανταλλάσσουν πληροφορίες και αλληλοσυμπληρώνουν τις ελλείψεις τους. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται όχι μόνο η συνεργατική μάθηση, αλλά και η αλληλοδιδασκική των ομάδων και του συνόλου. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή συνδέεται με την εξοικείωση στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο μέσω των μηχανών αναζήτησης με τη χρήση λέξεων-κλειδιά. Επιπλέον, μπορούν να διαπραγματευθούν τα δεδομένα και τα ζητούμενα είτε με παραδοσιακά μέσα (διάλογος) είτε σε κάποιο από τα πληροφορικά εργαλεία (επεξεργαστές κειμένου) ή με την επικοινωνία μεταξύ τους μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ιστοσελίδας σχολείου, κατασκευής χρονογραμμών για διαλογική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Επομένως επιτυγχάνεται η εξοικείωση των διδασκόντων και των

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

διδασκομένων με την αναζήτηση πληροφοριών και εικόνων στο διαδίκτυο η συνειδητοποίηση της δυνατότητας για εύκολη και γρήγορη πρόσβαση σε εικονογραφικό και ενημερωτικό υλικό (Καρβουνίδης, 2014). Εναπόκειται στο διδάσκοντα να αναλάβει τη διαπραγμάτευση αυτού του υλικού και την με μεθοδολογικό τρόπο καθοδήγηση των μαθητών στην παιδαγωγική εκμετάλλευση του διαδικτύου. (Βακαλούδη, 2010). Τέλος, σχολιάζοντας θέματα τα οποία βρίσκονται κοντά ή μέσα στο πεδίο μελέτης των επιστημών του χώρου, όπως η τεχνική κάλυψη των αναγκών των περιοχών όπως το Πέραμα οφείλουμε να αποφασίσουμε αν θα σηκώσουμε ή όχι την κουρτίνα. Πίσω από την κουρτίνα κρύβονται η φτώχεια και ο πλούτος, τα κοινωνικά στρώματα, η αδυναμία ή η δύναμη να προσεταιρισθούμε τον χώρο της καθημερινής μας διαβίωσης, να τον μοιρασθούμε με άλλους, να τον αποσπάσουμε από άλλους ή γι' άλλους που τον έχουν ανάγκη (Μπελαβίλας, 2005).

## 2. ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ, ΕΙΔΙΚΕΣ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ 1<sup>ΟΥ</sup> ΕΠΑΛ ΠΕΡΑΜΑΤΟΣ

Για τα σχολικά έτη 2012-2013 και 2013-2014 εισήχθη στη Β' τάξη Ημερησίου και στη Γ' τάξη Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα (Ε.Θ.Δ.) ως μάθημα επιλογής του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών σύμφωνα με την υπ' αριθ. 37596/Γ2/03-04-2012 Υ.Α. (ΦΕΚ 1131 Β'), το οποίο καταργήθηκε με το νέο πρόγραμμα σπουδών των ΕΠΑΛ και αντικαταστάθηκε από το μάθημα των αγγλικών ειδικότητας.

Η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα ήταν μάθημα επιλογής δίωρης διάρκειας ανά εβδομάδα και η εργασία επιλεγόταν με τη συνδιδασκαλία δύο εκπαιδευτικών. Η Ε.Θ.Δ. πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο συνεχόμενου δίωρου και επιλεγόταν ένα θέμα ανά διδακτικό έτος. Η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα αποτελούσε μια εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησης και αφομοίωσης επαγγελματικών γνώσεων και εμπλουτισμού δεξιοτήτων των μαθητών που συνδυαζόταν με την ανάπτυξη της ικανότητάς τους στη μεθοδολογία της μάθησης. Στο πλαίσιο της Ε.Θ.Δ. οι μαθητές εκπονούσαν μελέτες ή αναλάμβαναν την εκτέλεση έργων μικρής κλίμακας, μετείχαν σε εθελοντικές δράσεις και διεξήγαγαν ερευνητικές εργασίες. Επίσης, ήταν σε θέση να εφαρμόσουν προγράμματα επιχειρηματικότητας, π.χ. μελέτες περίπτωσης, δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων, συμμετοχή σε διαγωνισμούς (αριστεία και καινοτομία) κτλ. Σκοπός του μαθήματος ήταν η εξοικείωση με πραγματικές συνθήκες και προκλήσεις της αγοράς εργασίας τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές μετά την αποφοίτησή τους. Επιπλέον η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα είχε ως στόχο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ με Αρ.Πρωτ.:79980/Γ2 /12-07-2012) στην:

- ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών και στην παρότρυνσή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών,
- εξοικείωση των μαθητών με το ομαδικό πνεύμα, την ενεργό συμμετοχή και την επίτευξη στόχων μέσω συνεργασίας,
- ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και της ικανότητας στην παρουσίαση εργασιών,
- ανάπτυξη ικανοτήτων όπως: αναζήτηση πληροφοριών, επεξεργασία και αξιολόγηση στοιχείων, σύνθεση απόψεων, λήψη αποφάσεων, κατασκευή και κοστολόγηση έργων, αξιοποίηση θεωρητικών γνώσεων για την επίτευξη πρακτικών αποτελεσμάτων, οργάνωση δράσεων, οργάνωση γραμμής παραγωγής προϊόντων,
- σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας μέσω προγραμμάτων επιχειρηματικότητας,
- σύνδεση της δηλωτικής με τη διαδικαστική γνώση και του σχολείου με την κοινωνία.

Ο τομέας ηλεκτρολόγων του 1<sup>ου</sup> ΕΠΑΛ Περάματος στο πλαίσιο του μαθήματος της Ε.Θ.Δ. ανέλαβε να εκπονήσει το θέμα «Η Ιστορία και οι τεχνικές ρευματοδότησης της περιοχής Περάματος – Ικονίου. Από την παροχή ρεύματος στην αρχή του αιώνα στις διακοπές ρευματοδότησης των ημερών μας». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα, η οποία

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

πραγματοποιήθηκε από τους συναδέλφους ηλεκτρολόγους-ηλεκτρονικούς Βησσαρίωνα Σιάφη και Δημήτρη Κοτσιφάκο συμμετείχε στο πρόγραμμα «Διάλογοι» του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού με τη συμμετοχή της Μαίρης Πλέσσα ως ιστορικού-επιβλέπουσας το πρόγραμμα στο Ι.Μ.Ε. Με αυτό τον τρόπο «παρακάμφθηκε» και η μη συμμετοχή φιλολόγων (παρά μόνο σε περιπτώσεις συμπλήρωσης ωραρίου) στο μάθημα των ερευνητικών εργασιών. Το πρόγραμμα «Διάλογοι» αποτελείται από σύνολο εκπαιδευτικών δράσεων, σκοπός των οποίων είναι η εξοικείωση των μαθητών με το αξιακό απόθεμα που σχετίζεται με την Ακαδημία της Αρχαίας Αθήνας. Τούτο αφορά τις έννοιες του διαλόγου, της επιχειρηματολογίας, της κριτικής σκέψης, της δόμησης ταυτότητας μέσω της συμμετοχής και της πολιτισμικής μνήμης. Το Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού ως φορέας υλοποίησης αναλαμβάνει την εκπαίδευση εκπαιδευτικών των δύο πρώτων βαθμίδων σε μεθόδους και εργαλεία αξιοποίησης του πλατωνικού έργου και της τοπικής ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το βασικό σκεπτικό για την ένταξη της Ε.Θ.Δ. στο πρόγραμμα «Διάλογοι» του Ι.Μ.Ε. στηρίχθηκε στο κίνημα της Νέας Ιστορίας, όπως διατυπώθηκε στο τρίτομο έργο των Λε Γκοφ και Νορά (Λε Γκοφ – Νορά ed. all 1975). Η «νέα» Ιστορία έθεσε καινούργια ερωτήματα, χρησιμοποίησε τεχνικές και μεθόδους άλλων επιστημών, προχώρησε σε καινούργια ερευνητικά πεδία και τέλος συνειδητοποιώντας την απόσταση που χωρίζει τη βιωμένη ιστορία από την γραπτή, οδηγήθηκε σε σχετικοποίηση των συμπερασμάτων, προσπαθώντας να αποφύγει τα επικαθοριστικά αφηρημένα σχήματα, που εκπορεύονται από διάφορες φιλοσοφίες της ιστορίας. Με τη συνδρομή της επανάστασης στην τεχνολογία της πληροφορικής, που μεταμόρφωσε και δίνοντας ώθηση στην επιστημονική μελέτη οι συνάδελφοι έθεσαν ως βασικά ερωτήματα στην εργασία:

- Ποιες τεχνικές εφαρμόζονται κατά την διαδικασία της ρευματοδότησης μιας περιοχής;
- Πότε και πως αποκαταστάθηκε η ρευματοδότηση της περιοχής του Περάματος;
- Τι το ιδιαίτερο είχε την συγκεκριμένη χρονική περίοδο αυτή η παροχή για τους κατοίκους;
- Τι συμβαίνει τεχνικά κατά την διαδικασία διακοπής παροχής ρεύματος σε μια οικεία;
- Τι συμβαίνει ηθικά, ψυχολογικά και κοινωνικά κατά την διαδικασία διακοπής παροχής ρεύματος σε μια οικογένεια;
- Τι είδους ηθικά, ψυχολογικά και κοινωνικά διλήμματα προκύπτουν όταν οι εργαζόμενοι Ηλεκτρολόγοι της ΔΕΗ υποχρεώνονται σε διακοπή παροχής ρεύματος σε κατοίκους του Δήμου Περάματος εξαιτίας της μη πληρωμής των λογαριασμών τους;

### 2.1. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

• Μια διεπιστημονική προσέγγιση των ιστορικών ηλεκτρολογικών φαινομένων μέσα από την τοπική ιστορία βοηθά στην κατανόηση του παρόντος και στη πορεία προς την αυτογνωσία (Βαρλάς, 2013). Για του νέους Ηλεκτρολόγους είναι σημαντικό να προσεγγιστεί η μακρά και σύνθετη ιστορία της τελικής χρήσης του ηλεκτρισμού και του μαγνητισμού των ημερών μας.

• Στα νεοελληνικά σχολικά εγχειρίδια Φυσικής, τα οποία αποτυπώνουν τις ευρωπαϊκές εξελίξεις, κατά τον 18<sup>ο</sup> η ετυμολογία του όρου «μαγνήτης» συνδέεται με τις αρχαίες ελληνικές ετυμολογίες της λέξης και έως τα μέσα του 19ου αιώνα σταδιακά εγκαταλείπεται. Στο τέλος του 18ου αιώνα που αναδύεται η ετυμολογία του όρου «ηλεκτρισμός» είναι συνδεδεμένη πρώτα με την λέξη «ήλεκτρο» και τις παρατηρήσεις των «αρχαίων» σε αυτό, ενώ έως το τέλος του 19ου αιώνα καθιερώνεται η σύνδεση της ετυμολογίας με τον Θαλή. Η συμφωνία της ετυμολογίας του «μαγνήτη» με τις αρχαίες ελληνικές πηγές και η συμφωνία της ετυμολογίας του «ηλεκτρισμού» με αυτές, δείχνει ότι οι συγγραφείς χρησιμοποιούν την Ιστορία της Φυσικής στα σχολικά υποκινούμενοι από διδακτικούς σκοπούς και στόχους. Οι ευρωπαίοι συγγραφείς με την πάροδο του χρόνου και την είσοδο του 19ου αιώνα, δεν «σταμάτησαν» στην εξήγηση της λέξης «ηλεκτρισμός» από τις πρώτες παρατηρήσεις των

### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

αρχαίων στο ήλεκτρο. Το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον ηλεκτρισμό, η ανατίμηση της Ιστορίας κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (μέσα από μια Ιστορία που εξυμνεί κυρίως τα μεγάλα ονόματα και τις ηρωικές μορφές) όσο και η (ρομαντική) εξύμνηση των αρχαίων Ελλήνων, τους έκανε να προχωρήσουν σε μια νέα θεώρηση της ετυμολογίας του όρου «ηλεκτρισμός». Από την άλλη μεριά είναι αναγκαίο για τον νέο Ηλεκτρολόγο να προσεγγίσει το γεγονός ότι η εφαρμογή των κατακτήσεων του Ηλεκτρικού ρεύματος εκτός από τις μαθηματικές και φυσικές θεωρίες περιλαμβάνει τυχαίες ανακαλύψεις και θεμελιώδη πειράματα (Stewart, 1996). Από τον Gilbert τον γιατρό της βασίλισσας Ελισάβετ, τον Galvani, τον Volta και τον Faraday διαμορφώθηκε μια μεγάλη, όχι πάντα ευθύγραμμη, ιστορική πορεία που περιελάμβανε τεράστια άλματα εξέλιξης στην ανθρώπινη σκέψη. Η συμβολή στην παραπάνω πορεία των εξισώσεων του Maxwell και η εξαγωγή της κυματικής εξίσωσης απ’ αυτές σύνδεσε τελικά τα ηλεκτρομαγνητικά κύματα με την ταχύτητα του φωτός.

• Σε ανάλογες κατευθύνσεις κινήθηκαν οι Hertz και Marconi σε μια μακροχρόνια και πολύπλοκη επίδραση μεταξύ μαθηματικών, φυσικής, μηχανολογίας, και οικονομίας.

### 3. ΜΕΘΟΔΟΣ

Δέκα περίπου χρόνια μετά την εργασία των Λε Γκοφ – Νορά, οι Δημαράς και Σβορώνος, σε συνέντευξη τους στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα* διαπίστωναν ότι για τους ιστορικούς η επιλογή των χρονικών περιόδων και η θεματικής του πεδίου τους κατά πρώτο λόγο επηρεάζονται από τα προβλήματα και τα βιώματα του παρόντος. Ακόμα και οι νέες τεχνολογίες, οι νέες τεχνικές, η διαθεσιμότητα των πηγών, επαναπροσδιορίζουν, αναγκαστικά, την έρευνα του παρελθόντος (Δημαράς, Σβορώνος, 1995). Σκοπός της έρευνας υπήρξε η σύνδεση αυτής της κληρονομιάς με τα νέα πεδία διδακτικής δράσης όπως αυτή των ειδικών θεματικών δραστηριοτήτων. Με διαπιστωμένες τις καθυστερήσεις στη μετακίνηση ιδεών, μεθοδολογιών και διδακτικών ρευμάτων, αλλά και τις παρανοήσεις γύρω από τους ειδικούς όρους εφαρμογής τους επιχειρήσαμε την αποκατάσταση μερικών βασικών εννοιών στην αντίληψη των μαθητών μας. Η κυριότερη πρόθεση της συγκεκριμένης ειδικής θεματικής δραστηριότητας ήταν να εγγραφεί στην αντίληψη των μαθητών η έννοια της Διεπιστημονικότητας και η σύνδεση της με τα προβλήματα της εποχής τους. Η Διεπιστημονική προσέγγιση, προϋποθέτει κατά μερικούς, μία καλή γνώση των εννοιών των επιστημονικών πεδίων σε όσα μέλη συμμετέχουν στην ερευνητική ομάδα. Η Διεπιστημονική προσέγγιση θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι διαφέρει στην πραγματικότητα από την Πολυεπιστημονική, με τον τρόπο που διαφέρουν τα αντίστοιχα προθέματα "Διά" και "Πολύ", τα οποία διαφορίζουν ποιοτικά την μορφή, το βεληνεκές, τη λειτουργία, τη μεθοδολογία αλλά και τη σχέση της επιστημονικής προσέγγισης με το κάθε φορά συγκεκριμένο πρόβλημα (Ρόκος 1990γ, 1992γ). Το "Διά" αναφέρεται ταυτόχρονα στο Χώρο (π.χ. δια ξηράς) και στο Χρόνο (π.χ. δια βίου), καλύπτει και συσχετίζει έννοιες "τόπου" και "διαρκείας", αντιλαμβάνεται και εκφράζει πολυδιάστατες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των στοιχείων τα οποία συγκροτούν και/ή συναποτελούν συγκεκριμένες "οντότητες" ή τμήματα/μέρη των υπό διερεύνηση προβλημάτων και τέλος, υπαινίσσεται διαδικασίες οργανικών "ολοκληρώσεων" (integrations) -και όχι μηχανιστικών αθροίσεων- και αλληλεπιδράσεων των ειδικών προσεγγίσεων με βάση τις σχετικές θεμελιώδεις έννοιες οι οποίες διατρέχουν τα αντίστοιχα επιστημονικά πεδία

1] Για τις ανάγκες της εργασίας προσπαθήσαμε να μυήσουμε τους μαθητές σε τεχνικές ομαδοσυνεργατικές. Τα συνεργαζόμενα μέλη μιας ομάδας θα μπορούσαν να αναπτύξουν μια αναπτυξιακή δυναμική που θα τους επέτρεπε να ξεπεράσουν τα ατομικά όρια σκέψης και δράσης. Τα συνεργαζόμενα μέλη της ομάδας θα μπορούσαν να αναπτύξουν συλλογικές σκέψεις και δράσεις που κανένα από τα μέλη δεν θα μπορούσε να αναπτύξει ατομικά. Καθώς όμως κινούνται μέσα στην συλλογική δράση, εκτός των ατομικών τους ορίων εσωτερικεύουν και οικειοποιούνται τις νέες και ανώτερες των αρχικών δυνατοτήτων μορφές σκέψης και δράσης και Μετά από ένα διάστημα συλλογικής δράσης τις κατακτούν τελικώς και τις εκφράζουν ως ατομικό επίτευγμα (Ματσαγγούρας, 2000).

2] Η συλλογική αλληλοεπικοινωνία και εργασία έγινε στο πλαίσιο ανάπτυξης του λόγου και της σκέψης (Ματσαγγούρας, 2008).

#### ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

3] Με την παραπάνω μεθοδολογία προσπαθήσαμε να εμπνεύσουμε τους μαθητές μας να εργαστούν για την κατασκευή μακέτας του σχολείου.

4] Επίσης με προβολές ταινιών και συζητήσεις και ευρύτατη χρήση του διαδικτύου προσπαθήσαμε να τους ευαισθητοποιήσουμε γύρω από τα ζητήματα της ιστορικότητας της παροχής του Ηλεκτρικού Ρεύματος.

5] Τέλος η χρήση του διαδικτύου οργανώθηκε στοχευμένα και μεθοδικά με βάση τις προϋποθέσεις που αναπτύχθηκαν στο πρώτο μέρος της παρούσας εισήγησης.

6] Βασικό ρόλο στην συνεχή ανατροφοδότηση της ύλης μαθήματος έπαιξε η διαρκής εβδομαδιαία διαδικτυακή ενημέρωση της ιστοσελίδας του μαθήματος.  
(<http://tinyurl.com/l3m4n6n>)

#### 4. ΣΤΟΧΟΙ

Με όλες τις παραπάνω θεωρητικές και μεθοδολογικές αποσκευές αποπειραθήκαμε να συνδέσουμε την σπουδή των νέων Ηλεκτρολόγων του Τομέα μας με την πραγματικότητα της τοπικής Ιστορίας τους και να τους ενεργοποιήσουμε ώστε να έρθουν σε επαφή με τις πηγές μελέτης της ιστορίας του τόπου τους. Η ρευματοδότηση της περιοχής του Περάματος έχει μια πλούσια ιστορία η οποία αφήνει τα ίχνη της από την πολεοδομία της πόλης έως τις σύγχρονες υποδομές και τους σημερινούς υποσταθμούς. Η μελέτη όλων αυτών, μέσα από προσωπικές μαρτυρίες συγγενών των μαθητών μας, βιντεογραφήσεις, πρωτότυπες ηχογραφήσεις μαρτύρων, φωτογραφίες – ντοκουμέντα και επισκέψεις σε χώρους εργασίας της περιοχής του Περάματος είναι οι βασικές κατευθύνσεις της εργασίας μας.

Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από την περιοχή των ενδιαφερόντων μας οι επιπτώσεις των οικονομικών μέτρων και οι άμεσες συνέπειες που έχουν αυτές στις ζωές των μαθητών μας και των οικογενειών τους γύρω από τα ζητήματα της ρευματοδότησης. Από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετέχουν θέσαμε ως στόχους:

- να κατακτήσουν ποιοτικά την διεπιστημονική σύνδεση των τομέων που ερευνούνε,
- να ευαισθητοποιηθούν για τα ζητήματα παροχής και ηλεκτροδότησης,
- να συνδέσουν γνωστικά τα αντικείμενα του τομέα με τα προβλήματα της δικής τους καθημερινότητας,
- να αντιμετωπίσουν και να αξιοποιήσουν όλες τις δυνατότητες διερεύνησης των πηγών που τους παρέχονται στην καθημερινότητα,
- να επανεκτιμήσουν ποιοτικά την σχέση τους με την ιστορικότητα της περιοχής που ζουν.

#### 5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση, ως βασικό στοιχείο της διδακτικής διαδικασίας, βοηθά τον εκπαιδευτικό να ελέγχει καλύτερα τις διδακτικές του ενέργειες και να κινείται προς την κατεύθυνση της βελτίωσής τους. Αποτελεί κυρίως μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, αφού πληροφορεί για την επιτυχία ή αποτυχία των ακολουθούμενων μεθόδων και την αποτελεσματικότητα των υιοθετούμενων στρατηγικών. Η αξιολόγηση στη σχολική ιστορία είναι δυνατόν να διαμορφώνεται κυρίως με βάση αρχές, διδακτικές διαδικασίες και δραστηριότητες που στηρίζονται παράλληλα και στη μεθοδολογία μελέτης του περιβάλλοντος (φυσικού και ανθρωπογενούς) και ορίζονται με κριτήρια ιστορικής του προσέγγισης (περιβαλλοντική ιστορία) (Λεοντσίνης, 1996).

Κριτήρια αξιολόγησης της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας και της σχολικής ιστορικής έρευνας μπορεί να αποτελούν (Λεοντσίνης, 2006):

- Η μέθοδος διδασκαλίας και σχολικής ιστορικής έρευνας η οποία ταιριάζει στο μάθημα της ιστορίας και στη μελέτη θεμάτων τοπικής ιστορίας.
- Ο βαθμός της προσπάθειας των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία για υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων της σχολικής ιστορικής έρευνας.
- Η ανάπτυξη από τους μαθητές νοητικών δεξιοτήτων και αφορούν αφενός στην πρόσληψη και κατάκτηση ιστορικής γνώσης (γνώση ιστορικών γεγονότων, ταύτιση πρωτοβουλιών και δράσης προσώπων με γεγονότα) και αφετέρου στην ικανότητα

## ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

αφηγηματικής αναπαράστασης και ανάπτυξης δεξιοτήτων κατανόησης του ιστορικού χρόνου και χώρου (αφήγηση, προφορική ή γραπτή).

- Ο βαθμός της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ιστορική έρευνα και έξω από το σχολικό χώρο (χρήση επιτόπιας ιστορικής έρευνας και μελέτης, καλλιέργεια δεξιοτήτων αξιοποίησης κάθε πρόσφορης για την εκάστοτε θεματική ενότητα διδακτικής μεθόδου, πραγματοποίηση οργανωμένων εκπαιδευτικών επισκέψεων σε ιστορικούς χώρους και μουσεία, ανάληψη γραπτών εργασιών σχετικών με μελέτη και έρευνα τοπικών ιστορικών θεμάτων).

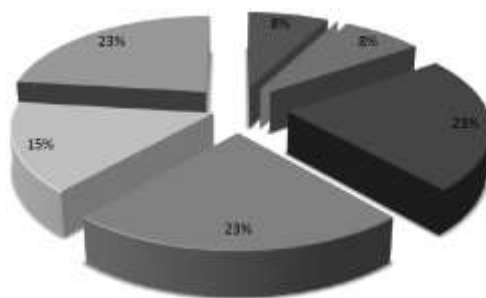
- Η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της περιβαλλοντικής διάστασης του ιστορικού υλικού μέσω της περιβαλλοντικής προσέγγισης της ιστορίας (Λεοντσίνας, 1999).

- Η ανάπτυξη από τους μαθητές δεξιοτήτων αναγνώρισης και κατανόησης, χωρίς αναχρονισμούς, της παροντικής διάστασης της ιστορίας (πρόκληση στους μαθητές σύγχρονου πολιτικού, κοινωνικού και πολιτισμικού εν γένει προβληματισμού, ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης).

- Η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της χρησιμότητας ενός διαλόγου με το παρελθόν τη σχολική ιστορική έρευνα, με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης κατά την έρευνα του ιστορικού υλικού (Λεοντσίνας, 2003).

Ειδικότερα η αξιολόγηση οφείλει να είναι στο στάδιο της διερεύνησης διαμορφωτική, η οποία λαμβάνει διερευνητικό χαρακτήρα, ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να προσεγγίζουν την ιστορική πραγματικότητα με βάση τις εμπειρίες τους και τις αντιλήψεις τους. Με τη διαμορφωτική αξιολόγηση είναι δυνατόν να καταβάλλεται προσπάθεια εντοπισμού και καταγραφής των διεργασιών σύλληψης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων ώστε να ακολουθεί η παρέμβαση του διδάσκοντος. Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της δημιουργικής-συνθετικής εργασίας (Λεοντσίνας, 2006).

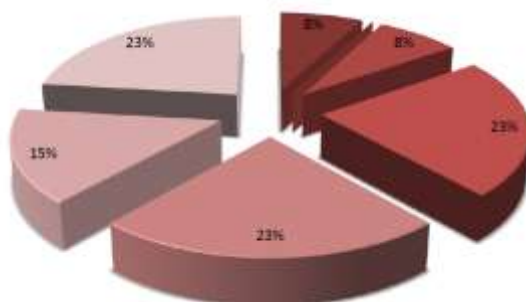
Σε δεύτερη φάση η τελική αξιολόγηση λαμβάνεται από κοινού μεταξύ μαθητών και διδάσκοντος. Είναι αυτονόητο ότι, εφόσον η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί βασική επιδίωξη του μαθήματος της Ιστορίας, στόχος της αξιολόγησης είναι να αναπτύξουν οι μαθητές κριτήρια και μεθόδους κριτικής και αυτοκριτικής, να κινητοποιήσουν την κρίση, τη φαντασία και την επινοητικότητα τους (Πλέσσα, 2011). Σε μια προσπάθεια καταγραφής των αποτελεσμάτων της Ε.Θ.Δ. για την διεξαγωγή της αξιολόγησης του μαθήματος από τους μαθητές ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία προσαρμόστηκαν στα δεδομένα των δραστηριοτήτων. Σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων, σε διάφορες φάσεις των μαθημάτων και για την ανατροφοδότηση του μαθήματος, θέταμε ερωτηματολόγια στους μαθητές. Στα ερωτηματολόγια αξιοποιήθηκε η επταβάθμια κλίματα Likert που κατέγραφε μικρή ή μεγάλη συμφωνία για το κάθε ερώτημα που έθετε με βαθμονόμηση από 1 για την μικρή συμφωνία έως 7 για τις μεγάλη συμφωνία.



Εικόνα 1: Ερώτηση A10

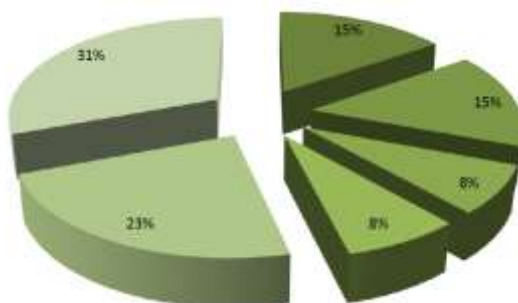
Από την ερώτηση που αφορούσε την συνολική εντύπωση από την συνεργασία των καθηγητών διαφορετικών ειδικοτήτων μεταξύ τους (διεπιστημονικότητα) οι μαθητές σε ποσοστό 92 % απάντησε ότι γι' αυτόν ήταν ικανοποιητική ή μέτρια ικανοποιητική αυτή η συνεργασία. (Εικόνα 1)





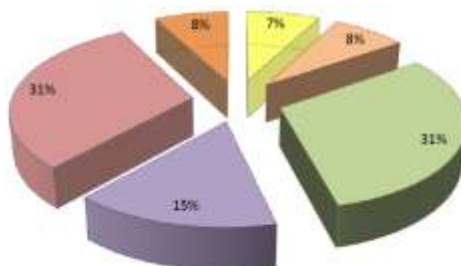
Εικόνα 2: Ερώτηση Β3

Οι ερωτήσεις της ενότητας Β έθεταν στους μαθητές ερωτήματα γύρω από την Τοπική Ιστορία. Η ερώτηση Β3 αφορούσε την απόπειρα σύνδεση τους με την Τοπική Ιστορία. Β3: «Τα θέματα της τοπικής ιστορίας που μας απασχόλησαν ανέπτυξαν την κρίση μας και μας βοήθησαν στο να συνειδητοποιήσουμε ουσιαστικά θέματα για την ζωή μας στην πόλη.» Το 84 % έδειξαν μεσαία και μεγάλη συμφωνία (Εικόνα 2)



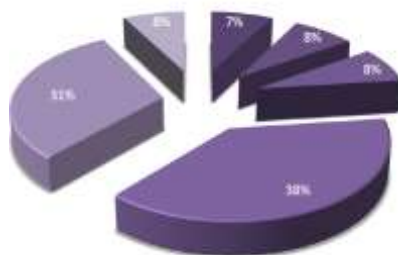
Εικόνα 3: Ερώτηση Β4

Η ερώτηση Β4 αποπειράθηκε να συνδέσει την έρευνα στην Τοπική Ιστορία όπως πραγματοποιήθηκε μέσα από την Ε.Θ.Δ. με το μάθημα της ιστορίας. Β4: «Θέλω να μελετήσω περισσότερο τις μεθόδους ανάλυσης της τοπικής ιστορίας και να τους εντάξω στην ύλη του μαθήματος της Ιστορίας.» Το 70 % κατέγραψε ότι θέλει να μελετήσει περισσότερο γύρω από τις μεθόδους ανάλυσης της Τοπικής Ιστορίας και μάλιστα θέλει να το εντάξει και στην βασική ύλη του μαθήματος. Έτσι πέραν του ότι αναγνωρίζει την συνάφεια των μεθόδων έρευνας της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας με το μάθημα της Ιστορίας, προτείνει και μια λύση επικαιροποίησης και ενδυνάμωσης των όρων διδασκαλίας του μαθήματος. (Εικόνα 3).



Εικόνα 4: Ερώτηση Δ4

Η Ερώτηση Δ8 αφορούσε το ζήτημα της ενεργειακής φτώχειας και την μελέτη γύρω απ’ αυτήν. Δ8:«Το υλικό που μελετήσαμε ήταν αρκετό για την προσέγγιση του ζητήματος της ενεργειακής φτώχειας και την αναγκαιότητα κάλυψης των ασθενέστερων περιοχών». Το 92% των μαθητών έδειξε μεγάλη και μέτρια συμφωνία γι’ αυτήν την θέση (Εικόνα Δ4).



Εικόνα 5: Ερώτηση Δ9

Η ερώτηση Δ9 έθετε το ζήτημα της κοινωνικής αλληλεγγύης. Ερώτηση Δ9: «Το υλικό των εργασιών με ευαισθητοποίησαν γύρω από ζητήματα κοινωνικής αλληλεγγύης». Το ερωτηματολόγιο κατέγραψε ότι το 84% των μαθητών ευαισθητοποιήθηκαν γύρω από ζητήματα κοινωνικής αλληλεγγύης μέσα από τις δραστηριότητες του μαθήματος.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η σχολική ερευνητική δραστηριότητα είναι συνδεδεμένη και με ιστορική έρευνα των μαθητών. Και όταν αυτή πραγματοποιείται αυτή με στόχο την ανάδειξη κριτηρίων της εποχής που μελετούμε και στο χρονικό πλαίσιο της οποίας η ανθρώπινη δραστηριότητα εκτυλίσσεται, η ιστορική εμβάθυνση στα γεγονότα και στα φαινόμενα του ιστορικού γίνεσθαι απελευθερώνει τους μαθητές από ιδεολογικούς επηρεασμούς, μεταθέτει την ιστορική έρευνα σε νέα πεδία μελέτης και συμβάλλει ώστε οι διδάσκοντες να αναπτύξουν στους μαθητές τους δεξιότητες ανίχνευσης κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου. (Λεοντσίνας, 2013)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βακαλούδη, Α. (2010) Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας», *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, 3.
- Βαρλάς, Μ. (2013) *Μνήμη, μαρτυρία και συναισθηματική εκπαίδευση στην τοπική Ιστορία. Εκπαιδευτικές δυνατότητες ενασχόλησης με την μνήμη και τις προφορικές μαρτυρίες Σε σχολικά προγράμματα τοπικής ιστορίας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και εναλλακτικών Δράσεων*. Δημερίδα Επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αθήνα, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού).
- Cannadine, D. (επιμ.) (2007). *Τι είναι Ιστορία σήμερα;* μετάφραση Αθανασίου Κώστας (Αθήνα, Νήσος).
- Δημαράς, Κ., Σβορώνος, Ν. (1995) *Η μέθοδος της Ιστορία* (Αθήνα: Άγρα).
- Δουληγέρης, Χ. (2014) *Σύγχρονα Τηλεπικοινωνιακά Πρωτόκολλα* (Αθήνα, Νέων Τεχνολογιών).
- Καρβουνίδης, Θ. (2014) *Τεχνολογίες διαδικτύου στις εκπαιδευτικές τεχνολογίες και στο σχεδιασμό*, Διδακτορική διατριβή (Πειραιάς, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Πληροφορικής).
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010Α) Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Από το τεχνικοκεντρικό στο ολοκληρωμένο πρότυπο, *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3, Πάτρα, ΙΤΥ, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010Β) Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ, *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3, Πάτρα, ΙΤΥ, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.
- Λε Γκοφ, Ζ., Νορά, Π. (υπεύθυνοι έκδοσης) (1975) *Το έργο της Ιστορίας*. τόμος πρώτος, μετάφραση Κλαίρη Μιτσοτάκη (Αθήνα, Ράππα).
- Λεοντσίνας, Γ. Ν. (1996) Περιβαλλοντική συνείδηση και διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας του τοπίου, στο: Του ίδιου, *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση* (Αθήνα, Κεντρ. διάθεση Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα), σ. 77-91

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1999) *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*, (Αθήνα, Κεντρ. διάθεση Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. – Ρεπούση Μ. (2001) *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αθήνα, ΟΕΔΒ).
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος* (Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα).
- Λεοντσίνης Γ.Ν. (2006) Η αξιολόγηση στη σχολική ιστορία, στο: *Αναγνώριση – τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο* (Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών), σ. 77-82.
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2013) *Ιστορία και Δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο», Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (25), σσ. 120-144.
- Ματσαγγούρας, Η., (2008) *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση* (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Ματσαγγούρας, Η., (2000) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: “Γιατί”, “Πώς”, “Πότε”, “και για Ποιους”, (Θεσσαλονίκη, Δήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο).
- Μπελαβίλας, Ν. (2005) *Τόποι ανθρώπων: Σχόλια για το χώρο και τη πολιτική* (Αθήνα, Πολίτης).
- Παυλίδου, Μ. (2010) Τα web 2.0 και η αξιοποίησή του στα φιλολογικά μαθήματα, *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*, τεύχος 3, Πάτρα: ΙΤΥ, Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης.
- Πλέσσα, Μ. (2011) Η ιατρική πρόληψη στη Λευκάδα του 19<sup>ου</sup> αι. Μια διδακτική πρόταση για το μάθημα της τοπικής ιστορίας», στο: *Σχολική έρευνα και διδακτική της ιστορίας*, Παρασκευή Κοψιδά-Βρεττού (επιμ.), Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, 26 Μάρτη 2009, Πολιτιστικό Κέντρο Δήμου Σφακιωτών Λευκάδας (Αθήνα, Γρηγόρης).
- Ρόκος, Δ. (1990) *Ο διαλεκτικός χαρακτήρας της ανάπτυξης. Ένα διεπιστημονικό μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγισή της*. Συνέδριο: *Η διεπιστημονική προσέγγιση της Ανάπτυξης*. Ε.Μ.Π. (1988) *Επιστημονική Σκέψη*, 44 (1989) και *Πρακτικά* (Αθήνα, Παπαζήση).
- Ρόκος, Δ. (1992) *Κοινωνία, Τεχνολογία και Παραγωγή. Σχέσεις, Αλληλεπιδράσεις και Αλληλοκαθορισμοί. Πολιτικές και Περιβαλλοντικές Διαστάσεις*, στο *Πρακτικά Συνεδρίου Τεχνολογία & Αναδιάρθρωση της Παραγωγής* (Ηράκλειο, Πολυτεχνείο Κρήτης).
- Stewart, I. (1996) *Οι αριθμοί της φύσης*. Μτφρ. Ζαχαρίου Στέλιος (Αθήνα, Κάτροπτον).
- [http://arvanta.blogspot.gr/2012/06/blog-post\\_3420.html](http://arvanta.blogspot.gr/2012/06/blog-post_3420.html)
- <http://left.gr/news/sz-oi-peirates-toy-ilektrikoy-poy-epanasyndeoy-n-reyma-se-osoys-den-ehoy-n-na-plirosoy-n-ti-dei>
- [http://www.giannena.gr/sygxrona\\_themata/Anaptixi\\_Syghroni/Rokos\\_D\\_diepistimonikotita.a\\_spx](http://www.giannena.gr/sygxrona_themata/Anaptixi_Syghroni/Rokos_D_diepistimonikotita.a_spx)
- <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/66.pdf>
- [http://deinews.blogspot.gr/2013/10/blog-post\\_4442.html](http://deinews.blogspot.gr/2013/10/blog-post_4442.html)
- <http://vimeo.com/6024206>
- <http://www.ime.gr/fhw/>
- <http://plato.academia.gr/dialogoi/index.html>
- <http://kotsifakos.mysch.gr/>