

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης¹

Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο

Περίληψη

Επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης του ιστορικού μαθήματος με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών στο Λύκειο. Λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο παιδείας και εκπαίδευσης, που οι μαθητές σταδιακά διαμορφώνουν στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, φυσικά, το αξιακό βάρος που η δημοκρατία ως πολίτευμα έχει για όλους τους πολίτες. Λαμβάνεται επίσης υπόψη ότι για το θεσμικό περιεχόμενο κατοχύρωσης 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 ένα διαρκή αναπροσδιορισμό του νοήματός του. Ακόμη ότι ο σκοπός και οι στόχοι του ιστορικού μαθήματος εκπληρώνονται με την καίρια συμβολή επαρκών και συνειδητοποιημένων δασκάλων, οι οποίοι εξευρίσκουν πρόσφορες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές για να αναπτύσσουν δεξιότητες του νου των μαθητών τους, ώστε αυτοί να σκέπτονται και να ενεργούν αυτόνομα και ανεπηρέαστα από παράγοντες, που παρακωλύουν τη στόχευση αυτή. Επιχειρείται η ανάδειξη των αποφασιστικής σημασίας ιστορικών αναφορών και κριτικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνιστάται να πραγματοποιούνται επί προσδιοριζόμενου, από εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές πρακτικές, εδάφους μελέτης και έρευνας. Με πρόσφορα δηλαδή προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, με έρευνα των πηγών, με την τοπική ιστορία και τη μελέτη του περιβάλλοντος. Λαμβάνονται τέλος υπόψη οι βασικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της ιστορίας και των φυσικών επιστημών και ακόμη ότι η ιστορία ως επιστήμη λειτουργεί και ως τέχνη ή ακόμη και ως τεχνική, με βάση δηλαδή πρακτικούς τρόπους που επινοεί για να διατυπώνει και να συνθέτει τα συμπεράσματα των ερευνών της. Η μελέτη επιχειρεί να ιχνηλατήσει μια πληρέστερη προοπτική συγκρότησης δημοκρατικής σκέψης των νέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω του ιστορικού μαθήματος και να επισημάνει την υποχρέωση της πολιτείας να κατοχυρώνει τη διδασκαλία του μαθήματος και με διδάσκοντες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο που διαθέτουν ιστορική εξειδίκευση και κατάρτιση.

¹ Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία – δημοκρατία – πολιτική – δημοκρατική σκέψη – αυτόνομη σκέψη — φασιστική ιδεολογία – ιστορική συνείδηση – παρελθόν – παρόν – παροντική διάσταση της ιστορίας – ερωτήματα της ιστορίας – τοπική ιστορία – μελέτη του περιβάλλοντος – αξιολογικές κρίσεις – χειραγώγηση κοινής γνώμης – πολιτική προπαγάνδα – Μέσα Ευρείας Ενημέρωσης.

History and Democratic Education in Secondary Education

Abstract

My aim in this paper is to reveal the relationship between the lesson of history and the cultivation and the development of democratic thought in the Lyceum. Under consideration is taken the educational base according to which pupils gradually mould in the stages of compulsory education, as well as the evaluative importance that the democratic system of government has for all citizens. It is pointed out that democracy is the system of government that has been known since classical antiquity in various forms but also the one universally recognized as the best possible option for its citizens. It is also taken under consideration that, for the institutional content that secures the democratic constitution and especially its theoretical functional context, we are in a position to agree that there is consensus amongst the citizens so as to constantly redefine its meaning. In addition, that the goal and the aims of the history lesson are fulfilled by the determined contribution of adequate and conscientious teachers who are able to produce suitable educational practices in order to develop the mental skills of their students so as they would be in a position to think and to act autonomously, and also not to be influenced by factors that might obstruct this objective. In this paper, it is also attempted to be revealed the importance of historical references and critical approaches which is recommended to be realized on specified, by educational procedures and practices, study and research ground. 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. Finally, it is also taken under consideration the basic differences that exist between history and the physical sciences and also that history as a science can also function as an art or even as a technique, having as its basis practical ways that are invented so as to formulate and to compose the results of its research. In general, this paper sets out to trace the prerequisites necessary to formulate an adequate perspective for the formulation of democratic thought in the Lyceum

via the study of the history lesson and to stress out the obligation of the State to secure the teaching of this lesson by teachers in all levels of education equipped with historical expertise and specialization. The paper is divided in two parts: (i) Autonomous Historical Thinking and Lyceum Attendance, and (ii) School History and Democratic Consciousness.

Keywords: History – Democracy – Politics – Democratic Thinking – Critical Thinking – Fascist Ideology – Historical Consciousness – Past – Present – History Questions – Local History – Environmental Study – Value Judgments – Public Opinion Manipulation – Political Propaganda – Mass Media.

Εισαγωγικά

Στη μελέτη αυτή επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης του ιστορικού μαθήματος με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών στο Λύκειο*. Λαμβάνω υπόψη το υπόβαθρο παιδείας και εκπαίδευσης, που οι μαθητές σταδιακά διαμορφώνουν στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, φυσικά, το αξιακό βάρος που η δημοκρατία ως πολίτευμα έχει για όλους τους πολίτες (Tilly, 2011· Keane, 2012), το οποίο γνωρίζουμε άλλωστε ήδη από τους κλασικούς χρόνους. Πράγματι, η αθηναϊκή δημοκρατία, παρόλες τις ιστορικές περιπέτειές της, υπήρξε κεντρική πηγή έμπνευσης για τη νεότερη πολιτική σκέψη και συνεχίζει να αποτελεί κεντρικό πεδίο μελέτης τόσο για τους ιστορικούς όσο και για τους πολιτικούς φιλοσόφους και επιστήμονες (Farrar, 1988· Ober, 1998· Ober, 1999· Hansen, 1999· Held 2007). Λαμβάνω επίσης υπόψη ότι για το θεσμικό περιεχόμενο κατοχύρωσης 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 ένα διαρκή αναπροσδιορισμό του νοήματός του (Held, 2007, σ. 18-26). Ακόμη, ότι ο σκοπός και οι στόχοι του ιστορικού μαθήματος εκπληρώνονται με την καίρια συμβολή επαρκών και συνειδητοποιημένων δασκάλων, οι οποίοι εξευρίσκουν πρόσφορες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές για να αναπτύσσουν δεξιότητες του νου των μαθητών τους, ώστε αυτοί να σκέπτονται και να ενεργούν αυτόνομα και ανεπηρέαστα από παράγοντες, που παρακωλύουν τη στόχευση αυτή (Brownhill & Smart, 1989). Θα επιχειρήσω να αναδείξω τις αποφασιστικής σημασίας ιστορικές αναφορές και κριτικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνιστάται να πραγματοποιούνται επί προσδιοριζόμενου, από εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές

* Το κείμενο αυτό συνιστά διεύρυνση επιστημονικής ανακοίνωσης του συγγραφέα στο συνέδριο που οργάνωσε το Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά με θεματική: «Η δημοκρατική αγωγή: διδάσκοντας, εκπαιδύοντας, καλλιεργώντας...» (Ιωνίδειος Πρότυπος Σχολή, Πειραιάς, 27-29 Σεπτεμβρίου 2013, υπό έκδοση).

πρακτικές, εδάφους μελέτης και έρευνας. Με πρόσφορα δηλαδή προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, με έρευνα των πηγών, με την τοπική ιστορία και τη μελέτη του περιβάλλοντος. Λαμβάνω, τέλος, υπόψη μου τις βασικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της ιστορίας και των φυσικών επιστημών και ακόμη ότι η ιστορία ως επιστήμη λειτουργεί και ως τέχνη ή ακόμη και ως τεχνική, με βάση δηλαδή πρακτικούς τρόπους που επινοεί για να διατυπώνει και να συνθέτει τα συμπεράσματα των ερευνών της.

Στο πλαίσιο της παρούσας συγκυρίας θα αρυσθώ ενδεικτικά παραδείγματα απ' αυτήν για να αναδειχθούν διαδικασίες και επίμονες απόπειρες αποδημοκρατικοποίησης της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, που θεσμικοί φορείς αντίδρασης και απονομιμοποιημένοι παράγοντες επιχειρούν, με πρόσχημα την πρόσφατη οικονομική κρίση, να επιβάλουν ή να ενισχύσουν εξουσίες που δεν απορρέουν και δεν δεσμεύονται από τη λαϊκή βούληση, καθώς, παραγκωνίζοντας αυτήν, προκλητικά και βίαια παρεμβαίνουν στη δημοκρατική ζωή της χώρας (Ροζάνης, 2013 & Badiou 2014). Θα τονίσω όμως ότι, παρά τις αντιξοότητες αυτές για έναν περαιτέρω εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, ο σημερινός άνθρωπος έχει πρόσθετα από το παρελθόν εφόδια, ώστε να συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην αναζήτηση της ισοελευθερίας της σημερινής κοινωνίας, καθώς αυτή χειραγωγείται πλέον λιγότερο από παράγοντες με αντιδημοκρατική συμπεριφορά και από την προπαγάνδα που ασκείται από τα μέσα ευρείας ενημέρωσης. Σημειώνω ότι γι' αυτό και επινοούνται απ' αυτούς αυταρχικά μέσα και τρόποι ελέγχου και καταστολής της όλο και περισσότερο αυξανόμενης αυτονομίας του σύγχρονου ανθρώπου και της κριτικής του σκέψης, που η ιστορία ως μάθημα καλλιεργεί και αναπτύσσει (Nussbaun, 2013, σ. 64-67). Γενικά, επιχειρείται ιχνηλάτηση δεδομένων για μια πληρέστερη προοπτική συγκρότησης δημοκρατικής σκέψης των νέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω του ιστορικού μαθήματος και επισημαίνεται η υποχρέωση της πολιτείας να κατοχυρώνει τη διδασκαλία του μαθήματος και με διδάσκοντες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο που διαθέτουν ιστορική εξειδίκευση και κατάρτιση.

Αυτόνομη ιστορική σκέψη και φοίτηση στο Λύκειο

Ορισμένες διδακτικές προτάσεις, που εκτίθενται κατωτέρω, αναφέρονται σε θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα ιστορικής ανάλυσης και κριτικής προσέγγισης αναφορικά με τη διδακτική του ιστορικού μαθήματος στο Λύκειο. Σημειώνω ότι το περιεχόμενο της φραστικής διατύπωσης «καλλιέργεια και ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών», που χρησιμοποιώ στο κείμενό μου, το συμπεριλαμβάνω στο ευρύτερο περιεχόμενο της φράσης «ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης» και κρατώ σταθερά, στον τρόπο ανάλυσης και

παρουσίασης των θέσεών μου, τον ορισμό που ο Hans-Georg Gadamer έδωσε για το περιεχόμενο της ιστορικής συνείδησης: «Με τις λέξεις ιστορική συνείδηση εννοούμε το προνόμιο του νεωτέρου ανθρώπου να έχει πλήρη συναίσθηση της ιστορικότητας κάθε παρόντος χρόνου και πλήρη συναίσθηση της σχετικότητας κάθε φρονήματος ή γνώμης» (Gadamer, 1998, σ. 35).

Με τη λήξη της φοίτησής του ο μαθητής του Λυκείου ενηλικιώνεται και είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται το εύρος της σημασίας του γεγονότος αυτού. Η έννοια της ενηλικίωσης είναι συνδεδεμένη με το χρόνο και, αναφορικά με την περίοδο αυτήν, έχουμε ειδικά γνωρίσματα να εντοπίζουμε και να διακρίνουμε αυτά από εκείνα της προηγούμενης ηλικιακής περιόδου. Δε μένω φυσικά μόνο στη σταδιακή βιολογική ωρίμανση του νέου, που είναι σημαντική και συμβατή με τη διανοητική ανάπτυξή του, γιατί τα διανοητικά και πνευματικά γνωρίσματα των νέων αλλάζουν και αναπροσδιορίζονται κι αυτά στην πορεία του χρόνου, συναρτήσκει ειδικών κάθε φορά πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών (περίοδοι πολέμου και ειρήνης, κρίσεων και μεταβολών του φυσικού και ανθρωπογενούς-δομημένου περιβάλλοντος). Οι ιστορικές όμως αναφορές και κριτικές προσεγγίσεις, που πραγματοποιούνται γι' αυτές στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, ανιχνεύουν, επεξεργάζονται και αναλύουν την ιδιοσυστασία κάθε φορά του περιβάλλοντος μάθησης που τις αναδεικνύει (Λεοντσίνης-Ρεπούση, 2001, σ. 104 κ.ε.).

Οι μαθητές με την πάροδο του χρόνου κατανοούν ότι δεν είναι αυτές ίδιες, καθώς ούτε ο άνθρωπος που τις συνδιαμορφώνει είναι ο ίδιος ούτε και εκείνος που σύγχρονα με αυτές ή μεταγενέστερα τις προσδιορίζει, μελετά, αναλύει και επεξεργάζεται. Επίσης, η ιδιότητα του πολίτη και η ιστορική του συνείδηση αναπροσδιορίζονται υπό την επήρεια των εκάστοτε συνθηκών και της υφής της δομής και της συλλογικής οργάνωσης της κοινωνίας. Γι' αυτό η ιστορική εμβάθυνση στα γεγονότα και στα φαινόμενα του ιστορικού γίνεσθαι απελευθερώνει τους μαθητές από επηρεασμούς ιδεολογικών και πολιτικών χρήσεων της ιστορίας, μεταθέτοντάς τους από μια επιφανειακή και οριζόντια προσέγγισή της σε ένα άλλο πεδίο μελέτης και έρευνας, που σκεπτόμενες συνειδήσεις δασκάλων αναπτύσσουν στους νέους δεξιότητες ανίχνευσης του κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου της (Gutmann, 1987, σ. 48-70 & Λεοντσίνης-Ρεπούση, 2001, σ. 121 κ.ε.).

Η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση από τους μαθητές του αξιακού χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης οδηγεί αυτούς στην κατανόηση του εαυτού τους, αλλά και της θέσης των άλλων. Η Margaret Macmillan, στο βιβλίο της *The Uses and Abuses of History*, σημειώνει ότι το παρελθόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν για όλα τα πράγματα που θέλουμε να κάνουμε στο παρόν (Macmillan, 2012). Ειδικότερα, αν το νόημα της παροντικής διάστασης και

χρησιμότητας της ιστορικής γνώσης κατανοείται από τα εμπλεκόμενα στην ιστορική εκπαίδευση πρόσωπα, τότε, ανοίγονται σταδιακά στους μαθητές ορίζοντες ανάπτυξης δεξιοτήτων στερέωσης στη συνείδησή τους του αξιακού χαρακτήρα της ιστορικής παιδείας που λαμβάνουν. Επιπλέον, καθίστανται ικανοί να αναγνωρίζουν, π.χ., τι πραγματικά διακινείται γύρω τους, τι είναι ψέμα και τι αλήθεια, συνειδητή ή προκατειλημμένη θέση, πολιτική ή άλλη προπαγάνδα και συκοφαντία, φανατισμός και δογματισμός, ρατσισμός, φασισμός και νεοναζισμός διαχρονικά και συγχρονικά, δημοκρατική συγκρότηση της σκέψης του πολίτη και της επιχειρηματολογίας του (Torres, 1998, σ. 145-173· Gauchet, 2009, σ. 43-45· Mesure & Renaut, 2004, σ. 185-231· Sadivan 2011, σ. 227-345).

Όμως, χρειάζεται να επισημανθεί πως τα χαρακτηριστικά κάθε προσωπικής συνείδησης αλλάζουν μέσα στο χρόνο, γι' αυτό και θεωρώ σκόπιμο να επισημάνω τρία βασικά ερωτήματα, που σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου αυτού. Πρώτον: Πόσο συνειδητοποιούμε τη διαφορά της εποχής που ζούμε από παλαιότερες χρονικές περιόδους και κατά πόσον εμείς οι σημερινοί νιώθουμε περισσότερο αυτόνομοι και απελευθερωμένοι από συγκεκριμένες δεσμεύσεις, που υπήρχαν στον άνθρωπο στο παρελθόν και πιθανόν να μην τις συνειδητοποιούσε ή, ακόμη και αν αυτός τις γνώριζε, δεν μπορούσε να τις ξεπεράσει; Ακόμη, πόσο έχουμε καταστεί ικανοί και επιδέξιοι να υπερβαίνουμε σημερινά εμπόδια της συνείδησής μας, ώστε στις περιπτώσεις που ανοικτές δημοκρατικές διαδικασίες παραμερίζονται, να κατανοούμε ότι δεν έχουμε αποκτήσει τα εφόδια να το αναγνωρίζουμε και γι' αυτό και να το αντιμετωπίσουμε τελικώς; Να μην έχουμε δηλαδή αποκτήσει συνείδηση ενεργού και αποφασιστικού πολίτη ώστε, με δυνάμεις που διαθέτουμε, να αναζητούμε λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν.

Δεύτερον: Πόσο η εμπειρία που αποκομίζουμε από τη μελέτη του παρελθόντος μάς κάνει να συνειδητοποιούμε ότι σε όλες τις πτυχές της ζωής μας ενεργούμε ή χρειάζεται να ενεργούμε ως πρόσωπα, αλλά όμως ταυτόχρονα και ως συνειδητά ενταγμένοι σε κοινωνικές ομάδες, ως μέλη μιας μικρής ή μεγαλύτερης κοινότητας (MacIntyre, 1983· MacIntyre, 2011)²; Επίσης, πόση εμβάθυνση σε ιστοριογραφικές αφηγήσεις και στις ιστορικές πηγές, που μελετούμε και επεξεργαζόμαστε, μπορούμε να πραγματοποιούμε, ώστε η συνείδησή μας να ενισχύεται για να παραμένει αχειραγώγητη από παράγοντες που την επηρεάζουν αλλά και για να αναδεικνύει το βάθος και την έκταση μιας ιστορικής πραγματικότητας που μελετά; Ακόμη δεν είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι διδάσκοντες το μάθημα της ιστορίας στο Γυμνάσιο

² Ο Benedict Anderson χρησιμοποίησε τον όρο για τις μεγάλες ομάδες, όπως τις θρησκευτικές ή τα έθνη, τον όρο «φαντασιακές κοινότητες» και μπορούμε, νομίζω, να λάβουμε υπόψη μας αυτά που τις προσδιορίζουν (Anderson, 1997).

και στο Λύκειο χρειάζεται να διαθέτουν ιστορική κατάρτιση και εξειδίκευση στην ιστορία και στη διδακτική της ιστορίας και, επομένως, οι αναθέσεις διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας να πραγματοποιούνται σ' αυτούς;

Τρίτον: Συνειδητοποιούμε ότι η σχολική ιστορία είναι συνδεδεμένη και με ιστορική έρευνα εκ μέρους των μαθητών; Και αφού αυτό είναι αναγκαία συνθήκη της σχολικής ιστορίας, πραγματοποιείται, π.χ., αυτή με στόχους την ανάδειξη κριτηρίων της εποχής που αναφερόμαστε και μελετούμε και στο χρονικό πλαίσιο της οποίας η ανθρώπινη δραστηριότητα εκτυλίσσεται και όχι με κριτήρια της σημερινής εποχής, καθώς σήμερα άλλες συνθήκες ζωής επικρατούν και διαφορετικά ζητήματα και ανάγκες μας προβληματίζουν; Πόσο τελικά, μαθητές και δάσκαλοι, έχουμε αυτοαξιολογήσει την προσωπική μας δυναμική, ώστε να επιτυγχάνουμε το πιο αποδοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα; Επιπλέον, ποιες δεξιότητες καλλιεργούμε στον εαυτό μας, ώστε να κατανοούμε την ανάγκη χρήσης αξιολογικών κρίσεων, που θα διατυπώνονται από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στην ιστορική εκπαίδευση με επαρκή επιχειρήματα και γνώση του περιβάλλοντος που μελετούμε; (Λεοντσίνης, 2003, σ. 63-110).

Απαντήσεις δίδονται κατωτέρω με τον τρόπο που έχω επιλέξει να εκδιπλώνεται το κείμενό μου, για να αναφέρονται αυτές κατά περίπτωση στην τριπλή αλληλοσχετιζόμενη διάσταση των ερωτημάτων αυτών. Θα γίνουν προσεγγίσεις, που σχετίζονται κυρίως με την ιστορική εκπαίδευση στο Λύκειο και με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα απ' αυτήν. Σε μια μελέτη μου παλαιότερα είχα προσδιορίσει ερωτήματα της έρευνας και της διδασκαλίας της ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση. Είχα παράλληλα αναφερθεί στην παιδαγωγική λειτουργία της ερώτησης στη διδακτική πράξη, δίδοντας έμφαση στην ιστορική έρευνα και στο δημιουργικό διάλογο με τους μαθητές (Λεοντσίνης, 2006, σ. 115-152). Βέβαια τα ερωτήματα του ιστορικού σήμερα πιέζουν όλο και περισσότερο προς μια περαιτέρω αναθεώρηση της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της ιστορίας. Ο δάσκαλος που διδάσκει ιστορία στο Λύκειο και οι μαθητές του βιώνουν σήμερα μια νέα πραγματικότητα της ζωής γύρω τους και είναι ανάγκη να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αποκτούν μια ευρεία θεώρηση του κόσμου και εποπτεία του σημερινού χρόνου και του χώρου που ζουν.

Υπό τις συνθήκες μιας τέτοιας θεώρησης, ο δάσκαλος επινοεί ερευνητικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να τις μοιράζεται με τους μαθητές του και να προβληματίζεται γύρω από τα κίνητρα δράσης της ανθρώπινης δραστηριότητας. Γιατί το παρελθόν φαντάζει στους μαθητές απόμακρο, σκοτεινό και γι' αυτό δύσκολο ερμηνεύσιμο, καθώς οι ανθρώπινες πράξεις, η πολυποίκιλη δραστηριότητα του ανθρώπου είναι δυσνόητη

αν όχι ακατανόητη γι' αυτούς, όταν αβοήθητοι στις μικρότερες ηλικίες τους δεν μπορούν να συνειδητοποιούν ούτε τον τρόπο με τον οποίο αυτή πραγματοποιήθηκε ούτε τους λόγους για τους οποίους έγινε ούτε ακόμη το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή υλοποιήθηκε. Αυτό είναι μια βασική διαπίστωση, που τη γνωρίζουν οι διδάσκοντες ιστορία και γι' αυτό χρειάζεται να αναζητούν παιδαγωγικούς και διδακτικούς τρόπους για να καθιστούν το ιστορικό μάθημα ελκυστικό και ενδιαφέρον στους μαθητές τους ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σημειώνω όμως τη σημασία που έχει το έργο του πανεπιστημιακού ιστορικού για τον κάθε πολίτη χωριστά (Λεοντσίνης, 2013). Δεν έχουμε ίσως συνειδητοποιήσει την παράμετρο αυτήν της ιστορικής παιδείας, που επικαλύπτει όλο το εύρος των πολιτών. Οι πανεπιστημιακοί ιστορικοί διδάσκουν ιστορία στους φοιτητές, που προετοιμάζονται να καταρτιστούν ως δάσκαλοι για να διδάξουν στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Αυτοί οι δάσκαλοι όμως με το έργο τους καλύπτουν όλο το φάσμα της σχολικής κοινότητας. Με την ιστορική, επομένως, κατάρτιση του διδάσκοντος ιστορία στη Γενική Εκπαίδευση συναρτάται και η ιστορική παιδεία του κάθε πολίτη χωριστά. Το κύριο ερώτημα που τίθεται είναι πόσο συγκροτημένος επιστημονικά, κοινωνικά και δημοκρατικά είναι ο πανεπιστημιακός ιστορικός, από τον οποίο εκκινεί-διαχέεται η ιστορική εκπαίδευση στην κοινωνία μέσω των δασκάλων που καταρτίζει, τι ποιοτική ιστορία αυτός διδάσκει, τι ιστορική συνείδηση ο ίδιος διαθέτει, πόσο κοντά βρίσκεται στη ζωή των ανθρώπων και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες της Γενικής Εκπαίδευσης, πόσο είναι το εύρος των γνώσεων και εμπειριών του αναφορικά με τις δομές και τη λειτουργία τους, ποιο είναι το ακαδημαϊκό του ήθος και η επαγγελματική του ευθύνη;

Στο πλαίσιο μιας δημοκρατικά συγκροτημένης πολιτείας, συνειδητοποιούμε άραγε οι πολίτες την αξία του ιστορικού μαθήματος στη Γενική Εκπαίδευση, ώστε απονομιμοποιημένοι παράγοντες ή και φορείς με κατ' επίφασιν νομιμότητας, που πιέζουν ενίοτε την πολιτεία να αποδυναμώσει την ιστορική παιδεία του πολίτη, ώστε να μην επιτρέψουμε την αποδυνάμωση του μαθήματος της ιστορίας; Κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο γιατί η ιστορική παιδεία, με σύγχρονους όρους, δημιουργεί ανοικτές δημοκρατικές κοινωνίες και συγκροτημένες δημοκρατικά συνειδήσεις. Για την ενδυνάμωση του δημοκρατικού φρονήματος των πολιτών προβάλλει, επομένως, το στοίχημα της ιστορικής εκπαίδευσης, που εκκινεί από τον πανεπιστημιακό ιστορικό, διαχέεται στους δασκάλους και απ' αυτούς σε όλη την κοινωνία. Γι' αυτό οι δάσκαλοι απαιτείται να καλλιεργούν δεξιότητες στους μαθητές τους ώστε να εντοπίζουν και αναγνωρίζουν απόπειρες αποσταθεροποίησης και ανατροπής θεσμών της πολιτείας, οι οποίοι συγκροτήθηκαν με διαρκείς προσπάθειες και των οποίων το νόημα

συνεχώς χρειάζεται να επικαιροποιείται από πολίτες που αντιστέκονται σε απόπειρες χειραγώγησης της συνείδησής τους.

Η ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών και της διδακτέας ιστορικής ύλης κρίνεται επιτακτική, καθώς αυτά, όταν εκπληρώνουν ουσιαστικούς εκπαιδευτικούς στόχους, ενισχύουν την ιστορική σκέψη των μαθητών. Γιατί η νεότερη και σύγχρονη – εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια – ιστορία προσεγγίζεται επιφανειακά ακόμη μέχρι σήμερα, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις παραμελείται εντελώς με συνέπεια να χάνεται ένα ζωτικό κομμάτι της ιστορικής κατάρτισης, που δίνει αμεσότερες ευκαιρίες εμπλουτισμού της σχολικής ιστορικής έρευνας, κατανόησης και ερμηνείας του ιστορικού γίνεσθαι και του περιβάλλοντος που σήμερα ζούμε. Επίσης, δε δίδεται η ανάλογη σημασία στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και της μελέτης του περιβάλλοντος, κυρίως στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας). Γιατί, αν από τις βαθμίδες αυτές καταρτίζεται πληρέστερα ο μαθητής, η περαιτέρω ιστορική του κατάρτιση στο Λύκειο καθίσταται πιο αποδοτική.

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 και να διατυπώνει απορίες και ερωτήματα. 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 αμεσότερα του προσφέρονται ευκαιρίες ανάλυσης και ερμηνείας των οικονομικών, κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτιστικών αλλαγών που συντελούνται στο μακρό και στο βραχύ χρόνο (Λεοντσίνης, 2006, σ. 49 κ.ε). Ακόμη η μελέτη της τοπικής ιστορίας, με σχεδιασμένες πρακτικές επιτόπιας έρευνας, 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. Γενικότερα, η τοπική ιστορία στη διδακτική πράξη δημιουργεί ένα ιδιαίτερο πεδίο έρευνας και μελέτης του ιστορικού γίνεσθαι (Λεοντσίνης-Ρεπούση, 2001, σ. 123 κ.ε.).

Ενδεικτικά θα αναφερθώ σε δύο ακόμη παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης στο Λύκειο. Η μια αναφέρεται στη σχέση της ιστορίας με τη μελέτη του περιβάλλοντος και η άλλη στη μελέτη των Διεθνών Οργανισμών, που ιδρύονται την περίοδο των χρόνων της νεωτερικότητας και ιδίως εκείνοι που ιδρύθηκαν μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κ.ά.). Αναφορικά με το

πρώτο ζητούμενο, ως βασική διδακτική αρχή μπορούμε να αναγνωρίζουμε την ανάγκη στήριξης της διδασκαλίας και των προσπαθειών αναζήτησης και ανακάλυψης της ιστορικής γνώσης με το υπόβαθρο μελέτης του περιβάλλοντος. Είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουμε ότι η γλώσσα, π.χ., τα μαθηματικά, οι θετικές επιστήμες, η ιστορία, η γεωγραφία, μαθήματα θρησκευολογίας κ.ά., διδάσκονται με τη βοήθεια του περιβάλλοντος κατά κανόνα από τα πρώτα χρόνια της προσχολικής αγωγής. Το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικοπολιτιστικό-ανθρωπογενές) από μόνο του προσφέρει αμεσότερα τη γνώση, ενώ μεθοδολογικά η προσέγγισή του προσδιορίζει τη σταδιακή προσαρμογή του νηπίου στη ζωή. Ειδικότερα, η μελέτη του άμεσου περιβάλλοντος (σπίτι, σχολείο και ο ευρύτερος οικείος χώρος μόνιμης διαμονής ή και μόνον φοίτησης των μαθητών) είναι δυνατόν να αποτελεί άξονα στο σχολείο για την ιστορική προσέγγιση του περιβάλλοντος (Mays, 1987, σ. 19 κ.ε.).

Το περιβαλλοντικό υπόβαθρο γνώσης, που αποκτάται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι ανάγκη να αξιοποιείται στη συνέχεια σε δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών (Γυμνάσιο), ο οποίος αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς οι νέοι αυτοί δε θα έχουν περαιτέρω ευκαιρίες περιβαλλοντικής παιδείας σε επόμενο κύκλο σπουδών. Σ' αυτήν την περίοδο της ζωής τους (υποχρεωτική εκπαίδευση) χρειάζεται να έχουν διαμορφώσει κριτήρια αποδοχής πρωτοβουλιών τους για προστασία και ορθολογική διαχείριση του περιβάλλοντος που ζουν αλλά και να έχουν κατανοήσει σε βάθος τη σπουδαιότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων της εποχής τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, και οι μαθητές που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Λύκειο θα έχουν διαμορφώσει ένα πιο στέρεο υπόβαθρο μελέτης της ιστορίας. Επομένως, η διδακτική μεθοδολογία με πρακτικές περαιτέρω ιστορικής προσέγγισης του περιβάλλοντος στο Λύκειο εμπλουτίζει τις δεξιότητες των νέων, ώστε να εμβαθύνουν πληρέστερα στα γεγονότα και στα φαινόμενα που μελετούν και αναφέρονται, συνεισφέροντας στη μελέτη της ιστορίας (Λεοντσίνης, 1999, σ. 19).

Αναφορικά με το δεύτερο ζητούμενο, η φοίτηση του μαθητή στο Λύκειο αποτελεί πρόσφορη περίοδο γι' αυτόν να μελετά και να επεξεργάζεται παραμέτρους του διεθνούς πολιτικού γίνεσθαι στην ιστορική διαδικασία με προσδοκώμενα αποτελέσματα να συμπληρώνεται η ιστορική του παιδεία και να συγκροτείται πληρέστερα η ιστορική του συνείδηση, ζητούμενο άλλωστε της ιστορικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Γι' αυτό στο Λύκειο, ιδιαίτερα στο πλαίσιο διδασκαλίας της νεότερης και σύγχρονης – εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας – ιστορίας καθώς και του μαθήματος της πολιτικής αγωγής, είναι αναγκαίο να γίνονται, με κριτικές προσεγγίσεις, εκτεταμένες αναφορές στους Διεθνείς Οργανισμούς (Κομηνός, 2013). Συστηματική μάλιστα ένταξη της ιστορίας αυτών στα προγράμματα σπουδών του Λυκείου, με επιλογές ενδεικτικών παραθεμάτων από τα

καταστατικά τους κείμενα και με έμφαση στην ιστορική τους δράση, είναι δυνατόν να αναδεικνύουν το ρόλο τους στη διεθνή πολιτική σκηνή, όπως, π.χ., στην ανάγκη ίδρυσής τους (Green, 2008), στη συνεισφορά τους για την προώθηση της δημοκρατίας στον κόσμο, στην ανάληψη πρωτοβουλιών για κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην επίλυση εθνικών και διεθνών προβλημάτων σε τομείς, όπως η υγεία του κόσμου, η παιδεία του, η φτώχεια, η κοινωνική αδικία και ανισότητα, η ανεργία πολιτών και οι μεταναστεύσεις πληθυσμών (Hobsbawn 2008, σ. 117-143 & Kitcher 2009, σ. 300-318).

Σχολική ιστορία και δημοκρατική συνείδηση με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διατύπωσης και διδακτικής χρήσης αξιολογικών κρίσεων

Σταχυολόγησα παραμέτρους διδακτικής πρακτικής, που συντελούν στην ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών στο Λύκειο. Θεωρώ ότι προβάλλεται, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η ανάγκη να συνειδητοποιούμε τη σημασία που έχει η φοίτηση του μαθητή στο Λύκειο, αφού καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες διαμόρφωσης συνθηκών για επιβολή και επικράτηση μιας αυταρχικής και απονομιμοποιημένης διακυβέρνησης των κοινωνιών. Το Λύκειο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα προσφέρει ευκαιρίες ανάδειξής του σε κέντρο πολιτισμού και δημοκρατίας. Μπορεί να μαθαίνει τους μαθητές να προστατεύουν και χωρίς εξαρτήσεις να διαχειρίζονται τη ζωή τους, την περιουσία τους, να κατοχυρώνουν γενικότερα τα φυσικά και αναφαίρετα ανθρώπινα δικαιώματά τους, όταν αυτά απειλούνται από κάθε μορφής οικονομική ή άλλη ανασφάλεια, τη βία, την εξαπάτηση, την πολιτική παραπλάνηση και τον πόλεμο. Φυσικά αυτά στα οποία θα αναφερθώ σ' αυτό το δεύτερο μέρος του κειμένου μου, όπως και εκείνα που επισήμανα στο πρώτο, είναι αξιολογικές κρίσεις, που όμως προϋποθέτουν δεξιότητες του νου μας για να κατανοούνται και να διατυπώνονται με λογικά επιχειρήματα. Αφού όμως οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται και είναι στους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης να το επιδιώκει, ποια είναι η θέση της σχολικής ιστορίας αναφορικά με το ζητούμενο αυτό στο σχολείο και πώς ενισχύουμε τους μαθητές να διατυπώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και τις θέσεις τους σε ζητήματα που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τους ίδιους και κάθε πολίτη χωριστά;

Αναφέρομαι γι' αυτό κατωτέρω, με χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής και διδακτικής πρότασης, σε επιλογές κριτηρίων με βάση τα οποία είναι δυνατόν να αναπτύσσονται από τους μαθητές δεξιότητες να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις με πειστική και συγκροτημένη επιχειρηματολογία (Λεοντσίνης, 2003, σ. 76 κ.ε.). Αναφορικά μάλιστα με το πρόβλημα κατανόησης της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές είναι δυνατόν να λεχθεί ότι οι λέξεις

στην ιστορία έχουν συχνά πολλές αναφορές και ποικίλλουν ανάλογα με το περιεχόμενο, τις καταστάσεις, το χρόνο και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί. Εκείνο που έχει σημασία για το δάσκαλο είναι να αντιλαμβάνεται τα ειδικά επίπεδα αναφοράς τους και να εξετάζει πώς αυτά συνδυάζονται με όσα συλλαμβάνει ο νους των μαθητών του. Επισημαίνεται ότι οι διδάσκοντες το μάθημα της ιστορίας χρειάζεται να αφιερώνουν το χρόνο που χρειάζεται μια διδακτική πρακτική και να δίνουν ανάλογη προσοχή στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους σκέπτονται και εργάζονται οι μαθητές τους. Ακόμη, ανάλογα με το είδος του ιστορικού υλικού που επεξεργάζονται, να αντιμετωπίζουν και το ανάλογο με την περίπτωση είδος ερωτήσεων και ασκήσεων (Λεοντσίνης, 2006, σ. 140-155).

Η διδασκαλία, εξάλλου, του μαθήματος της ιστορίας προϋποθέτει την ανίχνευση από το δάσκαλο των εμπειριών, των γνώσεων και των δυνατοτήτων των μαθητών του. Μια, ωστόσο, από τις κύριες φροντίδες του διδάσκοντος ιστορία είναι η συνειδητοποίηση απ' αυτόν της ανάγκης να δίδεται στους μαθητές η δυνατότητα προσέλευσης του ενδιαφέροντός τους στην ιστορία και στη σχολική έρευνα. Ενδιαφέρον όμως που καλλιεργείται με πρόσφορα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, με έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία, ευρωπαϊκή και παγκόσμια, και με επαρκείς, συνειδητούς και αποκατάληπτους δασκάλους που διαθέτουν επιστημονική εξειδίκευση στην ιστορία, στη διδακτική της ιστορίας και στη μελέτη του περιβάλλοντος (Λεοντσίνης, 2003, σ. 209 κ.ε.).

Ο ιστορικός και ο διδάσκων ιστορία συναντούν στην πράξη το πρόβλημα χρήσης αξιολογικών κρίσεων στην ιστορία και χρειάζεται να γνωρίζουν πώς να χειρίζονται την ερώτηση, ώστε να αποφεύγονται η μονομέρεια, η προκατάληψη και οι με ηθικά φορτισμένο τρόπο αξιολογήσεις των ανθρωπίνων πράξεων. Θεωρείται αναγκαίο να έχουμε συνειδητοποιήσει τη δυσκολία αυτή στο πλαίσιο ανάδειξης της ιστορικής γνώσης και ανάλυσης της ιστορικής πραγματικότητας με τους μαθητές (Λεοντσίνης, 2003, σ. 209 κ.ε.). Η Ann Low-Beer σημειώνει ότι, εάν πράγματι θέλουμε η ιστορία να μην παραποιείται ή να μην υπεραπλουστεύεται, τότε είναι σαφές ότι ο δάσκαλος χρειάζεται να διερευνά τις ηθικές κρίσεις τόσο προσεκτικά όσο χρειάζεται να προσεγγίζει και να μελετά μόνος του και τις μαρτυρίες, χωρίς δηλαδή επιδράσεις από τη διαμεσολάβηση αφηγηματικών κειμένων. Αναφερόμενη στο γενικότερο πρόβλημα της κατανόησης της ιστορίας και της διατύπωσης αξιολογικών κρίσεων σημειώνει: «...Σκοπός είναι να διδάξουμε τα παιδιά μια νέα και πιο κατάλληλη ηθική, σεβασμό στην τεχνολογία και στο κράτος πρόνοιας, στις αξίες του «κοινού ανθρώπου»...» (Low-Beer, 1967, σ. 139-140).

Καθώς αναγνωρίζεται ότι η κρίση συνιστά μια ουσιώδη διάσταση της ιστορικής κατανόησης και ότι η ηθική, ειδικότερα, δεν διαχωρίζεται από την ιστορική κρίση, φρονούμε

ότι οι μαθητές χρειάζεται να συνειδητοποιούν ότι τα κριτήρια των αξιολογικών κρίσεων απαιτείται να είναι σαφώς αρθρωμένα, ποτέ υπονοούμενα ή τυχόν δοσμένα με μη συνειδητό τρόπο, αντιφατικά ή επιλεκτικά. Στόχος μπορεί να είναι να αναγνωρίζουμε και να βασιζόμαστε σε κριτήρια που δεν είναι μόνο προσωπικά, υποκειμενικά ή αυθαίρετα, ούτε βεβαίως μη ιστορικά και όχι σχετικά με το ιστορικό τους πλαίσιο, με το χώρο και τον χρόνο που εμφανίζονται. Επιλέγουμε κριτήρια που στηρίζονται σε λογικές εκτιμήσεις των ανθρωπίνων πράξεων και αναφέρονται σε ομάδες συνανθρώπων μας, σε γενιές ανθρώπων, σε κοινωνίες με ανθρώπινα μέτρα που απορρέουν όμως από άλλες εποχές και από άλλους τόπους ή κριτήρια που αφορούν στη σημερινή εποχή και τη σημερινή καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Γι' αυτό ο G. Partinghton αναφέρει ότι πολλές φορές η αντίδρασή μας σε ηθικολογικές προσπάθειες για να συσχετισθούν οι αρετές ή τα ελαττώματα αυτών που κυβέρνησαν σε συγκεκριμένο χρόνο έναν τόπο, μια χώρα, με την επιτυχία ή την αποτυχία, δεν είναι θεμιτό να μας οδηγεί στην απόρριψη αυτής της ηθικής κρίσης από την ιστορική μας προσέγγιση. Ο ίδιος παραθέτει κριτήρια, που, κατά τη γνώμη του, δεν αποτελούν αυθαίρετους άξονες διατύπωσης ιστορικής κρίσης. Αντίθετα, θα μπορούσαν να προσδιορίζουν τις επιλογές μας σχετικά με το περιεχόμενο και τη διδασκαλία των μαθημάτων της γενικής και της τοπικής ιστορίας (Partinghton, 1980, σ. 75-87).

Ο Partinghton επιλέγει πέντε κριτήρια σπουδαιότητας με τη βοήθεια των οποίων υπερβαίνονται δυσκολίες, που αφορούν προσωπικούς, κατά περίπτωση, ισχυρισμούς και την εφαρμογή διαφορετικών μέτρων στην ιστορική κρίση καθώς και την αντιμετώπιση του προβλήματος αξιολόγησης του περιεχομένου της ιστορικής ύλης που επεξεργαζόμαστε. Τα κριτήρια αυτά δεν παρουσιάζονται ως ένα σύνολο ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τα οποία έχουμε όλοι γεννηθεί, αλλά ως προτάσεις αναφορικά με τι θα πρέπει σήμερα να εκτιμούμε περισσότερο στη ζωή. Παρατίθενται με τη μορφή ερωτηματικών προτάσεων και αναφέρονται σε πέντε βασικά γνωρίσματα, που αφορούν θέσεις με κοινή αποδοχή και αναγνώριση, σχετικά με τη διατύπωση αξιολογικής διάκρισης σε πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Εκείνος μάλιστα ο όρος, η λέξη «κλειδί» της πρότασης που συγκροτεί την αξιολογική κρίση, με ένα σαφή και όχι φορτισμένο ηθικά τρόπο, είναι, κατ' αυτόν, το ρήμα «συμβάλλω». Τα κριτήρια αυτά είναι δυνατόν να συγκροτούν ένα μη αυθαίρετο πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούσε να βασίζονται οι ιστορικές κρίσεις για ομάδες, πρόσωπα και για τη δράση τους ή για την αξιολόγηση, του ιστορικού παρελθόντος και του παρόντος. Τα ερωτήματα αυτά διατυπώνονται ως εξής:

1. Ο χ συνέβαλε στην ανάπτυξη της κριτικής λογικότητας;
2. Ο χ συνέβαλε σε μια επέκταση του ανθρώπινου ελέγχου πάνω στη φύση;

3. Ο χ συνέβαλε σε μια επέκταση της προσωπικής αυτονομίας του ανθρώπου;
4. Ο χ συνέβαλε στην εξέταση με ίσους όρους των συμφερόντων των προσώπων;
5. Ο χ συνέβαλε στη μεγαλύτερη προσωπική ασφάλεια;

Τα κριτήρια, δηλαδή, που επιλέγονται για να γίνονται αξιολογικές κρίσεις στην ιστορία, είναι η κριτική λογικότητα, ο ανθρώπινος έλεγχος πάνω στη φύση, η προσωπική αυτονομία, η εξέταση με ίσους όρους των συμφερόντων των πολιτών και η προσωπική ασφάλειά τους. Με τα κριτήρια αυτά είναι δυνατόν να αξιολογούνται βασικές όψεις της ανθρώπινης δράσης στη διαχρονική της πορεία και να αφορούν σε επιλογές του περιεχομένου σπουδών των προγραμμάτων σπουδών, στη δόμηση της διδακτέας ιστορικής ύλης, στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και στη διδακτική μεθοδολογία της. Ακόμη, να λειτουργούν στο βασικό και ουσιαστικό της πλαίσιο με τρόπους που συμβάλλουν στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, καθόσον είναι βέβαιο ότι δεν είναι δυνατόν να αντιλαμβανόμαστε την ιστορική κατανόηση ως μια δραστηριότητα που οδηγεί κάποτε μόνο σε μερικές ευνοϊκές καταστάσεις, σε καλύτερη, δηλαδή, ηθική κρίση. Είναι εύλογο να συνειδητοποιούμε ότι μια σε βάθος και με τον πιο πρόσφορο διδακτικό τρόπο ιστορική κατανόηση χαρακτηρίζεται από ηθική κρίση. Σ' αυτό το πλαίσιο οργάνωσης της ιστορικής ανάλυσης κατά τη διδακτική πράξη η ιδέα του «ουδέτερου» και «απολίτικου» δασκάλου απορρίπτεται ως ανέφικτη και ουτοπική. Αναγνωρίζεται ως ένα υποκριτικό τέχνασμα και ως ένδειξη αδιαφορίας ή απάθειας για τη μελέτη των ιστορικών ζητημάτων, καθώς δεν προσφέρει την αναγκαία βοήθεια στο μαθητή για να εμπεδώσει δημοκρατική σκέψη και ιστορική συνείδηση (Partington, 1980, σ. 75-87).

Σε μια πρόταση με επιλογές κριτηρίων, τα οποία μπορούν να δίνουν νόημα στην ιστορία δεν μπορεί, από την πλευρά του υποκειμένου, παρά να ορίζονται κριτήρια σπουδαιότητας αναφορικά με το περιεχόμενο σπουδών του ιστορικού μαθήματος και τη διδακτική μεθοδολογία του. Ύστερα, η επιλογή κριτηρίων με βάση τα οποία αναδεικνύεται το ιστορικό μάθημα και προάγεται η δημοκρατική σκέψη των μαθητών, δεν μπορεί να είναι ούτε αυθαίρετη ούτε ουδέτερη ούτε απλώς υποκειμενική. Ο B. A. Haddock θα υποστηρίξει ότι στην περίπτωση που κάποιος απορρίπτει τα κριτήρια, αυτά, τα οποία και αυτός προτείνει (ελευθερία στη δράση, ισότιμη μελέτη, φυσική ασφάλεια, έλεγχος της φύσης και της λογικής), είναι ανάγκη η απόρριψη αυτή να είναι ανοικτή και σαφής και να εκτίθενται οι λόγοι που συνηγορούν να γίνουν αποδεκτά και άλλα κριτήρια. Εάν, π.χ., οι άνθρωποι απορρίψουν το κριτήριο του ελέγχου στη φύση με τη δικαιολογία ότι η ζωή του ανθρώπου της φύσης ή του «θαυμαστού» ανθρώπου των σπηλαίων ήταν ελκυστική ή, γενικά, άξιζε περισσότερο από εκείνη των τεχνολογικά εξελιγμένων κοινωνιών, καλόν είναι, τουλάχιστον

να επισημάνουν ότι, παρόλο που η απόφασή τους δεν τυγχάνει ευρείας αποδοχής, υποστηρίζεται με έγκυρα επιχειρήματα. Το ίδιο θα μπορούσε να γίνεται εάν απορρίψουν, π.χ., το κριτήριο του ορθολογισμού με τη δικαιολογία ότι ο ορθολογισμός είναι απλώς μια μορφή ιδεολογίας ή εκείνο της ισότητας μελέτης των ανθρωπίνων δράσεων ή ότι οι διαφορές των φύλων, των φυλών, της νοημοσύνης ή της φυσικής δύναμης καθιστούν την ισότιμη μελέτη ανεπιθύμητη ή εκείνο της προσωπικής ελευθερίας, γιατί υπάρχουν, κατ' αυτόν, ανώτερες και κατώτερες φυλές ή γιατί η ελευθερία συχνά υφίσταται κακομεταχείριση ή το κριτήριο της προσωπικής ασφάλειας, επειδή οι κίνδυνοι καλλιεργούν το θάρρος και τις δεξιότητες του μαχητή και κάθε αντιπάλου (Haddock, 1980, σ. 37).

Προσωπικά σημειώνω ότι λαμβάνω υπόψη την ανάγκη αποδοχής κριτηρίων σπουδαιότητας στη διδακτική πρακτική αξιολόγησης των ανθρωπίνων πράξεων καθώς και τον προσδιορισμό βασικών αρχών επιλογής τους. Αξιολογικές, όμως, κρίσεις πραγματοποιούνται κάποτε από τους διδάσκοντες συνειδητά ή ασυνείδητα, με συγκεκριμένες παρεμβάσεις στην ιστορία και είναι αναπόφευκτο αυτές να μη βασίζονται πάντοτε σε λογικές αρχές επιχειρηματολογίας ή σε κριτήρια ευρείας αποδοχής. Γι' αυτό, υπό τις συνθήκες αυτές, οι αξιολογικές κρίσεις με το περιεχόμενο αυτό δεν πείθουν, επειδή δεν πραγματοποιούνται στο πλαίσιο μιας καθαρά αρθρωμένης και λογικά στηριγμένης άποψης. Ειδικότερη επισήμανση για την ανάγκη χρήσης κριτηρίων ενισχύει την επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας, που βοηθά τους διδάσκοντες με το μάθημα της ιστορίας να οικοδομούν ορθολογικά μια κατάσταση διδασκαλίας και τους μαθητές να μαθαίνουν να κατανοούν την ιστορία. Αποτελεί, άλλωστε, μια τόσο αναγκαία δεξιότητα για την οποία οφείλουμε να προσφέρουμε στο μαθητή τις προϋποθέσεις για να την αναπτύσσει. Ακόμη, αυτές έχουν ως προϋπόθεση περιεχόμενο ιστορικών σπουδών, που υπακούει σε ανάλογους προβληματισμούς με κριτική εμβάθυνση στο περιεχόμενο των γεγονότων και των ιστορικών φαινομένων που μελετούμε.

Θα αναφερθώ, σε ειδικότερες θέσεις μου, που θα μπορούσε να συνιστούν υπόβαθρο επιλογών κριτηρίων και διδακτικής χρήσης αξιολογικών κρίσεων στο μάθημα της ιστορίας. Η παραποίηση των γεγονότων έχει ως στόχο την προπαγάνδα, την παραπλάνηση και την εξαπάτηση του άλλου. Πτυχές της εθνικής ιστορίας έχουν «δεινοπαθήσει», ακριβώς επειδή έχουν σ' αυτές υπεισέλθει κίνητρα προσέγγισης γεγονότων του ιστορικού γίνεσθαι με παραϊστορικές πρακτικές αξιολόγησης και ιδιοτελείς στόχους. Οι προσθήκες επίσης ή και οι αφαιρέσεις στην ιστορία είναι απορριπτέα πράξη και είναι ίσως αυτή που έκανε ορισμένους ιστορικούς και άλλους επιστήμονες να δηλώσουν ότι θα ήταν προτιμότερο να απαλλαγθεί η ιστορία από ηθικές-αξιολογικές κρίσεις και να συντηρεί αυτή αυστηρά περιγραφικό

χαρακτήρα. Η σύνδεση της διδακτικής πράξης με τη μαρτυρία και τις πηγές γενικότερα μπορεί να αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα και βασικό διδακτικό τρόπο, που οδηγούν με ασφαλέστερα κριτήρια και διδακτικά μέσα στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων (Λεοντσίνης, 2003, σ. 34 κ.ε.).

Κατά τη διδασκαλία της ιστορίας είναι θεμιτό οι αξιολογικές κρίσεις να μην υπαγορεύονται από αυθαίρετες εκτιμήσεις και προκατάληψη, αλλά αυτές να είναι εμφανείς στο πλαίσιο μιας λογικής επιχειρηματολογίας και δημιουργικού διαλόγου. Η διάκριση άλλωστε μεταξύ αξιολογικών κρίσεων ευρείας αποδοχής και μη, κατά κάποιον τρόπο είναι εμφανής. Αυτή όμως η δεξιότητα, έχει σχέση με την αναζήτηση και τον προσδιορισμό του ηθικού κώδικα της εποχής που εξετάζεται. Ο δογματισμός στην ιστορία αφαιρεί το διάλογο και δεν ανοίγει ορίζοντες απροκατάληπτης προσέγγισης του ιστορικού φαινομένου. Όσοι λειτουργούν με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι ανακοινώνουν την «αλήθεια», ενώ αυτή δεν εντοπίζεται εύκολα. Για τον ιστορικό και τους διδάσκοντες, το εφικτό είναι όχι η αναζήτηση και ο προσδιορισμός της αλήθειας που ανακαλύπτει, αλλά πολλαπλές όψεις, πτυχές και πλευρές της. Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο να διαμορφώνεται περιβάλλον δημιουργίας προϋποθέσεων επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία με ανοικτά πεδία έρευνας και μελέτης.

Άλλωστε, από τα πιο θετικά σημεία αλλά και τις πιο μεγάλες δυσκολίες μιας διδασκαλίας είναι να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν οι διαλεγόμενοι σε μια μεθοδολογικά επεξεργασμένη άποψη. Στην περίπτωση αυτή, οι αρετές της ανεκτικότητας στις ανθρώπινες πράξεις και οι δεξιότητες μιας ορθολογικής προσέγγισης της ιστορίας συνιστούν κυρίαρχα στοιχεία κατά την επεξεργασία του ιστορικού υλικού, επειδή με τον τρόπον αυτό είναι δυνατόν να επιτυγχάνεται η μελέτη και η ερμηνεία των ιστορικών δεδομένων με ανεξάρτητο και αυτόνομο τρόπο, χωρίς μεροληψία και προκατάληψη. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την ικανότητα των προσώπων να αφήνουν να προβάλλεται η αντίθετη άποψη και η άλλη επιχειρηματολογία. Ειδικότερα, τα πρόσωπα που ασχολούνται συστηματικά με τη μελέτη της ιστορίας και με τη διδασκαλία της στο σχολείο χρειάζεται να αποβαίνουν ικανά ώστε να οδηγούνται στον εντοπισμό της μισαλλοδοξίας, της προπαγάνδας και της προκατάληψης που υπάρχει στην ιστορία. Αυτό είναι ζήτημα διδακτικής τεχνικής, όπως και κατανόησης χρήσης και τήρησης κανόνων επιστημονικής δεοντολογίας. Διαφορετικά, η ιστορία αποβαίνει όργανο για προπαγάνδα και ιδιοτέλεια, καθώς σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται ότι λίγο ενδιαφέρει να κατανοηθεί αν η ιστορία, που σκόπιμα προπαγανδίζει, είναι ή όχι πραγματική ιστορία, αν εκπληρώνει ή όχι διδακτικούς στόχους, προάγει ή όχι τη δημοκρατία ως επιστήμη

του ανθρώπου που είναι (Ψυχοπαίδης, 1999, σ. 562-574· Costa, 2011, σ. 56-90· Nussbaun, 2013, σ. 64-67).

Η αποδοχή πρακτικών που στηρίζονται στην ανεκτικότητα των προσώπων (από τους μαθητές και τους δασκάλους) και γενικότερα σε μια ορθολογική προσέγγιση του ιστορικού υλικού αποτελούν προϋποθέσεις για τη συμβολή στην ιστορική παιδεία του νέου και δεν είναι πρόβλημα απόκτησης της ιστορικής αλήθειας αλλά περισσότερο αποδοχής της ιστορικής εκείνης προσέγγισης και τεχνικής που αποτρέπει από μισαλλοδοξία, προκατάληψη και σκόπιμα εκφερόμενες αντιφατικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις. Επίσης, οι αξιολογικές κρίσεις δεν είναι θεμιτό να πραγματοποιούνται για παραπλάνηση ούτε για να δίδουν έμφαση σε πλευρές εθνοφοροσύνης. Γενικά η αποφυγή χρήσης στερεοτύπων ή παραπλανητικών προκαταλήψεων ενισχύει το γενικότερο σκοπό του μαθήματος της ιστορίας.

Η χρήση της υπερβολής, προκειμένου να εξαίρονται ιστορικές καταστάσεις ιδιαίτερης προτίμησης του διδάσκοντος, οδηγεί στην έλλειψη πειστικότητας, επειδή υποδηλώνεται η προσωπική μονομέρεια καθώς και η ανεπαρκής βάση στήριξης αξιολογικής κρίσης. Γνωρίζουμε ότι η ψυχολογική διάθεση του μαθητή για την εθνική ιστορία είναι ευνοϊκή, γεγονός που χρειάζεται να αποτελεί για τους διδάσκοντες πρόσφορη βάση για τη διδασκαλία της ιστορίας. Αντίθετα, ένας προκατειλημμένος τρόπος ιστορικής προσέγγισης αναγνωρίζει ουσιαστικά την ιστορία ως ένα είδος διδακτικού μονόδρομου. Δεν επιτρέπει την υποχώρηση του εγωκεντρισμού και δεν αφήνει το μαθητή να κατανοήσει τι σημαίνει γι' αυτόν μεταφορά στη θέση του άλλου. Καθώς η προκατάληψη και η υποκειμενικότητα στην εκπαιδευτική και στην παιδαγωγική διαδικασία του μαθήματος της ιστορίας συνδέεται με τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια προσώπων και καταστάσεων (π.χ., ενθουσιασμός ή απέχθεια για μια ολόκληρη κοινωνική τάξη ή για μεμονωμένα πρόσωπα, πολιτεύματα και ιδεολογίες), οι αξιολογικές κρίσεις, που έχουν ως αφετηρία αυτήν την πρακτική, δεν είναι θεμιτό να γίνονται αποδεκτές στην ιστορία ή να παρεισφρέουν στη διδακτική πράξη. Όπως αναφέρεται, «κάποτε μια αυστηρά ουδέτερη, αδιάφορη ή προκατειλημμένη ιστορική προσέγγιση μπορεί σε μεγάλο βαθμό και να διαστρεβλώνει τα «γεγονότα» της ιστορίας, ενώ ενθουσιασμοί και μονομέρειες τουλάχιστον γίνονται από την αρχή εμφανείς ή σε κάποιο βαθμό προσθέτουν και στην ιστορική κατανόηση. Γενικά όμως μια προσωπική μονομέρεια ή απέχθεια σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί βάση για να στηριχθεί μια αξιολογική κρίση (Low-Beer, 1967, σ. 145).

Εάν τελικά δεχόμαστε την ύπαρξη κοινής λογικής και ένα υπόβαθρο στήριξης αξιολογικών κρίσεων στην ιστορία, το ζητούμενο είναι πώς ο δάσκαλος παλεύει στη διδακτική πράξη την υποκειμενικότητα του εαυτού του και των μαθητών του. Είναι σαφές ότι

απαιτείται να αποφεύγονται κατά τη διδασκαλία μονομερείς θέσεις, που δίνουν έμφαση σ' αυτήν ή την άλλη άποψη ή σε ορισμένη μέθοδο ερμηνείας της ιστορίας. Η ανάλυση και κριτική της λειτουργικής, αιτιακής και δομικής δυναμικής του συστήματος σχέσεων μιας ιστορικής κατάστασης, που εξετάζεται, απαλλάσσει το διδάσκοντα από μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων. Το περισσότερο επιζήμιο είναι όταν οι ιστορικοί δηλώνουν αυτήν τους τη θέση με την οποία υπερασπίζονται την ερμηνεία των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων. Η πολιτικοποιημένη, με το χαρακτήρα αυτό, ιστορία θέτει ως στόχους να δίδει «μαθήματα» ιστορίας και να επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών προς μια κατεύθυνση. Είναι κοινή διαπίστωση ότι η πολιτική «στράτευση» ή «αυτοστράτευση» με ιδέες και πεποιθήσεις, που προδίδουν απολυτότητα θέσεων και ερμηνειών, δεν είναι θεμιτό να συμπεριλαμβάνονται πλέον στους κανόνες κανενός παιχνιδιού (Λεοντσίνης, 2006, σ. 115 κ.ε.).

Εκείνο, όμως, που επίσης χρειάζεται να επισημανθεί είναι η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων προσδιορισμού της υποκειμενικότητας και της προκατάληψης των πηγών. Έργο του ιστορικού και του διδάσκοντος ιστορία είναι να γνωρίζουν επαρκώς το εύρος του ιστορικού σκηνικού, ελέγχοντας ένα ευρύτερο φάσμα πηγών, έτσι ώστε να μπορούν να αναλύουν επαρκώς την ανθρώπινη σκέψη και πράξη στα επιμέρους στοιχεία και δεδομένα της. Επίσης να συνειδητοποιούν τα όρια και της δικής τους υποκειμενικότητας και τυχόν ανεπαρκή απόκτηση από τους ίδιους δεξιοτήτων να κατανοούν το νόημα της ιστορίας και ως μαθήματος που προάγει τη δημοκρατική σκέψη και εγρήγορση του μαθητή. Βασική προϋπόθεση είναι η ανίχνευση του κώδικα ηθικής συμπεριφοράς της εποχής, γεγονός που εξομαλύνει τις δυσκολίες του προβλήματος της υποκειμενικότητας στην ιστορία. Ωστόσο, προκειμένου να ανιχνεύεται το ποσοστό της υποκειμενικότητας και της προκατάληψης των πηγών και της ίδιας της αυτοσυνειδησίας του υποκειμένου, απαιτούνται δεξιότητες που έχουν σχέση με την εξοικείωση στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, με την ιστορική κρίση και τη δημοκρατική συγκρότηση μαθητή-ερευνητή και δασκάλου.

Το βάρος μπορεί να δίδεται στην αναζήτηση αντιφατικών πηγών καθώς και στη συστηματική αναζήτηση των κινήτρων της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς στον τόπο και στο χρόνο γένεσης των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Ό,τι, για παράδειγμα, είναι κατατεθειμένο σε μια γραπτή πηγή δεν είναι, κατανάγκη, αυτό που υπάρχει στη σκέψη και στις προθέσεις εκείνου με τον οποίο σχετίζεται η πηγή αυτή και έχει πρόθεση να τονίσει ή να πράξει. Αν, π.χ., θελήσουμε να μελετήσουμε τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα των κομμάτων κατά την προεκλογική περίοδο του έτους 1993 (μετά την πτώση της κυβέρνησης του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας, με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Μητσοτάκη) ή

άλλα συναφή με την περίοδο κείμενα των πολιτικών κομμάτων και των αρχηγών τους, θα μπορούσαμε ίσως να δώσουμε ένα από παράδειγμα υποκειμενικότητας και προκατάληψης αυτών των κειμένων. Να μας προβληματίσει ακόμη η «μιντιακή» επιμονή για χειραγώγηση την περίοδο αυτή της κοινής γνώμης. Πάντως, δύο ακόμη βασικές παράμετροι ως προς την υποκειμενικότητα και την προκατάληψη στην ιστορία είναι δυνατόν να επισημανθούν: Η πρώτη σχετίζεται με την αρχή ότι δεν μπορούμε με κριτήρια της δικής μας εποχής να κρίνουμε πράξεις τους παρελθόντος. Χρειάζεται πάντοτε να αναζητούμε τον κώδικα ηθικής συμπεριφοράς της εποχής που εξετάζεται. Η δεύτερη σχετίζεται με την αρχή ότι δεν αποδεχόμαστε το περιεχόμενο των πηγών (γραπτών, προφορικών και ορατού μέρους της ιστορίας), πριν αναζητήσουμε την έκταση της «αντικειμενικής» τους διάστασης, την πρόθεση και τα κίνητρα των προσώπων με τα οποία σχετίζονται οι πηγές που μελετούμε και αναφερόμαστε.

Επιλέγω, διαμορφώνοντας σε διδακτικό υλικό ενδεικτικά παραδείγματα, που θα μπορούσαν να είναι θέματα ιστορικής έρευνας, μελέτης και αναλυτικής επεξεργασίας στο σχολείο, και να αφορούν όμως στη σημασία της παροντικής αξίας της ιστορίας με την οποία συνδέονται και τα παραδείγματα. Αποτελεί σημαντικό πρόβλημα σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας το ζήτημα της συνειδητοποίησης του παροντικού ενδιαφέροντος της ιστορίας καθώς και της οπτικής γωνίας υπό την οποία εξετάζεται και διδακτικά αντιμετωπίζεται αυτή για το παρόν. Ο σύγχρονος, π.χ., ιστορικός είναι φυσικό να ερμηνεύει τα γεγονότα της Εθνικής Αντίστασης (1941-1946) και της επόμενης περιόδου (1944-1949) υπό την επήρεια των δεδομένων της προβληματικής του παρόντος.

Η κατάρρευση του πολιτικού και του κοινωνικού οικοδομήματος των χωρών του «υπαρκτού σοσιαλισμού», που ανέτρεψε την πορεία της πολιτικής και κοινωνικής ζωής αυτών των λαών, θέτει υπό αναθεώρηση τον τρόπο εξέτασης και ανάλυσης του επαναστατικού φαινομένου της περιόδου εκείνης, πολιτικών δηλαδή διεργασιών, συμπεριφορών και προθέσεων που οδήγησαν στις συγκεκριμένες ιστορικές καταστάσεις, σε μία βίαιη δηλαδή ανατροπή του ισχύοντος πολιτικού γίνεσθαι (Gauchet, 2012 & Agnoli, 2013). Ακόμη, η ιστορική έρευνα και η διδασκαλία της ιστορίας έχει άλλα δεδομένα, διανοητικά εργαλεία και δεξιότητες, για να επανεξετάζει και να ερμηνεύει το ιστορικό φαινόμενο του Ελληνισμού της Διασποράς, στο χώρο της Ανατολικής Ευρώπης. Και οι δύο αυτές ιστορικές πραγματικότητες, που ενδεικτικά αναφέρθηκαν, φανερώνουν τη σημασία που έχουν πρόσφορα κατά περίπτωση προγράμματα σπουδών αλλά και οι εμπειρίες, η θεωρητική κατάρτιση και τα πολιτικά και κοινωνικά ερεθίσματα του ιστορικού και του διδάσκοντος

ιστορία για τη μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία κάθε ιστορικής πραγματικότητας (Λεοντσίνης, 2006, σ. 116 κ.ε.).

Είναι αναγκαίο οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες, ώστε να αντιλαμβάνονται κάθε μορφής προσπάθεια χειραγώγησης και ελέγχου της κοινής γνώμης. Το φαινόμενο αυτό μπορούμε να το αναγνωρίζουμε διαχρονικά με τις παραλλαγές του, εφόσον αποκτούμε διανοητικά εργαλεία που βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή. Αν, π.χ., αναβιώσεις όψεων της ναζιστικής Γερμανίας δεν αναγνωρίζονται σήμερα από τους πολίτες στη χώρα μας ή δε λαμβάνονται απ' αυτούς στα σοβαρά υπόψη, αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν απέκτησε ή απώλεσε τα μέσα για να επιτυγχάνει αυτό. Όμως γνωρίζουμε ότι παράγοντες, πολιτικοί και οικονομικοί, θεσμικά αναγνωριζόμενοι και εξωθεσμικοί, βρίσκονται σε εγρήγορση και με την όποια ευκαιρία στερούν την αυτονομία του πολίτη, ώστε να μην μπορεί να σκέπτεται ελεύθερα και να ενεργεί αυτόνομα. Ποιοι τον καθιστούν υποχείριο πολιτικού συστήματος, που επιχειρεί να του αφαιρέσει την κοινωνική, πολιτική και οικονομική του αυτονομία; Είναι δυνατόν να καλλιεργούμε δεξιότητες στους μαθητές, ώστε υπό οποιεσδήποτε δυσμενείς συνθήκες να αντιλαμβάνονται το παραπάνω πρόβλημα και να αξιολογούν τη σημασία καλλιέργειας ενός δημιουργικού ιστορικού λόγου, μιας δημιουργικής ιστορικής αφήγησης με κριτική εμβάθυνση στον απατηλό πολιτικό λόγο και στα μέσα που επιχειρούν να υπονομεύσουν τη δημοκρατική σκέψη των πολιτών;

Μέσα από την κριτική, π.χ., προσέγγιση επιχειρημάτων του αποκαλούμενου ως δοσίλογου πρωθυπουργού Τσολάκογλου για την υπεράσπιση του ιταλογερμανικού φασισμού (1940-1941) και της αναγκαιότητας, κατ' αυτόν, εισβολής και στην Ελλάδα των Γερμανών του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και διάλυσης του υφιστάμενου ελληνικού κράτους απ' αυτούς είναι δυνατόν να αναδειχθεί στη συνείδηση των μαθητών η υφή και ο χαρακτήρας της ιδεολογίας αυτής καθώς και η απατηλή πολιτική επιχειρηματολογία της. Ακόμη, με τη δυνατότητα που προσφέρουν ανεπτυγμένες δεξιότητες των μαθητών για συγκριτική προσέγγιση των επιχειρημάτων όσων υπερασπίζονταν τις ιδέες του φασισμού με εκείνους που μάχονταν για τη μη κατάλυση της δημοκρατικής διακυβέρνησης της χώρας τους, είναι δυνατόν να ενισχύσει αρκετά την πολιτική τους συνείδηση και τη δημοκρατική τους σκέψη και συμπεριφορά. Επίσης, βοηθά ώστε να αναδειχθούν στον ψυχικό κόσμο των μαθητών τα φιλειρηνικά συναισθήματα ελλήνων πολιτών κατά την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Η ανίχνευση, δηλαδή, των δομικών στοιχείων της «σκευής» του μεταξικού λόγου, όπως και μεταγενέστερων εκφραστών αυταρχικών καθεστώτων (δικτατορία, π.χ., συνταγματαρχών 1967-1973 στην Ελλάδα), μπορεί να προσφέρει στο μαθητή την ευκαιρία ανάπτυξης δεξιοτήτων αναγνώρισης της ασυναρτησίας της πολιτικής τους έκφρασης καθώς

και της συγκεκριμένης ιδεολογίας (Λεοντσίνης, 2009, σ. 84-85). Για παράδειγμα, θα βοηθούσε πολύ τους μαθητές να ξεφυλλίζουν τα «ημερολόγια» του δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά, όπως και τη σειρά «βιβλίων» του διδάκτορα Γεωργίου Παπαδόπουλου με τον τίτλο «Πιστεύω», για να εντοπίζουν πώς διατυπώνουν και στηρίζουν τις «αξιολογικές» τους κρίσεις κατά την άσκηση της δικτατορικής τους εξουσίας στη χώρα μας (Λεοντσίνης, 2009, σ. 84-85). Ερωτήματα γενικά που οι δάσκαλοι θέτουν στους εαυτούς τους αναφορικά με πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα ενισχύουν τους μαθητές τους να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις με υπόβαθρο μια ηθική πολιτική αντίληψη.

Και άλλα, π.χ., ερωτήματα ειδικού προβληματισμού, που δεν αναγνωρίζονται όμως εξαρχής από τους μαθητές είναι: Πώς μελετούν και αξιολογούν οι μαθητές μας την επικράτηση του δικτατορικού-φασιστικού καθεστώτος στη Χιλή το έτος 1973, όταν χώρα με δημοκρατική κυβέρνηση και με επικεφαλής έναν προοδευτικό πολιτικό-ηγέτη, τον Salvador Allende, ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας τον Ιανουάριο του έτους 1970; Ήταν ή όχι μια πολιτική διαδικασία που οδήγησε σε εκλογική επιτυχία πλειοψηφικές δημοκρατικές δυνάμεις και πολίτες αυτής της χώρας, που επιζητούσαν να διασφαλίζονται στο διηνεκές τα ανθρώπινα δικαιώματά τους; Πώς χαρακτηρίζεται ο δικτάτωρ Augusto Pinochet που υπονόμευσε από το 1970 τη Δημοκρατία ως αρχηγός των Ενόπλων Δυνάμεων της χώρας αυτής, ενώ διασφαλιζόταν από τη μεγάλη πλειοψηφία των πολιτών η δημοκρατική διακυβέρνησή της; Πώς αξιολογείται η ανατροπή αυτής της νίκης του 1970 στη Χιλή, που συγκλόνησε δημοκρατικές συνειδήσεις όλου του κόσμου και σημάδεψε τη σύγχρονη παγκόσμια ιστορία; Τι σημαίνουν πολιτική προδοσία, δικτατορικά καθεστώτα της Λατινικής Αμερικής αυτήν την περίοδο, ποιος ο ρόλος μιας απατηλής διπλωματίας και ποιοι παράγοντες επιζήτησαν και επέβαλαν την ανατροπή και αποσταθεροποίηση του δημοκρατικού πολιτεύματος στη χώρα αυτή; Ποιος ήταν ο ρόλος κυρίαρχων μέσων ευρείας ενημέρωσης για τη χειραγώγηση συνειδήσεων μέρους των πολιτών, ώστε να αποτελέσουν το μοχλό μιας δημοκρατικής εκτροπής, που πραγματοποιήθηκε με τρομακτικές ολιγαρχικές συμπεριφορές και νοοτροπίες;

Μια συστηματική μελέτη ιστορικών γεγονότων, όπως αυτό της Χιλής, βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν το ρατσισμό, το φασισμό και το νεοναζισμό, διαμορφώνοντας επιχειρήματα με διάλογο και διδακτικές πρακτικές που υποδηλώνουν συγκρότηση δημοκρατικής συνείδησης με ισχυρές αντιστάσεις στη χειραγώγηση της από απατηλούς θεσμικούς και εξωθεσμικούς μηχανισμούς. Είναι αναγκαίο οι μαθητές μας να αναπτύσσουν δεξιότητες για να αναγνωρίζουν το προσωπικό και πολιτικό προφίλ δικτατόρων, όπως, π.χ., αυτών που ανέφερα παραπάνω, αλλά και την ηθική κρίση και αποσύνθεση του κυρίαρχου συστήματος διακυβέρνησης και της χώρας μας σήμερα, που πλήττει αντιστεκόμενες

σημερινές δημοκρατικές διαδικασίες του πολιτεύματος. Συστηματική πάντως και ολοκληρωμένη προσέγγιση της ιστορίας του φασισμού και του ναζισμού, ως ιδιόμορφων φαινομένων του 20^{ου} αιώνα, δεν έχει ακόμη ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφέρθηκα σε βασικές μου θέσεις για το μάθημα της ιστορίας, δίδοντας έμφαση σε πρακτικές διδασκαλίας, που βασίζονται σε θεωρητικό και διδακτικό υπόβαθρο και ενισχύουν το μαθητή να αντιλαμβάνεται και να προλαμβάνει μόνος του απόπειρες χειραγώγησης της προσωπικής του συνείδησης. Η δεξιότητα του διδάσκοντος ιστορία να προσδίδει παροντικό νόημα στην ιστορία, αποτελεί ίσως τη βασικότερη ένδειξη μιας αποδοτικής διδακτικής εργασίας. Εναπόκειται όμως στη δεξιότητα των δασκάλων αβίαστα να συνδέουν το νόημα του παρελθόντος με το παρόν. Πράγματι, ο επαρκής ιστορικός και ο συνειδητοποιημένος δάσκαλος διακρίνονται από τον τρόπο που ερμηνεύουν το νόημα τους παρελθόντος σε σχέση με το παρόν. Η σχέση αυτή με το παρόν συνιστά μια πολύπλοκη πλευρά της ιστορίας. Είναι η τοποθέτηση του παρελθόντος μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, που περιλαμβάνει το παρόν και ενισχύει τη δυναμική του.

Επίσης, είναι ανάγκη μέσω του ιστορικού μαθήματος και της καθημερινής μας εγρήγορσης να αναδεικνύεται ότι, όσοι επιχειρούν να θέτουν στο περιθώριο το παρελθόν ως μη αναγκαίο για το παρόν και το μέλλον των πολιτών, ενεργούν προπαγανδίζοντας με βία και πολιτική παραπλάνηση, όπως δηλαδή έπρατταν και πράττουν εκπρόσωποι φασιστικών καθεστώτων και νοοτροπιών (Κουζέλης, 2014, σ. 91-100). Αυτοί συγκεκριμένα έθεταν και θέτουν ως στόχο τους να αποπροσανατολίζουν δημοκρατικές συνειδήσεις, που συντηρούν τα θεμέλια δημοκρατικών κρατών, τα οποία και έχουν συγκροτηθεί χωρίς αυτούς. Το περιεχόμενο όμως σπουδών και οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές του ιστορικού μαθήματος είναι ανάγκη, χωρίς εμφάσεις και ανεδαφικές τοποθετήσεις με ανιστόρητους παροντισμούς, να έχουν ως βασική επιδίωξη την προσαρμογή με κριτικό τρόπο των μαθητών στο σύγχρονο με αυτούς περιβάλλον, το περιβάλλον που οι ίδιοι ζουν και που απαιτούνται δεξιότητες να το ανιχνεύουν και να το προστατεύουν, έχοντας το νου τους στη δημοκρατία που τη χρειάζονται όλοι οι πολίτες.

Βιβλιογραφία

- Agnoli, J. (2013). *Ο μετασχηματισμός της δημοκρατίας και παρεμφερή κείμενα (1967-1998)* (μτφρ.-επιμ.-επίμετρο από Θ. Γκιούρας). Αθήνα: ΚΨΜ.
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση τον εθνικισμού* (μτφρ. Π. Χαντζαρούλα). Αθήνα: Νεφέλη.
- Badiou, A. (2014). *Η δημοκρατική ανυπαρξία. Κείμενα για την ελληνική κρίση* (μτφρ. Α. Ματθαίου κ.ά.). Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Brownhill, R., & Smart P. (1989). *Political Education*. London: Routledge.
- Costa, M. V. (2011). *Rawls, Citizenship, and Education*, London: Routledge.
- Farrar, C. (1988). *The Origins of Democratic Thinking. The Invention of Politics in Classical Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H.- G. (1998). *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης* (πρόλ.-μτφρ. Α. Ζέρβας). Αθήνα: Ίνδικτος.
- Gauchet, M. (2009). *Η άνοδος της δημοκρατίας*, τόμ. Ι: «Η επανάσταση των νεότερων χρόνων» & τόμ. ΙΙ: «Η κρίση του φιλελευθερισμού (1880-1914)» (μτφρ. Α. Κουγιουπλής). Αθήνα: Πόλις.
- Gauchet, M. (2012). *Η άνοδος της δημοκρατίας*, τόμ. ΙΙΙ: «Η δημοκρατία υπό τη δοκιμασία των ολοκληρωτισμών (1914-1974)» (μτφρ. Α. Κουγιουπλής). Αθήνα: Πόλις.
- Green, R. (2008). *A Chronology of International Organisations*. London: Routledge.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2009). Educating for Individual Freedom and Democratic Citizenship: In Unity and Diversity there is Strength. In: H. Siegel (ed), *Philosophy of Education* (pp. 409-427). Oxford: Oxford University Press.
- Haddock, B. A. (1980). *An Introduction to Historical Thought*. London: Edward Arnold.
- Hansen, M. H. (1999). *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes* (transl. by J.A. Crook). Norman: University of Oklahoma Press.
- Held, D. (2007). *Μοντέλα δημοκρατίας*, (μτφρ. Μ. Τζιαντζή κ.ά., επιμ. Γ. Μανιάτης). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Hobsbawm, E. (2008). *Παγκοσμιοποίηση, δημοκρατία και τρομοκρατία* (μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Kean, J. (2012). *Γιατί δημοκρατία;* (εισαγ. Α. Λιάκος, μτφρ. Α. Παππάς). Αθήνα: Νεφέλη.
- Kitcher, P. (2009). Education, Democracy, and Capitalism. In: H. Siegel (ed), *Philosophy of Education* (pp. 300-318). Oxford: Oxford University Press.

- Κομηνός, Δ. (2013). *Δημοκρατία, Διεθνείς Οργανισμοί και Σχολική Εκπαίδευση* (ανέκδ. Διδακτορική Διατριβή, τόμ. 2). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κουζέλης, Γ. (2014). *Φασισμός και δημοκρατία*. Αθήνα: Νήσος.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1999). *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν., – Ρεπούση Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 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). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2009). *Σχολική ιστορία και περιβάλλον*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2014). Ο πανεπιστημιακός ιστορικός. Στο: *Επίσημοι Λόγοι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα: Πρυτανεία Θεοδοσίου Πελεργίνη (2010-1014), υπό έκδοση.
- Low Beer, A. (1967). *Moral Judgment in History Teaching*. In: W. H. Burston and D. Thompson (eds). *Studies in the Nature and Teaching of History*. London: Routledge & Kegan Paul.
- MacIntyre, A. (1983). *After Virtue* (2nd ed.). London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (2011). *Where We Were, Where We Are, Where We Need to Be*. In P. Blackledge & K. Knight (eds), *Virtue and Politics. Alasdair MacIntyre's Revolutionary Aristotelianism*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Macmillan, M. (2012). *Χρήση και κατάχρηση της ιστορίας* (μτφρ. Μ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού). Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Mays, P. (1987). *Teaching Children through the Environment*. London: Holder and Stoughton.
- Mesure, S., & Renaut A. (2005). *Alter Ego. Τα παράδοξα της δημοκρατικής ταυτότητας*. Αθήνα: Πόλις.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Οι ανθρωπιστικές επιστήμες προάγουν τη δημοκρατία* (μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Ober, J. (1996). *The Athenian Revolution. Essays on Ancient Greek Democracy and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.

- Ober, J. (1998). *Political Dissent in Democratic Athens*. Princeton: Princeton University Press.
- Partington, G. (1980). *The Idea of an Historical Education*. London: NFER.
- Sadivan, P. (2011). *Η ισότητα των ευκαιριών*. Αθήνα: Πόλις.
- Ροζάνης, Σ. (2013). *Ομοίωμα δημοκρατίας* (εισαγ. Ο. Τάτσης). Αθήνα: Εξάρχεια.
- Tilly, C. (2011). *Δημοκρατία* (μτφρ. Κ. Θεολόγου & Π. Λέκκας, εισαγ.-επιμ. Παντελής Λέκκας). Αθήνα: Gutenberg.
- Torres, C.A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Woodruff, P. (2005). *First Democracy. The Challenge of an Ancient Idea*. Oxford: Oxford University Press.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1999). *Κανόνες και αντινομίες στην πολιτική*. Αθήνα: Πόλις.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης
Αραχώβης 28, Αθήνα 106 81
Τηλ/Fax : 210-3804622 (γραφείου), 210-4518279 (οικίας),
E-mail: gleon@primedu.uoa.gr