

Ελένη Αποστολίδου¹

Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες

Περίληψη

Αυτή η εργασία παρουσιάζει τη μετατόπιση που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της διδακτικής της ιστορίας από τον όρο «ενσυναίσθηση» στον όρο «πολυπρισματικότητα» και τοποθετεί τη μετατόπιση αυτή σε ιστοριογραφικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Στην ιστορία της ιστορικής εκπαίδευσης καταρχάς δόθηκε έμφαση στο να κατανοούν οι μαθητές τις ανθρώπινες πράξεις και στάσεις στο παρελθόν (Lee and Shemilt 2011), ό,τι εμπεριέχει ο όρος «empathy», δηλαδή «ενσυναίσθηση». Όμως πρόσφατα η ιστορική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην «ιστορική συνείδηση», δηλαδή στην ανάγκη να χρησιμοποιούν οι μαθητές το παρελθόν, προκειμένου να κατανοήσουν και να επιλύσουν προβλήματα του παρόντος όπως και στο να προγραμματίσουν για το μέλλον (Rüsen, 2005). Το επιχείρημα που προβάλλεται είναι πως η επικράτηση του όρου «πολυπρισματικότητα», όσον αφορά την κατανόηση του παρελθόντος, έναντι του προγενέστερου «ενσυναίσθηση», δηλώνει τη μετατόπιση της έμφασης από την ιστορική εκπαίδευση από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον. Προτείνεται ότι τα παραπάνω οφείλονται στον πολιτικό κατακερματισμό που ακολούθησε το 1989 καθώς και στις πολλές συγκρουόμενες αφηγήσεις για παρελθόν με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές σήμερα. Η εργασία κάνει ακόμη μία σύντομη αναδρομή στα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας στην Ελλάδα με ερώτημα

¹ Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

το κατά πόσο η «ενσυναίσθηση» και η «πολυπρισματικότητα» αποτελούν στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, πολυπρισματικότητα, πολυφωνία, ιστορική συνείδηση.

Abstract

This paper discusses two research and educational traditions in history education. The first focuses on learning about the past “for its own shake” (Walsh, 1992: 35): it is usually identified with the enquiry about the past while it functions within an alleged distance between past and present. The second tradition gives priority to the people’s and students’ desire to understand the present in the light of the past and sees the present continuously informing our understanding of the past if not effacing it. It is suggested that today the two traditions meet in the use of the term “multiperspectivity”, a term that entails the localization by students (and history educators) of different angles in the narration of historical events. The paper first presents the turn of historiography in the 1970s, and subsequently of history education, to the history of mentalities and to the past historical consciousness as opposed to the traditional history of great men, in Laville’s words, the transition from “the history of facts to the history of the collective imagination”, (Laville, 2002: 8). Second, this paper presents the more recent tendencies in history education that focus on historical consciousness. The latter is defined by Rösen (2005) as the narrative capacity of the man to create ‘bridges’ between the present, the past and the future, thus using the past to understand the present and get prepared for the future. The paper concludes that a rephrasing of the 1970s term “empathy” has taken place, in the form of “multiperspectivity”. An important cause for this development is the political fragmentalization of the past and the collective memories in the years after 1989 as well as the changes in the students’ cultures of learning (cinema and internet prevailing). Finally the paper discusses the Greek history curricula and textbooks from the “multiperspectivity” point of view: even in the cases that “multiperspectivity” constitutes an ‘aim’ of the Greek history curricula, the latter aim is not supported by the educational material available, in a way that Greek history education’ still promotes ‘partisanship’ from the ethnic and cultural point of you.

Keywords: Empathy, Multiperspectivity, Historical consciousness.

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό είναι μια σύντομη επισκόπηση βιβλιογραφίας σε σχέση με δύο βασικές έννοιες στη διδακτική της ιστορίας, την «ενσυναίσθηση» και την «πολυπρισματικότητα» και επιχειρεί να τις εντάξει σε ιστορικό-πολιτικό, ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό πλαίσιο: οι παραπάνω δηλαδή έννοιες χρησιμοποιούνται για να αναδειχθούν γενικότερες αλλαγές στην ιστοριογραφία και την πολιτική. Οι παραπάνω αλλαγές οδήγησαν αρχικά στην υιοθέτηση της «ενσυναίσθησης» ως στόχου στη διδακτική της ιστορίας και αργότερα στη σταδιακή υπέρσχυση της «πολυπρισματικότητας» έναντι της πρώτης.

Το βασικό επιχείρημα σε αυτή την επισκόπηση είναι ότι η υιοθέτηση του όρου «πολυπρισματικότητα» από τους παιδαγωγούς της ιστορίας (περίπου τη δεκαετία του 1990), η εξάσκηση δηλαδή των μαθητών σε ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από πολλές οπτικές γωνίες, αποτελεί την απάντηση στο έντονα διαφοροποιημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ο μαθητής σήμερα, ένα περιβάλλον διαφοροποιημένο εθνοτικά, φυλετικά, πολιτικά, οικονομικά. Σε περιόδους δηλαδή έντονων κοινωνικών και οικονομικών αντιθέσεων το μάθημα της ιστορίας πρέπει πρώτα απ' όλα να προετοιμάζει το μαθητή σε σχέση με την ύπαρξη των παραπάνω αντιθέσεων οι οποίες οδηγούν και σε διαφορετικές οπτικές. Το παραπάνω προϋποθέτει πάλι ένα μάθημα ιστορίας στο σχολείο το οποίο να προβάλλει την ερμηνευτικότητα ως κύριο χαρακτηριστικό και ζητούμενο της ιστορικής επιστήμης, και να προιδεάζει το μαθητή σε σχέση με τις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται ο ιστορικός.

Η «ενσυναίσθηση», όρος που δηλώνει την προδιάθεση και την ικανότητα να διαβάζεις το παρελθόν μέσα από τη νοοτροπία των ίδιων των πρωταγωνιστών του, αποτέλεσε το ζητούμενο στη διδακτική της ιστορίας τη δεκαετία του 1970, ενώ ακολουθήθηκαν πρακτικές παρόμοιες με αυτές των επαγγελματιών ιστορικών: η δεκαετία του 1970 είναι η δεκαετία Νέας Ιστορίας, της ιστοριογραφικής εκείνης σχολής που μετατοπίζει την εστίασή της από «τα γεγονότα στη συλλογική φαντασία» (Laville, 2004, p. 172), ή «νοοτροπία». Αντικείμενο πλέον της ιστορίας είναι οι δρώντες και τα κίνητρά τους όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα στο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, όπως και οι διαφορετικές πρακτικές και η ερμηνεία τους (Lee, 2011). Παράλληλα αναβαθμίζεται ο ρόλος του ιστορικού, καθώς είναι αυτός που επιλέγει τα

γεγονότα τα οποία θα προβάλει στην αφήγησή του, ενώ θεωρείται σχεδόν αναπόφευκτη η εμπλοκή του παρόντος στην ερμηνευτική διαδικασία, (Carr, 1962). Μαζί με τον ιστορικό αναβαθμίζεται και ο μαθητής, από τον οποίον απαιτείται πλέον ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο και εξοικείωση με την ιστορική μεθοδολογία. Απότοκη λοιπόν της Νέας Ιστορίας στην ιστοριογραφία, είναι η Νέα Ιστορία στη διδακτική της ιστορίας, η οποία και εστιάζει σε διαδικασίες έρευνας και όχι τόσο σε εκμάθηση ήδη δομημένων ιστορικών αφηγήσεων. Αποβλέπει ακόμη στη συνειδητοποίηση από το μαθητή ότι οι πρακτικές των ανθρώπων του παρελθόντος ήταν διαφορετικές από τις δικές μας και ακολουθούσαν μια δική τους λογική. Η διδακτική ανάγκη να βλέπει ο μαθητής τα μεμονωμένα γεγονότα και άτομα της ιστορίας στο ιστορικό τους πλαίσιο, και να το ανασυγκροτεί όσο του το επιτρέπουν οι γνώσεις του, συνδέεται με τη μετατόπιση της ιστορικής έρευνας από τα μεμονωμένα άτομα στις συλλογικότητες και στην παραδοχή ότι οι γενικότερες δομές μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται νοοτροπίες είναι και εκείνες που προκαλούν τις αλλαγές.

Τόσο στην περίπτωση της «ενσυναίσθησης», έννοιας στην οποία οποία επικεντρώθηκε η διδακτική της ιστορίας ως «Νέα Ιστορία» μετά το 1970, όσο και στην περίπτωση της «πολυπρισματικότητας» που υιοθετήθηκε από τη διδακτική της ιστορίας μετά το 1990 μέσα από άλλες πολιτικές συγκυρίες και προτεραιότητες, έχουμε πλήρη εγκατάλειψη του παραδοσιακού ιστοριογραφικού και διδακτικού μοντέλου που εστιάζει στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία με πρωταγωνιστές μεμονωμένα άτομα ή κράτη. Η παραπάνω ιστορία στη διδακτική της εφαρμογή απαιτούσε από το μαθητή απομνημόνευση γεγονότων και ονομάτων, ενώ δε φαινόταν να υπάρχει ερμηνευτική διάσταση, ούτε στην ιστοριογραφία αλλά ούτε και στην ιστορία στο σχολείο, απουσίαζε δηλαδή παντελώς η ιστορία ως διαδικασία.

«Ενσυναίσθηση, η ιστορική έννοια με το σκανδαλώδες παρελθόν²»: επιστημολογικές και πολιτικές πιέσεις στην Αγγλία τη δεκαετία του 1980.

² Lee, 2011, p. 48.

Ο τίτλος της ενότητας απαιτεί διευκρινίσεις από δυο απόψεις: πρώτον σε σχέση με τις ιστορικές έννοιες και το ρόλο που έπαιζαν από ένα σημείο κι έπειτα στη διδακτική της ιστορίας, και δεύτερον σε σχέση με το χαρακτηρισμό «σκανδαλώδης». Το πρώτο ζητούμενο είναι επιστημολογικής φύσεως και το δεύτερο πολιτικό.

Από τη δεκαετία του 1970 υιοθετήθηκε ως πρακτική στην Αγγλία η διδασκαλία της ιστορίας με άξονα τις λεγόμενες «second-order historical concepts» ή αλλιώς τις ιστορικές εκείνες έννοιες που δεν αφορούσαν το περιεχόμενο της ιστορίας (όπως για παράδειγμα *επανάσταση, χωρικός, φεουδαρχία, βασιλιάς*) αλλά την οργάνωση της ίδιας της ιστορίας ως επιστήμης, όπως *αιτιότητα, σημαντικότητα* (τι θεωρείται σημαντικό στην ιστορία και ποια είναι τα κριτήρια καθορισμού του), *τεκμηρίωση, αλλαγή και συνέχεια στο χρόνο, συγκρότηση ιστορικών αφηγήσεων*. Το μάθημα στο σχολείο έπρεπε να εμπλέκει τους μαθητές σε νοητικές διαδικασίες παρόμοιες με εκείνες του επαγγελματία ιστορικού. Παράλληλα έπρεπε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι η ιστορική αφήγηση είναι μια κατασκευή ή μερική ανακατασκευή ενός παρελθόντος που έχει χαθεί, και ότι γι αυτό καμιά ιστορική ερμηνεία ή αφήγηση δεν είναι οριστική αλλά μπορεί ανά πάσα στιγμή να ανατραπεί. Τα μαθήματα στο σχολείο δομούνταν με ασκήσεις που προσομοίωναν διαδικασίες επίλυσης ιστορικών προβλημάτων και η αφήγηση περιορίστηκε.

Η παραπάνω τακτική υιοθετήθηκε όταν μετά από έρευνα διαπιστώθηκε ότι η αποτυχία των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας, ή το λειψό τους ενδιαφέρον, δεν οφειλόταν σε έλλειψη ιστορικών γνώσεων (ή μόνο σ' αυτή την έλλειψη), αλλά και σε παρανοήσεις σε σχέση με το πώς λειτουργεί η επιστήμη της ιστορίας: για παράδειγμα οι μαθητές συνέχισαν να τεκμήρια στην ιστορία με τις απλές πληροφορίες με τις οποίες επιλύουμε προβλήματα της καθημερινής μας ζωής και θεωρούσαν ότι κατ' αυτόν τον τρόπο μια ικανοποιητική ιστορική αφήγηση προκύπτει από την ανακάλυψη των πληροφοριών εκείνων που απαντούν ευθέως στο ιστορικό ερώτημα. Ακόμη οι μαθητές έτειναν να θεωρούν ότι 'έγκυρες' είναι εκείνες οι ιστορικές πληροφορίες που υποδηλώνουν την προνομιακή σχέση που έχει κάποιος με το παρελθόν, για παράδειγμα η μαρτυρία ενός αυτόπτου μάρτυρα σε σχέση με κάποιον μεταγενέστερο (Shemilt in Portal, 1987). Οι μαθητές συνολικά υποτιμούσαν τον ερμηνευτικό ρόλο του ιστορικού ενώ υπερεκτιμούσαν το ρόλο των τεκμηρίων τα οποία υποτίθεται ότι υπαγόρευαν στον ιστορικό τι να γράψει, υποκαθιστώντας συγχρόνως το παρελθόν.

Η «ενσυναίσθηση» ήταν λοιπόν μία μόνο από τις έννοιες εκείνες της ιστορικής επιστήμης γύρω από τις οποίες οργανωνότανε το μάθημα της ιστορίας στην Αγγλία τη δεκαετία του 1970 και του 1980, βρέθηκε όμως στο μέσο μιας πολιτικής αντιπαράθεσης καθώς θεωρήθηκε το έμβλημα της Νέας Ιστορίας και ενώ έγινε το ανάθεμα της παραδοσιακής ιστορίας. Η πολιτική αντιπαράθεση για την οποία γίνεται λόγος είναι αυτή ανάμεσα στην Νέα Δεξιά των κυβερνήσεων Θάτσερ της περιόδου του 1980 και τους πολιτικούς και ιστορικούς της ίδιας περιόδου που άρχισαν να προβληματίζονται σε σχέση με το ρόλο μιας εθνοκεντρικής σχολικής ιστορίας σε ένα περιβάλλον αποαποικιοποίησης όπως ήταν αυτό της Βρετανίας από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Τόσο οι ερευνητές ιστορικοί, όσο και οι παιδαγωγοί στα σχολεία αμφισβήτησαν τη σκοπιμότητα της απομνημόνευσης γεγονότων και χρονολογιών με πυρήνα το εθνικό αφήγημα και προέβαλαν την ανάγκη να αντιλαμβάνονται οι μαθητές την ύπαρξη περισσότερων οπτικών-αφηγήσεων, κάτι που αντιστοιχούσε περισσότερο στην καινούρια πολιτική πραγματικότητα. Η ενσυναίσθηση ειδικά ταίριαζε περισσότερο στην ιστοριογραφία της Νέας Ιστορίας καθώς η τελευταία εξιστορούσε πτυχές καθημερινής ζωής και νοοτροπίες και προσπερνούσε προσωπικότητες και γεγονότα της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας.

Ποιο έρεισμα όμως χρησιμοποίησαν οι πολιτικοί ή οι θεωρητικοί εκείνοι που αρθρογράφησαν εναντίον της Νέας Ιστορίας στα σχολεία επιχειρηματολογώντας ειδικότερα σε σχέση με την ενσυναίσθηση; Τα επιχειρήματα εναντίον της «ενσυναίσθησης» ήταν *διδασκτικά, επιστημολογικά-φιλοσοφικά, και ιδεολογικά-πολιτικά*, ενώ πολλές φορές τα επιχειρήματα αυτά στηρίχτηκαν σε παρανοήσεις του όρου «ενσυναίσθηση» λόγω κακών πρακτικών που ακολουθούσαν οι δάσκαλοι στα σχολεία.

Όπως αναφέρει ο Foster, (Foster in Davies et al., 2001, p. 169) ο Rogers³ είχε πολύ έγκαιρα επισημάνει ότι το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο δεν είναι μία ελεύθερη (χωρίς κανόνες) δραστηριότητα του τύπου «ας φανταστούμε πως είμαστε ...πολεμιστές Απάτσι⁴ », «ας προσποιηθούμε πως είμαστε πάνω στο Mayflower⁵...», δραστηριότητες και διατυπώσεις που

³ Ο Rogers θεωρείται ο ιδρυτής της «Νέας Ιστορίας» στην εκπαίδευση.

⁴ Το παράδειγμα από Foster (200, p. 13)

⁵ Πάλι από Foster, ο οποίος ξεκαθαρίζει ότι ταυτίσεις του παραπάνω τύπου χωρίς σαφές ιστορικό πλαίσιο δεν είναι εξάσκηση των μαθητών στην ενσυναίσθηση (ibid: 169), αλλά, σε «επινοήσεις λογοτεχνικού τύπου» (η διατύπωση από Lee, 2011, p. 39). Το Mayflower ήταν το πλοίο που πήγε τους Άγγλους τον 17^ο αιώνα στην Αμερική.

συνηθίζονταν στις αγγλικές τάξεις στη δεκαετία του 1980, στο όνομα πάντα της «ενσυναίσθησης» η οποία λανθασμένα εκλαμβάνονταν ως ταύτιση των μαθητών με τα ιστορικά πρόσωπα για τα οποία γινόταν λόγος. Ακόμη πολλοί παιδαγωγοί της ιστορίας παραδέχονται πως πάρα πολλές φορές, ακόμα και σε μετανέστερα χρόνια, πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας καλούσαν τους μαθητές τους να ασκήσουν τις δεξιότητές τους της ενσυναίσθησης, χωρίς να τους παρέχουν το απαραίτητο ιστορικό υλικό με το οποίο θα μπορούσαν να ανασυγκροτήσουν τις νοοτροπίες και τις συμπεριφορές των ανθρώπων του παρελθόντος (Davis, Yeager & Foster, Yeager & Doppen in Davies, Yeager & Foster, 2001).

Το πρώτο επιχείρημα εναντίον της ενσυναίσθησης αφορούσε την λεγόμενη «ιστορική φαντασία» μέσω της οποίας ο ιστορικός ανασυγκροτεί το παρελθόν καθώς οι πηγές υπαινίσσονται μονάχα χωρίς να προσφέρουν μια κατανοητή για το σύγχρονο κοινό εικόνα του παρελθόντος. Η άσκηση της ιστορικής φαντασίας αποτελεί έργο του ιστορικού, ο οποίος, όπως επισημαίνει και ο ιστορικός και θεωρητικός της ιστορίας Kitson Clark⁶, «επαγωγικά» και «διαισθητικά» μόνο μπορεί να κατανοήσει το πώς σκεφτόντουσαν άνθρωποι διαφορετικών εποχών. Οτιδήποτε άλλο, συνεχίζει ο Kitson Clark, δεν είναι ιστορία αλλά απλή απαρίθμηση ενεργειών του παρελθόντος. Άρα η στηριγμένη αποκλειστικά στις πηγές ιστορία είναι ένα χρονικό, ενώ η ιστορία που ‘κατανοεί’ χρειάζεται την ιστορική φαντασία. Αυτή ακριβώς η ιστορική φαντασία, μέρος ή αποτέλεσμα της οποίας είναι και η ενσυναίσθηση, βρίσκεται σε διαρκή ‘διάλογο’ με τις πηγές, ακριβώς για να κρατήσει τον επιστημονικό της χαρακτήρα και να μην καταλήξει απλή δημιουργική φαντασία λογοτεχνικού τύπου. Η Νέα Δεξιά στην Αγγλία παρανοώντας τις εσφαλμένες πρακτικές στα σχολεία όπου οι μαθητές καλούνταν να ‘φανταστούν’ το παρελθόν, προσπάθησε να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα σπουδών αρθρωμένο γύρω από σημαντικά γεγονότα της εθνικής τους ιστορίας, κυρίως επειδή οι μέθοδοι της Νέας Ιστορίας που έδιναν έμφαση στη διαδικασία και όχι στο περιεχόμενο δεν τους ενέπνεαν καθόλου εμπιστοσύνη. Θεωρούσαν ότι απλά οι μαθητές δε μάθαιναν αρκετή ιστορία, ενώ όταν έλεγαν «αρκετή» εννοούσαν βασικά τα γεγονότα, αγνοώντας παντελώς την ερμηνευτική διάσταση της ιστορικής επιστήμης. Όσον αφορά την ενσυναίσθηση έλεγαν ότι είναι, «(μια έννοια) πολύ σύνθετη, πολύ αόριστη, πολύ γενική και συναισθηματικής υφής», (Harris & Peck, 2004, p. 98),

⁶ Kitson Clark, (1900-1975)

για να αποτελέσει μαθησιακό στόχο στο αγγλικό πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία. Όπως άλλωστε και η ίδια η Θάτσερ αναφέρει στα απομνημονεύματά της σε καμιά περίπτωση «η συμπάθεια (από τους μαθητές) για τα διαφορετικά ιστορικά πρόσωπα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη μονότονη αλλά τελικά αποδοτική απομνημόνευση του τι ακριβώς συνέβη» (Thatcher, 1993, p. 595).

Από το μέτωπο βέβαια των ειδικών, δηλαδή των παιδαγωγών της ιστορίας, με έμφαση επισημαίνεται ότι όταν στην ιστορία μιλάμε για φαντασία, εννοούμε τη φαντασία που ασκείται μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, αυτή δηλαδή που υποστηρίζεται από τις ιστορικές πηγές (Ashby & Lee in Portal, 1987· Van Sledright, 2001· Foster, 2001). Οι μαθητές δηλαδή μέσα από ένα συνδυασμό φαντασίας και γνώσης των ειδικών ιστορικών συνθηκών ανασυγκροτούν τη νοοτροπία μιας εποχής, στο πλαίσιο της οποίας οι σκέψεις ή τα περιγραφόμενα από τους ίδιους ή τον ιστορικό κίνητρα ιστορικών ηρώων (ατόμων ή ομάδων) είναι περισσότερο πιθανά έναντι κάποιων άλλων σκέψεων ή κινήτρων για τα οποία δεν έχουμε επαρκή στοιχεία.

Το δεύτερο επιχείρημα εναντίον της ενσυναίσθησης που αποδυνάμωσε την έννοια επιστημονικά, είναι η σύγχυσή της με τη «συμπάθεια», η οποία ετυμολογικά και ακουστικά είναι πολύ κοντά στην «εμπάθεια», η οποία είναι και η ακριβής μετάφραση του «empathy» στα ελληνικά. Στα αγγλικά δηλαδή χρησιμοποιείται η αρχαία ελληνική λέξη «empathy» για τον όρο «ενσυναίσθηση». Δυστυχώς οι Άγγλοι είναι εξοικειωμένοι στον καθημερινό τους λόγο με το «sympathy» και το «sympathize» το οποίο δε σημαίνει τίποτε άλλο από «εκφράζω τη συμπάθειά μου για κάτι (συνήθως κακό) που συνέβη στον άλλο, δηλαδή «συμπαρίσταμαι». Η «ενσυναίσθηση» λοιπόν απέκτησε μια συναισθηματική διάσταση που δεν υπήρχε στο έργο ούτε των θεωρητικών της ιστορίας, ούτε σε αυτό των ερευνητών-παιδαγωγών όπως οι Lee, Dickinson και Ashby (1998) οι οποίοι μιλώντας για «ενσυναίσθηση» εννοούσαν την «κατανόηση»⁷ παρελθοντικών νοοτροπιών και στάσεων. Ιδίως ο Lee απέρριψε σθεναρά την ιδέα ότι «οι μαθητές καλούνταν να μοιραστούν τα συναισθήματα των ανθρώπων του παρελθόντος» (2001, p.

⁷ Κατανόηση ως «Rational understanding» από Lee.

22) και ο Shemilt ξεκαθάρισε ότι η ενσυναίσθηση είναι καθαρά «γνωστικής» και όχι «συναισθηματικής» υφής.

Ακόμη οι ίδιοι ερευνητές προσπάθησαν ν' αποσπάσουν την «ενσυναίσθηση» από μια κακώς εννοούμενη αντίληψη του «πολιτικά ορθού», όπου η ιστορία θα ταυτιζόταν με την πολιτική αγωγή και όπου ο μαθητής θα καλούνταν να συμπάσχει με όλες τις ομάδες των 'παθόντων'(θυμάτων) στην ιστορία. «Ενσυναίσθηση» σημαίνει κατανόηση απωθητικών συμπεριφορών τις οποίες σήμερα δε θα αποδεχόμαστε ως ηθικά σωστές (Lee, 1984), «ενσυναίσθηση» σημαίνει να κατανοείς τη συμπεριφορά όχι μόνο των ιθαγενών-θυμάτων στην Αμερική, αλλά και του Andrew Jackson, του στρατηγού που εξόντωσε τους Ινδιάνους Creeks το 1814 (VanSledright, 2001, p. 57). Όπως το θέτει και ο Brandshaw (2009) μιλώντας όμως για τη έννοια της διαφορετικότητας στην ιστορία⁸, πρέπει να επανακτηθούν κάποιες έννοιες της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας από την πολιτική· τόσο η έννοια της διαφορετικότητας όσο και αυτή της ενσυναίσθησης είναι έννοιες φορτισμένες πολιτικά λόγω των συγκρουσιακών καταστάσεων που βιώνουμε μέσα στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα που ζούμε.

Ανακεφαλαιώνοντας, η «ενσυναίσθηση» προϋποθέτει την άσκηση της ιστορικής φαντασίας μέσα όμως σε ένα υποστηριγμένο από τις πηγές περιβάλλον, όπου ο ιστορικός κάνει υποθέσεις για το τι θα μπορούσε να είχε συμβεί βάσει των γνώσεών του για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, ενώ η επίτευξη της κατανόησης των ανθρώπων του παρελθόντος δεν προϋποθέτει συναισθηματική μετοχή αλλά αποτελεί γνωστικό στόχο και κυρίως αφορά τόσο τις συμπαθείς όσο και τις απωθητικές ιστορικές προσωπικότητες.

Πέρα από τα παραπάνω επιστημολογικά και διδακτικά επιχειρήματα όσον αφορά τις πρακτικές κυρίως στο σχολείο σε σχέση με την ενσυναίσθηση, ένα φιλοσοφικό-ιδεολογικό επιχείρημα που υιοθετήθηκε ευρέως εκείνες τις εποχές της αντιπαράθεσης ανάμεσα σε κυβέρνηση και ειδικούς της διδακτικής της ιστορίας, είναι αυτό της αδυναμίας που έχει σήμερα ακόμα και ο επαγγελματίας ιστορικός ν' ανασυγκροτήσει έναν παρελθοντικό τρόπο σκέψης, επιχείρημα που προέρχεται από από το χώρο των μεταμοντέρνων ιστορικών και διανοητών.

⁸ «diversity», Brandshaw, 2009, p. 5

Το τελευταίο αυτό επιχείρημα που συνοψίστηκε στο γνωστό motto του Lowenthal «το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα», αναπτύχθηκε από το White ο οποίος επεσήμανε την αναπόφευκτη εξάρτηση του ιστορικού από τη γλώσσα, η οποία επειδή είναι διαμεσολαβημένη ιστορικά και πολιτισμικά σε επίπεδο συμβολισμών, μόνο «μεταφορικά» μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ιστορικό, και όχι κυριολεκτικά ή ουδέτερα (White, 2000, σελ. 393). Όση επίγνωση και να έχει δηλαδή ο ιστορικός του γεγονότος ότι ζει στο παρόν, προδίδεται στο τέλος από τη γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί όταν γράφει την αφήγησή του. Η γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιούμε είναι αυτονομημένη από μας και φορέας σημασιών που αφορούν ολόκληρες ομάδες και όχι τους μεμονωμένους χρήστες. Εκεί λοιπόν που ο Lowenthal απλώς διαχωρίζει την ιστορία που γράφεται σήμερα από το παρελθόν στο οποίο αυτή η ιστορία αναφέρεται, ο White αποκλείει την όποια δυνατότητα να πλησιάσει κανείς και να ανασυγκροτήσει παρελθοντικούς τρόπους σκέψης, μια και όποιος και να το κάνει αυτό, ζει στο παρόν.

Τέλος ο Jenkins άσκησε ιδεολογική κριτική στην όλη σύλληψη της ενσυναίσθησης ως νοητικής διαδικασίας εκτός και εντός σχολείου, θεωρώντας πως εξυπηρετεί φιλελεύθερα από πολιτική άποψη, ιδανικά: η ιδέα μιας κοινής ‘λογικής’ που λειτουργεί διαχρονικά και που επιτρέπει στον ιστορικό να κατανοήσει τους ανθρώπους του παρελθόντος, εν τέλει ανθρώπους τελείως διαφορετικούς από αυτόν, είναι αποπροσανατολιστική, αναχρονιστική και αγνοεί την εξουσία ως κοινωνικό φαινόμενο που διαμορφώνει νοοτροπίες και οπτικές (1991. Καλύτερα να επικεντρωθούμε στον ιστορικό, λέει ο Jenkins, χάρις στον οποίο μαθαίνουμε για το παρελθόν, και όχι στους ίδιους τους ανθρώπους του παρελθόντος που είναι απρόσιτοι.

Το ίδιο απρόσιτους θεωρεί τους ανθρώπους του παρελθόντος και ο VanSledright ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο «positionality» (2001, σ. 57), δηλαδή την ένταξη του ανθρώπου στο χώρο από άποψη φυλετική, πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική, για να δηλώσει τους περιορισμούς εκείνους που τον εμποδίζουν να κατανοήσει άτομα διαφορετικά από τον ίδιο, όπως είναι και οι άνθρωποι που έζησαν στο παρελθόν. Ο VanSledright από το μέτωπο της διδακτικής της ιστορίας δε λέει τίποτα λιγότερο από τον Jenkins ή το White, οι οποίοι επιμένουν στο ότι για να καταλάβει κάποιος το παρελθόν έχει ως μοναδικό έργαλειό τον εαυτό του στο παρόν, άρα στο ότι δεν υπάρχει ανάγνωση άλλη του παρελθόντος παρά μόνο μέσα από το παρόν.

Η «Πολυπρισματικότητα» στη διδακτική της ιστορίας ως απάντηση στη «Διαφοροετικότητα» και τις «Αντιθέσεις» στην κοινωνία.

Οι παραπάνω διδακτικές και θεωρητικές αντιρρήσεις όσον αφορά την «ενσυναίσθηση» ως διαδικασία της ιστορικής έρευνας, εντός και εκτός του σχολείου, καθώς και οι έντονες αντιπαλότητες σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο στο κλείσιμο του 20^{ου} αιώνα (Seixas 2002 και Laville, 2004), συνέβαλαν τελικά στη σταδιακή υιοθέτηση του όρου «πολυπρισματικότητα» έναντι του όρου «ενσυναίσθηση». Ειπώθηκε παραπάνω ότι και οι δύο όροι δηλώνουν την υιοθέτηση της οπτικής του 'άλλου', αλλά η έμφαση στον όρο πολυπρισματικότητα αφορά την πολλαπλότητα ή ποικιλία των οπτικών που οφείλει αν μη τι άλλο να αναγνωρίσει ο ενασχολούμενος με το παρελθόν αναγνώστης ή ιστορικός. Μία άλλη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι ότι ενώ η «ενσυναίσθηση» αφορά την υιοθέτηση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος, η «πολυπρισματικότητα» αφορά τόσο τους «παραγωγούς» των πηγών, δηλαδή τους ανθρώπους του παρελθόντος, όσο και τους ιστορικούς, δηλαδή τις διαφοροποιημένες σύγχρονες αναγνώσεις κάποιου ιστορικού γεγονότος (Stradling, 2003, σ. 15).

Σε επίπεδο χρησιμοποιούμενων όρων πρέπει ακόμη να διασαφιστεί, ότι ήταν τόσο έντονη στην Αγγλία η δημόσια αντιπαράθεση σε σχέση με την «ενσυναίσθηση» και τη Νέα Ιστορία στα σχολεία, έναντι της παραδοσιακής, γεγονотоλογικής, εθνοκεντρικής ιστορίας, ώστε όταν τελικά καταλήξαν οι Άγγλοι σε ένα κείμενο που ήταν το πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία, δεν υιοθετήθηκε ο όρος «empathy» που ήταν το επίκεντρο της διαμάχης: η διαδικασία της ενσυναίσθησης περιγράφηκε περιφραστικά ως ένας μαθησιακός στόχος⁹ που αφορά τη «γνώση και την κατανόηση»¹⁰ της ιστορίας (Scanlon, 2008, σ. 258) και συγκεκριμένα ως

η ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές ιδέες και στάσεις των ανθρώπων του παρελθόντος και πώς αυτές συχνά σχετίζονταν με τις συνθήκες στις οποίες ζούσαν

⁹ «Attainment target»

¹⁰ «Knowledge and Understanding», ενώ τα υπόλοιπα μέρη του προγράμματος σπουδών του 1991 ήταν «Interpretations of History», δηλαδή «ερμηνείες της ιστορίας», και «The Use of Historical Sources» δηλαδή «Χρήση Ιστορικών Πηγών».

(Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία, 1991)

Ουσιαστικά το επίσημο αυτό κείμενο έκανε την παραδοχή ότι στο παρελθόν υπήρχαν πολλές διαφορετικές ομάδες και ότι ο μαθητής θα έπρεπε να έχει την ευαισθησία να τις αναγνωρίζει· μέρος λοιπόν της ενσυναίσθησης είναι σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του 1991 και η πολυπρισματικότητα. Άρα ήδη από το 1991, και για τα επόμενα είκοσι χρόνια, όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ιστορίας στην Αγγλία¹¹ έκαναν λόγο για «διαφορετικότητα» στο παρελθόν, εννοώντας στην πραγματικότητα την «ενσυναίσθηση». Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιούσαν ένα συμβιβασμό ανάμεσα στην κυβερνητική άποψη για την ιστορία, αυτή της δεκαετίας του 1980, και την άποψη των ειδικών της Νέας Ιστορίας που θέλανε μια σχολική ιστορία εστιασμένη στην κατανόηση και όχι την απομνημόνευση. Στην πραγματικότητα βέβαια επικράτησε η άποψη των ειδικών μια και σε μεγάλο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα του 1991, και παρά την κριτική που δέχτηκε (Lee, 1995), είναι πρόγραμμα που περιγράφει τις διαδικασίες στις οποίες θα μπει ο μαθητής και όχι αποκλειστικά πρόγραμμα που οριοθετεί περιεχόμενο.

Την ίδια εποχή που στην Αγγλία προσπαθούσαν να διασώσουν τη Νέα Ιστορία στο πρόγραμμα σπουδών και να αποκρούσουν το συντηρητισμό της τότε κυβέρνησης, στην υπόλοιπη Ευρώπη παρουσιάστηκε ταυτόχρονα σε πολλές χώρες η ανάγκη αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών και επανεγγραφής των 'εθνικών' ιστοριών μετά την πτώση των καθεστώτων του ανατολικού μπλοκ και την ανάδυση σε πολλές περιπτώσεις καινούριων εθνικών κρατών. Η Βούρη, (2006), αναφέρει χαρακτηριστικά πως η μετάβαση στη μεταψυχροπολεμική εποχή όσον αφορά τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες δεν εξελίχτηκε ομαλά, κάτι το οποίο απεικονίζεται και στα σχολικά βιβλία ιστορίας της πενταετίας 1991-1995, τα οποία «αναθεωρούσαν την εικόνα του παρελθόντος με βάση τα τραγικά γεγονότα της αποσιωπημένης εθνικής ιστορίας» (ibid, σ. 32)¹². Παράλληλα το Συμβούλιο της Ευρώπης, όπως και άλλοι διεθνείς οργανισμοί, προσπαθεί να δημιουργήσει μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα η οποία δε θα αφορά μονάχα το απώτατο παρελθόν της Δυτικής (μη κομμουνιστικής) Ευρώπης

¹¹ Το αναλυτικό του 1991 ήταν και το πρώτο γι αυτό και προκλήθηκε τόση αντιπαράθεση, τα μετέπειτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την ιστορία, ήταν του 1995, του 1999 και του 2007 (πηγή Smart & Harnett, 2009, p. 109).

¹² Πιο αναλυτικά και στο βιβλίο της ιστορικού, «Τα Σλάβικα Εγχειρίδια Ιστορίας της Βαλκανικής, 1991-1993, Gutenberg, 2004».

(ελληνική και ρωμαϊκή ιστορία) αλλά και το πρόσφατο (Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και Ψυχρός Πόλεμος). Ακόμα η ίδια αυτή ταυτότητα θα περιείκλειε και μη Ευρωπαίους που βρίσκονταν στην Ευρώπη ως μετανάστες. Στο πλαίσιο της επιχειρούμενης ευρωπαϊκής σύγκλισης τα πρώην σοσιαλιστικά κράτη χαμηλώνουν τους εθνικιστικούς τους τόνους.

Οι πρωτοβουλίες αυτές συχνά περιελάμβαναν οργάνωση σεμιναρίων για καθηγητές της ιστορίας απ' όλη την Ευρώπη και έκδοση εκπαιδευτικού υλικού, ενώ όλο και πιο συχνά το ζητούμενο περιγραφόταν ως η ανάγκη για πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας, δηλαδή την ανάγκη να ενσωματωθούν στις διδακτικές ενότητες των σχολικών βιβλίων πηγές που να φέρνουν στην επιφάνεια τις φωνές και τις οπτικές μειονοτήτων, όχι μόνο εθνικών αλλά και κοινωνικών όπως οι γυναίκες, (Stradling, 2003).

Συνοψίζοντας, ο όρος «ενσυναίσθηση» είναι ταυτισμένος με την αγγλική φιλοσοφική και εκπαιδευτική πραγματικότητα: ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από το φιλόσοφο και ιστορικό Collingwood¹³ ο οποίος μίλησε για την ανάγκη να 'διαβάξει' ο ιστορικός τις σκέψεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας, προβάλλοντας την ανάγκη για ερμηνεία στην ιστορία και όχι μόνο για απλή καταγραφή των γεγονότων. Στη συνέχεια η ερμηνευτική αυτή διάσταση επιλέχτηκε από τη Νέα Ιστορία για την αγγλική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980. Ο τρόπος τελικά με τον οποίο οι Άγγλοι εννοούσαν την ενσυναίσθηση παραπέμπει και στην πολυπρισματικότητα και αυτό φαίνεται από το πώς περιγράφηκε η ενσυναίσθηση όταν 'αποκρύψανε' τον όρο από το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή ως εντόπιση από το μαθητή της διαφορετικότητας στο παρελθόν. Άλλωστε η διαμάχη στην Αγγλία τη δεκαετία του 1980 αφορούσε τη διάσταση ανάμεσα σε μια εθνοκεντρική ιστορία απομνημόνευσης και μια 'διαδικασιακή' ιστορία που θα ενδιέφερε και τους μη Άγγλους, καθώς η χώρα βρισκόταν από τη δεκαετία του 1960 σε μια διαδικασία αποαποικιοποίησης και ενσωμάτωσης των μελών των πρώην αποικιών στον πληθυσμό της. Έκτοτε, και παρά το γεγονός ότι για διάστημα πολλών ετών (1997-2010) ήταν στην κυβέρνηση οι Εργατικοί, ο όρος «ενσυναίσθηση»(empathy) δεν υιοθετήθηκε σε επίσημα έγγραφα, ενώ στο πρόγραμμα σπουδών παρέμεινε ο όρος «diversity», δηλαδή «διαφορετικότητα».

¹³ 1889-1943

Ο όρος πάλι «πολυπρισματικότητα» αφορά την υπόλοιπη Ευρώπη και κυρίως τη διαχείριση της σχετικά πρόσφατης ενοποίησής της με τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου, καθώς και την ανάγκη ενσωμάτωσης στην ευρωπαϊκή ομάδα, πληθυσμών με διαφορετικές κουλτούρες. Αφορά επίσης η πολυπρισματικότητα και τον υπόλοιπο κόσμο, και ιδίως την Αμερική μετά από το χτύπημα στους δίδυμους πύργους της Νέας Υόρκης και την κήρυξη της Νέας Τάξης Πραγμάτων από τον πρόεδρο Μπους. Το χτύπημα στους δίδυμους πύργους επαναλαμβάνεται το 2004 στη Μαδρίτη, και το 2005 στο Λονδίνο επανεκκινώντας για μια ακόμα φορά στη Βρετανία τη συζήτηση γύρω από τη Βρετανικότητα (Jerome & Clemitshaw, 2010¹⁴), μια συζήτηση η οποία ήταν πάντα παρούσα στη χώρα λόγω του πολυπολιτισμικού της χαρακτήρα και του αποικιακού παρελθόντος της. Οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί πάντα ήταν ευαίσθητοι όσον αφορά τη διαφορετικότητα στο βρετανικό μαθητικό πληθυσμό και αυτό φαίνεται σε όλα τα προγράμματα σπουδών για την ιστορία ξεκινώντας από το 1991 (Smart & Harnett, 2009).

Μετά την πτώση του τείχους στο Βερολίνο το 1990, και μετά την επίθεση στη Νέα Υόρκη το 2001, δημιουργήθηκε προβληματισμός για μια ακόμη φορά σε σχέση με τους όρους συνύπαρξης ομάδων διαφορετικής κουλτούρας, καταρχάς στις δυτικές μητροπόλεις. Ακόμη ο προβληματισμός αυτός εστιάστηκε περισσότερο στις ισλαμικές ομάδες, και λόγω τρομοκρατίας, αλλά και λόγω εμφάνισης μιας θρησκευτικής μεταστροφής στους πληθυσμούς μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς των πόλεων αυτών, είτε για λόγους συνεχιζόμενης οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησής τους είτε για λόγους ταυτότητας. Η «πολυπρισματικότητα» ως ερευνητική και διδακτική πρακτική φαίνεται να απαντά στα ερωτήματα «σχολική ιστορία που θα περιλαμβάνει ποιους (λαούς, ομάδες)¹⁵» και που «θα αφορά και θα ενδιαφέρει ποιον (μέσα στην τάξη)».

Τα παραπάνω δεν υποστηρίζονται μόνο από την πολιτική πραγματικότητα αλλά και από το χώρο της ίδιας ιστοριογραφίας· άλλωστε η διδακτική της ιστορίας φαίνεται να παρακολουθεί την ιστοριογραφία. Οι σύγχρονες αλλαγές στην ιστοριογραφία αποτελούν συνέχεια τάσεων στο χώρο

¹⁴ Όλο το άρθρο στο <http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/teachingbritishness.pdf>

¹⁵ «Whose history is being told and whose left out (ποιανού η ιστορία περιλαμβάνεται στα σχολικά βιβλία και ποιανού όχι)», σε Stardling, 2003, p. 13

της Νέας Ιστορίας της δεκαετίας του 1970.¹⁶ Συγκεκριμένα, ενώ η δεκαετία του 1970 χαρακτηρίστηκε από την ιστορία των νοοτροπιών, αυτό εξελίσσεται στο τέλος του αιώνα σε μια ιστορία πολλών διαφορετικών μνημών και καταγραφής διαφορετικών αφηγήσεων. Ακόμα γίνονται αντιληπτές και υβριδικές καταστάσεις κουλτούρας οι οποίες επίσης καταγράφονται πλέον και από την ιστοριογραφία: όπως αναφέρουν και οι Aldrich και Ward (2010), με την αποαποικιοποίηση η Γαλλία και η Αγγλία περνούν μια φάση απόρριψης, λήθης της αποικιοκρατίας και σταματούν ν'ασχολούνται με το αντικείμενο. Όμως από το 1980 επιστρέφει η αποικιακή ιστορία, όχι πλέον ως ιστορία της αποικιοκρατίας, αλλά ως καταγραφή των μεταποικιακών σχέσεων, ιδίως στις μητροπόλεις, το Παρίσι και το Λονδίνο. Ενώ δηλαδή στην αρχή απέφευγαν οι ιστορικοί να ασχοληθούν με την αποικιακή ιστορία «γιατί η αποικιακή ιστοριογραφία ταυτιζόταν με την ίδια την αποικιοκρατία» (ibid: 261), στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών, έστω και υπό άνισους όρους δημιουργήθηκε κάτι καινούριο διότι υπήρξε αλληλεπίδραση. Οπότε σήμερα πλέον ξαναγράφεται η αποικιακή ιστορία με εστίαση στον πολιτισμό των εμπλεκομένων, στις διαφορετικές κουλτούρες και την ανάμιξή τους, τόσο στις πρώην αποικίες όσο και στις μητροπόλεις. Έχουμε δηλαδή σήμερα μια ιστοριογραφία επηρεασμένη από τις πολιτισμικές και τις μετααποικιακές σπουδές που δίνουν έμφαση στη θεώρηση της πραγματικότητας από πολλές οπτικές γωνίες, μια ιστοριογραφία η οποία πλέον επιδιώκει να καταγράψει διαφορετικές 'φωνές' (πρώην αποικιοκρατούμενοι, γυναίκες), φωνές οι οποίες παραδοσιακά δεν είχαν θέση στην ιστορία.

Εάν μεγάλο μέρος της επαγγελματικής ιστοριογραφίας σήμερα αφορά την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, φωνών, είναι επόμενο η διδακτική της ιστορίας να προτάσσει την εξοικείωση του μαθητή με την ιδέα ότι τόσο στο παρόν, όσο και στο παρελθόν υπάρχουν «διαφορετικότητες» οι οποίες αντίστοιχα δικαιούνται τις φωνές τους, διαφορετικότητες οι οποίες συμβάλλουν στην 'αλήθεια' για μια ιστορική περίοδο. Η πολυπρισματικότητα ως ζητούμενο στη διδακτική της ιστορίας, ουσιαστικά παρακολουθεί την πολυπρισματικότητα μιας

¹⁶ Εδώ θα έπρεπε να θυμίσουμε ότι με τον όρο «Νέα Ιστορία» εννοούμε τόσο το ιστοριογραφικό όσο και το ρεύμα της Διδακτικής της Ιστορίας τη δεκαετία του 1970, και το ότι η διδακτική ακολούθησε τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία.

επαγγελματικής ιστοριογραφίας που εστιάζει σε πολλές διαφορετικές υποκειμενικότητες για να αποδώσει μια εποχή.

Η «Πολυπρισματικότητα» ως «Πολυφωνία» στο ελληνικό σχολείο.

Σε ερευνητικό επίπεδο υπήρξαν στην Ελλάδα ‘έγκαιρες’, και σύγχρονες με τις τάσεις του εξωτερικού, αναφορές Ελλήνων ερευνητών όχι μόνο στην ενσυναίσθηση και την πολυπρισματικότητα, αλλά και στην έμφαση που θάπρεπε να δοθεί από την ιστορία στο σχολείο σε μια εννοιολογική προσέγγιση του μαθήματος με εστίαση στη μαθησιακή διαδικασία: ενώ η Ρεπούση προβάλλει σε άρθρο της το 2000 την «ενσυναισθητική ανάπλαση» και «δημιουργική φαντασία» ως παράγοντες της ιστορικής κατανόησης που φαίνεται να είναι και το ζητούμενο της ιστορικής εκπαίδευσης (2000, σ. 196), ο Λεοντσίνης, ήδη από το 1996, αφιερώνει την εισήγησή του σε σεμινάριο Π.Ε.Φ.¹⁷, σε μια παρουσίαση της έννοιας της ενσυναίσθησης από φιλοσοφική άποψη αλλά και ως παιδαγωγική στρατηγική. Προτείνει ακόμη συγκεκριμένες πρακτικές και δραστηριότητες τόσο στο πλαίσιο μιας συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης όσο και σε αυτό της τοπικής ιστορίας. Ακόμη κρούει τον κώδωνα κινδύνου ώστε να μην υιοθετήσουν οι μαθητές την «τυποποιημένη στερεότυπη ιστορική ενσυναίσθηση», η οποία και θα τους εμπόδιζε να εντοπίσουν τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε άτομα που ζουν στην ίδια ιστορική περίοδο, δηλαδή ό,τι αποκαλούμε σήμερα «διαφορετικότητα στην ιστορία» ή πολυπρισματικότητα (Λεοντσίνης, 1996, σε Π.Ε.Φ., σελ. 133).

Τέλος το 2005 ολοκληρώθηκε στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου διδακτορική διατριβή, (Κουργιαντάκης), η οποία εκτός από την ανάλυση της έννοιας της ενσυναίσθησης φιλοσοφικά, κοινωνιολογικά, ψυχολογικά, ψυχαναλυτικά καθώς και από την άποψη του θεάτρου και της πολιτικής οικονομίας μας προσέφερε και ευρήματα από την πρώτη εμπειρική έρευνα στον ελλαδικό χώρο σε σχέση με το επίπεδο της ενσυναισθητικής κατανόησης της ιστορίας από Έλληνες μαθητές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα τριάντα μαθητών διαφορετικών σχολικών βαθμίδων και τύπων σχολείων με τη χρήση γραπτού ερωτηματολογίου και

¹⁷ Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων

προφορικής συνέντευξης και με ιστορικό πλαίσιο τη δίωξη των Εβραίων της Κέρκυρας από τους Γερμανούς το 1944 και τη στάση του ντόπιου πληθυσμού απέναντι στην πολιτική αυτή των Γερμανών. Όπως καταλήγει και ο συγγραφέας, (Κουργιαντάκης, 2005, σελ. 291), τα ευρήματα προτείνουν ότι «υπό προϋποθέσεις, με βοήθεια, με την κατάλληλη ενημέρωση, με το ανάλογο υλικό, με τις αντίστοιχες ασκήσεις, με τα σχετικά κίνητρα-ερεθίσματα και με τη γενικότερη ανάλογη υποδομή, οι μαθητές μπορούν να ενσυναισθανθούν». Τα παραπάνω ευρήματα είναι ενθαρρυντικά δεδομένου του ότι όπως θα δούμε παρακάτω το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στην απομνημόνευση και όχι σε διαδικασίες κατανόησης, άρα και ενσυναίσθησης ή πολυπρισματικής θεώρησης.

Η εικόνα πραγματικά αλλάζει όταν από το χώρο της έρευνας εστιάσουμε στο χώρο της πολιτικής, της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και στην πραγματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Στην Ελλάδα συναντάει κανείς μία αμφιθυμία από την πλευρά των ιθυνόντων σε σχέση με την ενσωμάτωση όλων των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού στη σχολική ιστορία, και σε σχέση με τη διαπραγμάτευση των αμφιλεγόμενων ιστορικών ζητημάτων μέσα στη σχολική τάξη, ζητημάτων όπως ο μικρασιατικός πόλεμος ή ο εμφύλιος. Καταρχάς το ελληνικό κράτος έχει μια μακρά παράδοση αντιμειονοτικής πολιτικής η οποία διατηρήθηκε και στο διάστημα από το 1945 μέχρι περίπου το 1990, παρόλο που η χώρα είχε για τη συγκεκριμένη περίοδο πετύχει ομολογουμένως μεγάλη εθνοτική ομοιογένεια (Ηρακλείδης, 2002). Έρευνες αποδίδουν την αντιμειονοτική στάση του κόσμου στην Ελλάδα και στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η σχολική ιστορία (ibid. σελ. 50). Όπως επισημαίνεται από τη Φραγκουδάκη ο συνδυασμός ελληνοκεντρισμού και ευρωκεντρισμού στα ελληνικά βιβλία ιστορίας οδηγεί μαθητές και δασκάλους στην υιοθέτηση μιας αμυντικής στάσης απέναντι σε οτιδήποτε 'ξένο': ο ελληνικός πολιτισμός από τη μια εξάιρεται για τη μοναδικότητά του και την συνεισφορά του στον ανώτερο δυτικό πολιτισμό, από την άλλη εμφανίζεται να μην έχει επηρεαστεί και αυτός με τη σειρά του από κάποιον άλλον πολιτισμό και ιδιαίτερα από τον τουρκικό ή τους βαλκανικούς πολιτισμούς που θεωρούνται κατώτεροι (2013, σσ. 155-161).

Αν διαβάσει κανείς τα προγράμματα σπουδών για το δημοτικό ή το γυμνάσιο σπάνια γίνεται λόγος για διαφορετικές «οπτικές» και για «πολυπρισματικότητα», ενώ όπου διακηρύσσονται

κάποιες επιθυμητές αρχές «αποδοχής διαφορετικών ιδεών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων»¹⁸ ή «ειρηνικής συνύπαρξης και αλληλοκατανόησης»¹⁹ μεταξύ λαών στις οποίες πρέπει και να αποσκοπεί η ιστορία στο σχολείο, αυτές στην ουσία αναιρούνται από άλλους στόχους του αναλυτικού. Τονίζεται για παράδειγμα υπέρμετρα η προσφορά του ελληνικού πολιτισμού στον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό και του βυζαντινού και του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο, ή δίνεται έμφαση στην «ανάμειξη των ξένων» στα εσωτερικά μας, διαπίστωση και πεποίθηση που δημιουργεί αρνητικά στερεότυπα για τους ‘άλλους’ ενώ προκαλεί αμυντικές στάσεις στους αναγνώστες ή τους μαθητές (Φραγκουδάκη, 2013· Διαμαντούρος, 2000).

Όσον αφορά το θέμα μας, δηλαδή την «ενσυναίσθηση» και την «πολυπρισματικότητα», οι πλησιέστερες αναφορές στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών ιστορίας (2003), είναι η «πολυπολιτισμικότητα (των κοινωνιών)», που πρέπει να γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές (ΔΕΠΠΣ, σσ. 2 και 47) ενώ στο μεθοδολογικό κομμάτι δίνεται η σύσταση στο δάσκαλο να βάζει τους μαθητές σε διαδικασία αντιπαραβολής πηγών με «διαφορετικές οπτικές» (ibid, σ. 45). Συνιστάται επίσης στους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων να συμπεριλαμβάνουν στις διδακτικές ενότητες και πηγές με «πολυφωνία» (ibid, σ. 46), χωρίς ο όρος να αναπτύσσεται και χωρίς να προσφέρονται παραδείγματα. Ο όρος «πολυφωνία» στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών του 2003 θα μπορούσε να σημαίνει «πολυπρισματικότητα», δηλαδή «multiperspectivity».

Αντιθέτως έμφαση στην πολυφωνία ή πολυπρισματικότητα δίνεται από το πρόγραμμα σπουδών της Τοπικής Ιστορίας του 2013, που είναι και το μόνο πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία που τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή από τα προγράμματα για την ιστορία που εκπονήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο 2010-2011. Για τα προγράμματα αυτά είχε οριστεί από το ΥΠΔΒΜΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών – Ιστορίας (ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, 2012, τ. 142) αλλά οι προτάσεις της επιτροπής ουσιαστικά αποσιωπήθηκαν. Στο πρόγραμμα λοιπόν της τοπικής ιστορίας του 2013, έχουμε αναφορές στην «πολυπολιτισμική πραγματικότητα» της τάξης και της χώρας που

¹⁸ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 3

¹⁹ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 5

κάνουν απαραίτητη την ανανέωση των προγραμμάτων ιστορίας²⁰, όπως και στη φύση της ιστορικής αφήγησης η οποία είναι ερμηνευτική, άρα η ιστορική αφήγηση γράφεται από συγκεκριμένη «οπτική γωνία» κάθε φορά.²¹ Στη σελίδα είκοσι του ίδιου προγράμματος αναφέρεται πως η διδακτική της ιστορίας σήμερα αποσκοπεί στην προβολή «πολλαπλών οπτικών», ενώ στη σελίδα είκοσι τρία γίνεται λόγος για «πολυφωνικότητα», (εδώ δίνεται και ο αγγλικός όρος «multiperspectivity» ως διευκρίνιση), η οποία και χαρακτηρίζει την επιστήμη της ιστορίας.

Από την έμφαση στην ερμηνευτική διάσταση της ιστορικής επιστήμης μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2011, θεωρούμε ότι γίνεται χρήση της «πολυπρισματικότητας», στα ελληνικά «πολυφωνίας», ως στρατηγικής στην τάξη που θα επιτρέπει στους μαθητές την εξάσκηση σε ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από πολλές οπτικές γωνίες. Το τελευταίο δεδομένο συνάδει με τη σύγχρονη άποψη για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο που θέλει το μάθημα μια διερευνητική διαδικασία όπου οι μαθητές εξοικειώνονται με στρατηγικές σε σχέση με τις πηγές αλλά και με την ιδέα των ανοικτών ερωτημάτων, όπως και του προσωρινού χαρακτήρα των απαντήσεων και των ερμηνειών στα παραπάνω ερωτήματα.

Όμως παρά τα παραπάνω ενθαρρυντικά δεδομένα τα αναλυτικά προγράμματα, μέχρι και το 2003 τουλάχιστον, έχουν αξιολογηθεί από ερευνητές και εκπαιδευτικούς ως αντιφατικά ή τουλάχιστον μη συνεκτικά ως προς τους στόχους τους (Αβδελά 1998· Μπουντά, 2008): οι συντάκτες των προγραμμάτων συνδυάζουν επιλογές ενός ‘πρακτικού’ παρελθόντος που εξυπηρετεί εθνικούς και στη καλύτερη περίπτωση κοινωνικούς στόχους, όπως είναι η διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου πολιτών, και ενός ‘ιστορικού’ παρελθόντος που αποτελεί προϊόν επιστημονικής διαδικασίας. Το πρόγραμμα τοπικής ιστορίας του 2011 δεν εξισορροπεί την κατάσταση διότι αποτελεί ‘απόσπασμα’ αναλυτικού προγράμματος, αυτού της ίδιας περιόδου που δεν εγκρίθηκε ποτέ από το Υπουργείο Παιδείας.

²⁰ <http://ebooks.edu.gr/2013/epimorfotiko.php?course=DSGYM-C122>, σελ. 17

²¹ *ibid*, σελ. 18.

Η ίδια αντιφατικότητα στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων επαναλαμβάνεται και στα σχολικά βιβλία της ιστορίας τα οποία συνήθως δεν εκπληρώνουν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων παρά μόνο ως προς το περιεχόμενο: ενδεικτικά αναφέρουμε την την τελευταία σειρά των βιβλίων του δημοτικού (2006-2007), βιβλία τα οποία θεωρήθηκε ότι «ακροβατούν ανάμεσα στο σύγχρονο και παραδοσιακό πλαίσιο για τη διδασκαλία του παρελθόντος» (Ανδρέου και Κασβίκης, 2008, σ. 81). Επιπλέον, οι Βούρη και Γατσωτής (2011, σ. 37) αναφερόμενοι στο βιβλίο της Γ' Λυκείου, διαπιστώνουν επίσης τη «συνύπαρξη καινοτομικών στοιχείων με πολλά χαρακτηριστικά της σε σημαντικό βαθμό παραδοσιακής εθνοκεντρικής αντίληψης για τη σχολική ιστοριογραφία».

Ξεφυλλίζοντας πάλι τα βιβλία της ιστορίας της Β' και Γ' Γυμνασίου, (βιβλία με σαράντα μία και εξήντα τέσσερις διδακτικές ενότητες αντίστοιχα), διακρίνουμε μόνο μία περίπτωση «αντιθετικών» αφηγήσεων στη Β' Γυμνασίου (από το βιβλίο του καθηγητή) και έξι περιπτώσεις στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου. Μάλιστα στην Γ' Γυμνασίου οι πηγές προβάλλονται με έμφαση στο μαθητή ως «διαφορετικές»²². Στη Β' Γυμνασίου στην ενότητα για τον Ιουστινιανό αναπτύσσεται ένα ολόκληρο σενάριο διδασκαλίας στο βιβλίο του καθηγητή σε σχέση με τη «Στάση του 'νικά'» και εκεί γίνεται λόγος για διαφορετικές «αφηγηματικές εκδοχές» (Δημητρούκας και Ιωάννου 2006, βιβλίο εκπαιδευτικού). Και στα δύο βιβλία γίνονται πολλές φορές πολλές φορές επιλογές σύγχρονες και σύμφωνες με το πνεύμα της Νέας Ιστορίας (κεφάλαια για την καθημερινότητα και τον πολιτισμό, αντισυμβατικές ερμηνείες γεγονότων και οι αντίστοιχες πηγές), το αποτέλεσμα όμως στο σύνολο των βιβλίων είναι άνισο. Ακόμη δηλαδή κι αν η «πολυφωνία» ή άλλες σύγχρονες στρατηγικές εμφανίζονται ν' αποτελούν στόχο στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν υποστηρίζονται από τα ίδια τα βιβλία τα οποία θα έπρεπε σε αυτήν την περίπτωση να διέθεταν πολλές περισσότερες πηγές που να παραπέμπουν σε αντίθετες ή τουλάχιστον παράλληλες, πάντως διαφορετικές ερμηνείες (Chapman 2011)²³. Είναι άλλωστε

²² «Τρεις διαφορετικές απόψεις για το έργο της Αντιβασιλείας» (Λούβη και Ξιφαράς, 2006, σ. 57), «Δύο αντίθετες απόψεις για τον Καποδίστρια» (ibid, σελ. 55).

²³ Ακολουθούμε σε αυτό το σημείο το διαχωρισμό που κάνει ο Chapman (Chapman, 2011, in Davies, p. 97) ανάμεσα σε αφηγήσεις για το ίδιο γεγονός του παρελθόντος που είναι διαφορετικές αλλά «συμπληρωματικές» («complementary») και σε αφηγήσεις για το ίδιο πάλι γεγονός του παρελθόντος που αποκλείουν η μία την άλλη («contrary»).

γνωστή η κριτική της Αβδελά για το συνήθη «επιβεβαιωτικό» ρόλο των πηγών στις αφηγήσεις των σχολικών βιβλίων ιστορίας (Αβδελά, 1998, σ. 55) αν και αφορούσε άλλης γενιάς βιβλία.

Συμπερασματικά στο ελληνικό σχολείο διαφαίνονται σποραδικές καλές προθέσεις όσον αφορά την πολυφωνία ή πολυπρισματικότητα και γενικά όσον αφορά τη συμπόρευση με τη σύγχρονη ιστοριογραφία και ιστορική εκπαίδευση, προθέσεις όμως που δεν υποστηρίζονται από το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό με αποτέλεσμα να απαιτείται καταβολή μεγάλου κόπου από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να οργανωθεί ένα σύγχρονο μάθημα.

Συμπέρασμα»: «ενσυναίσθηση», «πολυπρισματικότητα», «πολυφωνία» και πολιτικές προτεραιότητες.

Με αφορμή την «ενσυναίσθηση» και την «πολυπρισματικότητα» μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα τόσο στην Αγγλία όσο και στη Ελλάδα παρακολουθήσαμε μετατοπίσεις τόσο της ιστοριογραφίας όσο και της ιστορικής εκπαίδευσης για ένα διάστημα από το 1991 όταν διαμορφώθηκε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για την Αγγλία, μέχρι και το 2009 (το προτελευταίο για την Αγγλία) και το 2011 (το τελευταίο για την Ελλάδα). Από τη διαδρομή αυτή στα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται τόσο ο εργαλειακό ρόλος της ιστορίας όσον αφορά τη δημιουργία ομοιογένειας στον πληθυσμό μιας χώρας, όσο και οι διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες στη διαχείριση αυτού του κρατικού μονοπωλίου αναφορικά με τη διαχείριση της ιστορίας και της συλλογικής μνήμης.

Στην Αγγλία φαίνεται πως η σχολική ιστορία παρακολουθεί τις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που είχε δημιουργηθεί ήδη από τη δεκαετία του 1960, και πρώτα μέσω της «ενσυναίσθησης» και της «διαφορετικότητας» και αργότερα μέσω της «πολυπρισματικότητας», στόχων στα αναλυτικά προγράμματα για την ιστορία, και ότι γενικά επιβάλλεται η γνώμη των ειδικών, αν και όχι απρόσκοπτα, αρκεί βέβαια να θυμηθεί κανείς την ‘πολεμική’ ατμόσφαιρα της δεκαετίας του 1990 στη χώρα. Τελευταίος κλυδωνισμός στη μακρά πλέον εκπαιδευτική παράδοση για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Αγγλία είναι το αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορία του 2013, το οποίο κατά γενική ομολογία αποτελεί οπισθοδρόμηση σε ό,τι κατάφερε τόσα χρόνια η βρετανική κοινότητα των εκπαιδευτικών: «ένα αναλυτικό βασισμένο στα γεγονότα, δεν γίνεται λόγος για δεξιότητες ούτε υπάρχει πρόθεση να

διαμορφώσουν τα παιδιά τη δική τους άποψη, *μόνο ονόματα, χρονολογίες και γεγονότα*», γράφει ένας εκπαιδευτικός στον ιστότοπο της Ένωσης Ιστορικών ²⁴(Historical Association). Ερευνητές επίσης επισημαίνουν τη στροφή από μια διαδικασιακή ιστορία στην «Ιστορία του Νησιού μας»²⁵, μια ιστορία όπου επικρατεί η κυρίαρχη βρετανική ιστορική αφήγηση ενώ η τελευταία αυτή στροφή στην ιστορική εκπαίδευση συμπίπτει κα με την επιστροφή των συντηρητικών κυβερνητικών δυνάμεων στο πολιτικό προσκήνιο από το 2010.

Η Ελλάδα πάλι διακρίνεται για το συγκεντρωτισμό της όσον αφορά την κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων και την παραγωγή σχολικών βιβλίων (Αβδελά, 1998) καθώς και για τον αυταρχισμό της: παράδειγμα οι ‘εν ψυχρώ’ αποσύρσεις βιβλίων με παρέμβαση της πολιτικής ηγεσίας (τα έτη 1989, 1990, 2002, 2007, πηγή Kokkinos & Gatsotis, 2008). Παλαιότερη αλλά αξιοσημείωτη περίπτωση είναι και αυτή της απόσυρσης του βιβλίου της Β’ Γυμνασίου του Καλοκαιρινού το 1965 (Αθανασιάδης, 2009). Δύο διαπιστώσεις του Αθανασιάδη είναι χαρακτηριστικές για την ελληνική πραγματικότητα σε αυτήν την τελευταία περίπτωση: πρώτον το βιβλίο αποσύρθηκε επειδή αμφισβήτησε την αδιάλειπτη συνέχεια του ελληνικού έθνους παρόλο που στην περίοδο εκείνη οι ιδεολογικές διαμάχες αφορούσαν το γλωσσικό ζήτημα. Δεύτερον, τόσο η ηγεσία του τότε Υπουργείου Παιδείας όσο και η Επιτροπή των Ειδικών δεν κατάφεραν να αντισταθούν στο κλίμα εναντίον του βιβλίου όπως αυτό είχε δημιουργηθεί στη δημόσια σφαίρα. Το ακριβώς αντίθετο δηλαδή, απ’ ό,τι συνέβη στην Αγγλία πολύ αργότερα με τη Θάτσερ και τις επιτροπές των εκεί ειδικών οι οποίες και πέρασαν τη δική τους γραμμή.

Άλλο παράδειγμα αυταρχισμού είναι βέβαια και η μη χρησιμοποίηση του αναλυτικού που διαμορφώθηκε από ομάδα εμπειρογνομόνων ορισμένη από το Υπουργείο Παιδείας και η αντικατάσταση της τελευταίας ομάδας από άλλη το 2011. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις σχολικά βιβλία και αναλυτικά προγράμματα βρέθηκαν να αποκλίνουν από τον εθνοκεντρικό – παραδοσιακό κανόνα, είτε ως προς τις επιλογές των ερμηνειών που προβάλλονταν, είτε και από άποψη μεθοδολογίας, ενώ το βιβλίο της ομάδας Ρεπούση της ΣΤ’ Δημοτικού συνδύαζε όλα τα παραπάνω (Nakou και Apostolidou 2010, σ. 122). Μεγάλο ρόλο στις παραπάνω στάσεις παίζει και η συνολική κουλτούρα εκπαιδευτικών και κοινής γνώμης που θεωρούν τα βιβλία μία

²⁴ http://www.history.org.uk/forum/forum_27_160.html

²⁵ «Our Island Story», σε Nichol and Harnett, 2011, σελ. 107.

οριστική κατάσταση η οποία δε διαφοροποιείται από τις επιμέρους παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην τάξη: με αυτή τη λογική τα ‘κακά’ βιβλία δεν μπορούν να γίνουν αντικείμενο χειρισμών από τους διδάσκοντες, πρέπει να αποσυρθούν (Weintraub, 2000).

Άρα στην Ελλάδα η σχολική ιστορία είναι πλήρως εργαλειοποιημένη από την κρατική εξουσία προς την κατεύθυνση ενός ομοιογενούς εθνικού πληθυσμού και αποσπασματικά μονάχα γίνονται προγραμματικές αναφορές στην άποψη του ‘άλλου’ και στην αναγκαιότητα για «πολυφωνία» στο μάθημα της ιστορίας. Άλλωστε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2009, κατέδειξε πως οι καθηγητές του Λυκείου στην Ελλάδα δε διέθεταν την επιστημολογική εγρήγορση να εκτιμήσουν και να διδάξουν την πολυπρισματικότητα της ιστορικής εμπειρίας²⁶ (Αποστολίδου κ.ά., 2009).

Συνοψίζοντας, τόσο στην Αγγλία όσο και στη Ελλάδα οι όροι «ενσυναίσθηση», «πολυπρισματικότητα», «πολυφωνία» δηλώνουν επιστημολογικές μετατοπίσεις και αντανακλούν καινούριες κοινωνικές πραγματικότητες όπως αυτή των πολυπολιτισμικών κοινωνιών μέσα στις οποίες ζούμε. Όμως οι αντίστοιχοι κρατικοί οργανισμοί λειτουργούν συχνά με τη λογική της εθνικής συσπείρωσης και προωθούν παραδοσιακά ιστοριογραφικά και παιδαγωγικά μοντέλα στο σχολείο.

²⁶ <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/>

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2009). Έθνος και Σχολική Ιστορία. *Δοκίμες*, 15/16, 71-103.
- Βούρη, Σ. (2006). Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Σύγχρονη Πολιτική Συγκυρία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 30-38.
- Βούρη, Σ. & Γατσωτής Π. (2011). Ζητήματα Διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα, *Επιστημ. Επετηρ. ΠΤΔΕ Παν/ίου Ιωαννίνων*, 23, 37-68.
- Aldrich, R. & Ward, S. (2010). Ends of Empire: Decolonizing the Nation in British and French Historiography. In St. Berger & C. Lorenz (eds) *Nationalizing the Past, Historians as Nation Builders in Modern Europe* (pp. 259-281). Palgrave-Macmillan.
- Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Ανδρέου (επιμ) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου κ.ά. (2008). Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο. Σε http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8&ep=169. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History, in C. Portal (ed) *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και Σχολείο. Αθήνα: Νήσος.
- Brandshaw, M. (2009). Drilling down: how one history department is working across progression about diversity. *Teaching History*, 135, 4-12. London: The Historical Association.
- Carr, E. H. (1962). *What is History*. Palgrave. Chapman, A. (2011). Historical Interpretations, in I. Davies (ed) *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). Routledge.
- Davis, O.A. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. in O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.1-12). New York : Rowman & Littlefield.
- Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ. (2006). Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). Πολιτισμικός Δυισμός και Πολιτική Αλλαγή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ηρακλείδης, Αλ. (2002). Τα αίτια της ελληνικής αντιμειονοτικής στάσης από το 1945 έως σήμερα. Στο *Μειονότητες στην Ελλάδα*. Εταιρεία Σπουδών Σχολής Μωραΐτη.

- Foster, St. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-182). New York : Rowman & Littlefield.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. Routledge.
- Kokkinos, G.& Gatsotis, P. (2008). The Deviation from the Norm: Greek History School Textbooks Withdrawn from Use in the Classroom, *Internationale Schulbuchforschung*, 30, 535-546.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών στην Ιστορία. ΠΤΔΕ Παν/ίου του Αιγαίου (διδακτορική διατριβή).
- Laville, C. (2004). Historical Consciousness and History Education: What to Expect from the First for the Second. In P. Seixas (ed) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 165-182). Toronto: University of Toronto Press.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Π.Ε.Φ. *Σεμινάριο 21, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας* (123-148). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Lee, P. (1984). Historical Imagination. In A. k. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds) *Learning History* (pp. 85-116). London: Heinemann.
- Lee, P. (1995). History and the National Curriculum in England, *International Year Book of History*, 1, 73-123. London: The Woburn Press.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1998). Researching Children's Ideas about History, *International Review of History Education*, 2, 227-252. London: Woburn Press.
- Lee, P. (2011). The concept that does not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49
- Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Χρ. (2006). Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπουντά, Ε. (2008). Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας στο Δημοτικό: Τα Γνωστικά Αντικείμενα. *Ιστορικά* 26, 157-170.
- Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece: Textbooks as the Spinal Cord of History Education. In I. Nakou & I. Barca (eds), *Contemporary Debates Over History Education* (pp. 115-132). IAP.

- Nichol, J. & Harnett, P. (2011). History Teaching in England and the English National Curriculum 3-11: past, present, into the future. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 10(1), 106-119.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Οι Έννοιες της Ιστορίας. *Μνήμων*, 22, 191-220.
- Scanlon, M. (2008). *Popular Histories: a study of historical non-fiction books for children*, Διδακτορική Διατριβή, University of London, Institute of Education.
- Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History, *Canadian Social Studies*, 36 (2). Τελευταία ανάκτηση από 22 Οκτωβρίου 2013, από http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_36_2/ARpurposes_teaching_canadian_history.htm
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds). *Learning History* (pp.39-84). London: Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. In Christopher Portal (ed), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.
- Smart, D. & Harnett, P. (2009). The History Curriculum in England: Contested Narratives. In Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. & Smart, D. (eds) *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe* (pp. 99-116). harf.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe.
- Σωτηρόπουλος κ.ά (2012). Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 142.
- Thatcher (1993). *The Downing street years*. Harper Collins.
- Van Sledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In O.L. Davies, E. A. Yeager & S. Foster (eds) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, (pp. 51-68). New York: Rowman & Littlefield.
- Yeager, E. A. & Doppen, F. (2001). Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 97-114). New York: Rowman & Littlefield.

- Yeager, E.A. & Foster, S. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). New York : Rowman & Littlefield.
- Φραγκουδάκη, Α. (2013). Ο Εθνικισμός και η Άνοδος της Ακροδεξιάς. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Weintraub, Sh. (2000). What's This New Crap? What's Wrong with the Old Crap? (Changing History Teaching in Oakland, California). In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds) *Knowing Teaching & Learning History* (pp. 178-193). N.Y.: New York University Press.
- White, H. (2000). An Old Question Raised Again: Is Historiography Art or Science? (Response to Iggers). *Rethinking History*, 4(3), 391-406.

Άλλες πηγές

- (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Σε <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.
- (2011). Τοπική Ιστορία, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Σε <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.
- (2013). The New History Curriculum. Σε http://www.history.org.uk/news/news_1715.html. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ελένη Αποστολίδου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Παν/ίου Ιωαννίνων, Τ.Θ 1186

Τ.Κ. 45110 Ιωάννινα

τηλ. 26510-02624

email: elaposto@cc.uoi.gr