

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ενότητα 7C: Εφαρμογή της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE) στη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μαρία Νικολοπούλου

Εισαγωγή

Η Ιστορία¹ θεωρείται σημαντικό μάθημα σε όλα τα σχολικά προγράμματα σπουδών, γιατί βοηθά τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον κόσμο όπου ζουν, συνδέοντας τα γεγονότα και τις επιλογές του παρελθόντος με το παρόν και πιθανώς το μέλλον (Nordgren, 2016: 488). Θεωρείται, επίσης, ένα μάθημα που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την πολυπρισματικότητα, καθώς οι μαθητές/τριες, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαθαίνουν να εστιάζουν όχι μόνο στα ίδια τα γεγονότα, αλλά και σε ιστορικές δεξιότητες, όπως η αξιολόγηση των πηγών και η αμφισβήτηση της ίδιας της φύσης της ιστορικής γνώσης (Black, 2011).

Ως εκ τούτου, θεωρείται ένα μάθημα κατάλληλο για την προώθηση των δεξιοτήτων, των αξιών, των στάσεων και της κριτικής κατανόησης που συνδέονται με την Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις διδακτικές πρακτικές και μεθόδους που επιτρέπουν στη διδασκαλία της ιστορίας να ενσωματώσει αυτά τα στοιχεία και να προωθήσει την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, θα παρουσιάσουμε μια σύντομη επισκόπηση των εξελίξεων στη διδακτική της Ιστορίας και, έπειτα, θα αναφερθούμε στην επίδραση των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, θα εξεταστούν διδακτικές πρακτικές που καλλιεργούν στοιχεία της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη, εστιάζοντας σε ορισμένες μελέτες περιπτώσεων.

Ιστορία των μεθόδων διδασκαλίας

¹ Έχει γίνει διάκριση ανάμεσα στην Ιστορία (=σχολικό μάθημα και επιστημονικός κλάδος) και την ιστορία/ιστορίες (=αφηγήσεις).

Η Ιστορία είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό σχολικό μάθημα που συνδυάζει γνώσεις, δεξιότητες και έννοιες. Αυτή η πολυπλοκότητα οδήγησε στην υιοθέτηση διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας της Ιστορίας, η καθεμιά από τις οποίες δίνει έμφαση είτε στο περιεχόμενο της ιστορίας (δηλαδή τα ιστορικά γεγονότα) είτε στις δεξιότητες που απαιτούνται για την προσέγγισή της.

Η διδασκαλία της ιστορίας παραδοσιακά συνδέεται με τη διαμόρφωση ταυτότητας και ιδιαίτερα της εθνικής ταυτότητας. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η διδασκαλία της ιστορίας κατείχε εξέχοντα ρόλο στα προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά τον 19ο και τον 20ο αιώνα, με στόχο την προώθηση των εθνικών αφηγήσεων· τονίζονταν, δηλαδή, οι ηρωικές ενέργειες του έθνους, αλλά και οι αδικίες που διέπραξαν άλλα έθνη εναντίον αυτού του συλλογικού «εμείς». Χάρη στα παραπάνω, δημιουργείτο «μια αίσθηση αρμονίας, συνοχής και μεστότητας που υποτίθεται ότι χαρακτήριζε το ιστορικό παρελθόν» (Ηλιού 1994, 33). Ακόμη και ο επιστημονικός λόγος της ιστοριογραφίας ήταν βαθιά συνδεδεμένος με τη διαμόρφωση του έθνους, κατά τον 19ο αιώνα (Wimmer & Glick Schiller, 2002. Haydn, 2012). Αυτός ο τύπος εθνικής αφήγησης, συνήθως, δίνει έμφαση στη συνέχεια του έθνους και στον ουσιοκρατικό χαρακτήρα της εθνικής ταυτότητας.

Επιπλέον, η ιστορία διδάσκονταν ως *exemplum*, παράδειγμα προς μίμηση, προβάλλοντας ηθικά πρότυπα (Keating and Sheldon 2011: 6). Μεθοδολογικά, αυτού του είδους η διδασκαλία της Ιστορίας επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και στην απομνημόνευση γεγονότων. Όσον αφορά στη Φιλοσοφία της Ιστορίας, αυτή συνδέεται με τον θετικισμό, κάτι που οδηγεί στη θεώρηση ότι η ιστορική έρευνα μπορεί να επαληθεύσει τα γεγονότα του παρελθόντος και ότι η ιστορική αφήγηση τα αποδίδει με ακρίβεια.

Αν και η μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας εξελίχθηκε πολύ στη διάρκεια του 20ού αιώνα, η διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γνώρισε διστακτικές μόνο μεταρρυθμίσεις, στη δεκαετία του '60 και του '70 σε ορισμένες χώρες, με την εισαγωγή της τοπικής Ιστορίας και των ερευνητικών εργασιών στο πρόγραμμα σπουδών. Εκτός από την πολιτική και στρατιωτική Ιστορία, δόθηκε έμφαση στην κοινωνική και οικονομική Ιστορία. Εισήχθησαν πηγές, που αρχικά επαλήθευαν την ιστορική αφήγηση του σχολικού βιβλίου. Σταδιακά, όμως, συμπεριλήφθηκαν και αντικρουόμενες πηγές, με στόχο την ανάπτυξη των ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες καλούνταν να μάθουν πώς να

αξιολογούν προκατειλημμένες απόψεις εντός της ιστορικής αφήγησης, αλλά και να δομούν διαφορετικές οπτικές για τα ιστορικά γεγονότα. Δηλαδή, τα προγράμματα σπουδών εστίαζαν τόσο στο γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος, όσο και σε βασικές ιστορικές έννοιες (Keating and Sheldon 2011: 10-11). Η Ιστορία θεωρήθηκε ένα μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, έτσι ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον σύγχρονο κόσμο και να κάνουν συνειδητές επιλογές (Haydn 2011: 34).

Τις τελευταίες δεκαετίες, στον απόηχο της μετααποικιακής περιόδου και της αποδόμησης της εθνικής ταυτότητας (Anderson 1991. Hobsbawm and Ranger, 1983), ενθαρρύνθηκε μια αλλαγή στο περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών. Η παγκόσμια Ιστορία, η τοπική Ιστορία και η Ιστορία (περιθωριοποιημένων) κοινωνικών ομάδων (όπως οι Ρομά, οι γυναίκες και οι έγχρωμοι) εισήχθησαν στα προγράμματα σπουδών σε μια προσπάθεια να ξεπεραστεί ο εθνοκεντρισμός και να ενταχθούν στο σχολικό μάθημα ιστορικά ζητήματα που μέχρι τότε ήταν παραγνωρισμένα. Η προσέγγιση απέναντι σε πρακτικές και νοοτροπίες του παρελθόντος είναι κριτική με αμφισβήτηση αντιλήψεων που έχουν οδηγήσει στη αποσιώπηση των αφηγήσεων αυτών των ομάδων. Αυτή η εκ νέου διεκδίκηση του παρελθόντος συνιστά μια ρήξη με το αφήγημα της συνέχειας της εθνοκεντρικής αφήγησης (Rüsen 2004: 75. Anderson 2017).

Επιπλέον, με βάση τη γλωσσική και την κοινωνική στροφή στις ιστορικές σπουδές (White 1987), οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας της Ιστορίας τονίζουν τη σημασία της ερμηνείας. Οι μαθητές/τριες αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει μόνο μία “σωστή” αφήγηση για το παρελθόν και:

- «να κατανοήσουν ότι το παρελθόν έχει ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους,
- να κατανοήσουν **πώς** το παρελθόν έχει ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους,
- να εξηγήσουν **γιατί** το παρελθόν έχει ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους και
- να αξιολογήσουν τις διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος». (Charman 2011b: 97)

Αυτή η προσέγγιση δεν εστιάζει στη χρονολογική εξέλιξη των γεγονότων, αλλά σε μεταϊστορικές έννοιες, δηλαδή έννοιες που χρησιμοποιούνται από την ιστορική έρευνα και την ιστοριογραφία. Τέτοιες έννοιες μεταξύ άλλων είναι οι εξής: η σημασία των γεγονότων (=πόσο σημαντικά είναι τα γεγονότα), τα αποδεικτικά

στοιχεία/τεκμηρίωση, οι συνέχειες και οι ρήξεις, οι αιτιώδεις σχέσεις π.χ. αίτιο και αποτέλεσμα, οι εναλλαγές ιστορικής προοπτικής και η ηθική διάσταση (Anderson 2017:11). Οι διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν σε έννοιες στοχεύουν στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια αφήγηση του παρελθόντος που να «λαμβάνει υπόψη την πολυπλοκότητα, την αντιφατικότητα και τα παράδοξα, τις αμφισημίες και τις παραφωνίες του κόσμου» (Létourneau και Moisan 2004: 122).

Τυπολογίες ιστορικής συνείδησης

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που περιγράψαμε διαμορφώνουν πολύ διαφορετικούς τύπους ιστορικής συνείδησης και προωθούν διαφορετικές αξίες, πολιτικές και κοινωνικές ταυτότητες (Seixas 2004: 11). Η ιστορική συνείδηση, σύμφωνα με τον Jörn Rüsen, λειτουργεί ως ένα μέσο προσανατολισμού, το οποίο μας δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουμε το παρόν μέσα από το παρελθόν και μας επιτρέπει να διαμορφώσουμε μια προοπτική για το μέλλον. Η ιστορική συνείδηση συνδέεται στενά με τις αξίες. Υπάρχουν τέσσερις τύποι ιστορικής συνείδησης:

- Ο παραδοσιακός τύπος: τονίζει τη συνέχεια παρελθόντος-παρόντος και τη σταθερή και αμετάβλητη φύση των ηθικών αξιών.
- Ο υποδειγματικός τύπος: αντιμετωπίζει το παρελθόν ως πηγή πολιτισμικών οικουμενικών προτύπων και ηθικών κανόνων. Η εξύμνηση υποδειγματικών ηρώων έχει στόχο να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τις σημερινές πολιτισμικές πρακτικές.
- Ο κριτικός τύπος: καταγγέλλει παλαιότερες πολιτισμικές πρακτικές και στοχεύει να διαφοροποιηθεί από αυτές, διαμορφώνοντας μια αφήγηση που τις υπονομεύει.
- Ο γενετικός τύπος: θέτει σε ιστορική προοπτική το παρόν, αναγνωρίζοντας την κληρονομιά του παρελθόντος και στοχεύει στην αναγνώριση του κοινωνικά προσδιορισμένου χαρακτήρα πολιτισμικών πρακτικών, ηθικών αξιών και ταυτοτήτων. (Rüsen 2004: 71-78).

Αυτή η ιεραρχία των τύπων ιστορικής συνείδησης έχει εμπλουτιστεί με μια ιεραρχία μεταϊστορικών εννοιών και δεξιοτήτων, οι οποίες απηχούν διαφορετικές απόψεις σχετικά με το πώς μαθαίνουμε για το παρελθόν:

- Το παρελθόν είναι δεδομένο και προσιτό μέσω της αφήγησης.

- Το παρελθόν είναι απροσπέλαστο λόγω του χρόνου που μεσολάβησε.
- Το παρελθόν καθορίζει τις ιστορίες· οι διαφοροποιήσεις στις ιστορικές αφηγήσεις/μαρτυρίες είναι αποτέλεσμα έλλειψης πληροφοριών.
- Το παρελθόν καταγράφεται μέσα από ειλικρινείς ή μεροληπτικές μαρτυρίες. Οι διαφοροποιήσεις στις αφηγήσεις είναι αποτέλεσμα μεροληψίας. Αυτό απηχεί μια μετατόπιση της εστίασης από την ίδια την ιστορία στον συγγραφέα της.
- Το παρελθόν παρουσιάζεται μέσα από κάποια οπτική γωνία, οι ιστορίες καθορίζονται από τα γεγονότα που επιλέγει κανείς να παρουσιάσει· οι αφηγήσεις δεν είναι αντίγραφα του παρελθόντος.
- Το παρελθόν διαμορφώνεται από τις ερωτήσεις που θέτει και τα κριτήρια που υιοθετεί ο/η εκάστοτε ιστορικός. Είναι στη φύση των ιστορικών αφηγήσεων να διαφέρουν μεταξύ τους (Lee 2004: 134-139, 146-154).

Ο Lee σημειώνει ότι δεν φτάνουν όλοι οι μαθητές/τριες στον τελικό τύπο ιστορικής συνείδησης ή μεταϊστορικών δεξιοτήτων και η πορεία κατάκτησής τους δεν είναι πάντα γραμμική. Μερικές από αυτές τις έννοιες, όπως η ιδέα ότι το παρελθόν διαμορφώνεται και δεν είναι δεδομένο ή ότι οι αφηγήσεις δεν διαφέρουν, επειδή οι συγγραφείς λένε ψέματα, αλλά επειδή έχουν θέσει διαφορετικές ερωτήσεις, φαίνονται παράλογες και αντιτίθενται στην καθημερινή εμπειρία. Ωστόσο, είναι απαραίτητο η ιστορική εκπαίδευση να αμφισβητεί τις προκαταλήψεις των μαθητών/τριών και να στοχεύει στην ανάπτυξη αυτών των εννοιών και δεξιοτήτων, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν την Ιστορία (Lee 2004: 133-134, 155).

Αυτές οι ικανότητες συνδέονται με ένα σύνολο αξιών, όπως ο σεβασμός απέναντι στα αποδεικτικά στοιχεία, η προθυμία να αμφισβητήσει κανείς τις ίδιες του τις απόψεις, εάν τα στοιχεία τον οδηγήσουν σε τέτοια συμπεράσματα, και ο σεβασμός για τους ανθρώπους που έζησαν στο παρελθόν (Lee 2011: 65).

Προκλήσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας

Δεδομένου ότι η διδασκαλία της Ιστορίας θεωρείται ένα μέσο για τη διαμόρφωση μιας συλλογικής ταυτότητας, τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια, έχουν καταστεί σε πολλές χώρες μια διαφιλονικούμενη ζώνη στα χέρια πολιτικών και κοινωνικών ομάδων (*International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 2013. Barca & Nakou (επιμ.) 2010).

Πολλές από αυτές τις συζητήσεις επικεντρώνονται στο «σωστό» περιεχόμενο των ιστοριών που πρέπει να διδάσκονται οι μαθητές/τριες, όπως η αντιμετώπιση τραυμάτων του παρελθόντος και των σκοτεινών σημείων της εθνικής Ιστορίας. Οι περισσότερες από αυτές τις συζητήσεις αποκαλύπτουν ότι οι δημόσιες αφηγήσεις της ιστορίας παραμένουν στο παραδοσιακό ή στο υποδειγματικό επίπεδο της ιστορικής συνείδησης, τα οποία αναφέραμε παραπάνω. Η πρόσβαση στο παρελθόν θεωρείται δεδομένη και μονοδιάστατη. Επιπλέον, αυτές οι αφηγήσεις του παρελθόντος βασίζονται συχνά σε «σχηματικά αφηγηματικά πρότυπα» (Wertsch 2008: 140) ή μύθους, στο πλαίσιο των οποίων τα γεγονότα παρουσιάζονται σύμφωνα με σχηματικές αφηγηματικές πλοκές, οι οποίες καταλήγουν σε υπεραπλούστευση. Αυτό οδήγησε στη διάκριση μεταξύ της επιστημονικής Ιστορίας και της συλλογικής μνήμης ή κληρονομιάς, όπως απεικονίζεται σε μνημεία, εορτασμούς και ταινίες, που μπορεί να ενστερνίζονται «μύθους και κληρονομημένες έννοιες» (π.χ. το κρυφό σχολειό) ή να κρίνουν το παρελθόν με τα δεδομένα του παρόντος (Nordgren, 2016: 482).

Ως εκ τούτου, οι μαθητές/τριες εισέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έχοντας ήδη διαμορφώσει τις δικές τους αντιλήψεις και προκαταλήψεις σχετικά με το περιεχόμενο της Ιστορίας ή τη φύση του παρελθόντος.² Οι μεταϊστορικές τους δεξιότητες δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες σε αυτήν τη νεαρή ηλικία και συνήθως υιοθετούν τη σχηματική δημόσια αφήγηση της Ιστορίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διστάζουν να αμφισβητήσουν αυτές τις κυρίαρχες αφηγήσεις, και έτσι δεν παρέχουν στους μαθητές/τριες πιο ποικίλες και πολυεπίπεδες αφηγήσεις και ερμηνείες, ούτε τους βοηθούν να αναπτύξουν περαιτέρω τις μεταϊστορικές τους δεξιότητες (Létourneau and Moisan 2004: 114).

Επιπλέον, λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η διδασκαλία της Ιστορίας προσανατολίζεται περισσότερο στο γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος ή στις εξετάσεις. Καθώς η Ιστορία θεωρείται ένα δύσκολο μάθημα, οι λιγότερο “δυνατοί” μαθητές/τριες δεν ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν μαθήματα Ιστορίας, ειδικά στο λύκειο. Επιπλέον, τα μαθήματα ανθρωπιστικών επιστημών επισκιάζονται από μαθήματα περισσότερο

² «Ας μη γελιόμαστε: Η εικόνα που έχουμε για τους άλλους λαούς ή εμάς τους ίδιους, συνδέεται με την ιστορία που μας αφηγήθηκαν όταν ήμασταν παιδιά. Αυτό μας καθορίζει για όλη μας τη ζωή» (Ferro, 1981, p. 7).

προσανατολισμένα στην αγορά εργασίας (Chapman 2011: 51-55, Haydn 2011: 32-33).

Τρόποι ένταξης των στόχων της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα στη διδακτική της Ιστορίας

Παρά τις παραπάνω προκλήσεις, σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, όπου τα εθνικά πλαίσια ξεπερνιούνται και η επικοινωνία με διαφορετικούς πολιτισμούς πολλαπλασιάζεται, η Ιστορία θεωρείται ένα μάθημα που μπορεί να προετοιμάσει τους μαθητές/τριες να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες κριτικής σκέψης τους ως πολίτες, για να αναλύσουν τρέχοντα ζητήματα, να εξετάσουν ορθολογικά διαφορετικές πτυχές καταστάσεων, να μάθουν να αποδέχονται διαφορετικές απόψεις, εάν αυτές βασίζονται σε έγκυρα στοιχεία, να σταθμίζουν τις συγκρούσεις συμφερόντων και να κάνουν, έτσι, συνειδητές επιλογές σε μια εποχή μετά-αλήθειας. Επιπλέον, η διδασκαλία της Ιστορίας στοχεύει στην προώθηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων. Οι στόχοι αυτοί συνδέονται με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, της ιστορικής σκέψης και των αξιών που καθορίζουν την ιστορική έρευνα. Αυτοί οι στόχοι προσεγγίζουν τις δεξιότητες, τις στάσεις, τις αξίες και την κριτική σκέψη της Εκπαίδευσης για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Πώς μπορούν να επιτευχθούν πρακτικά αυτοί οι στόχοι;

- **Επανεξέταση του ιστορικού περιεχομένου.** Όπως υποδεικνύουν οι διαφωνίες σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια και τα προγράμματα σπουδών σε διάφορες χώρες, οι εθνικές αφηγήσεις εξακολουθούν να είναι κυρίαρχες. Οι καθηγητές/τριες Ιστορίας πιθανότατα πρέπει να ακολουθήσουν μια ιστορική αφήγηση που επικεντρώνεται στην οικοδόμηση του έθνους. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν εναλλακτικές απόψεις, εστιάζοντας στις διεπαφές με άλλους πολιτισμούς και στις μεταναστεύσεις (Nordgren & Johansson 2015: 10) ή σε όσα συνέβησαν σε άλλα μέρη του κόσμου την ίδια περίοδο. Επιπλέον, η ρευστότητα και η πολλαπλότητα των ταυτοτήτων εντός των κοινοτήτων και των εθνών καθιστούν λιγότερο μονοσήμαντες τις εθνικές



ιστορικές αφηγήσεις. Το έθνος δεν είναι εντελώς ομοιογενές, υπάρχουν πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες που καθιστούν αυτήν την ταυτότητα πιο ρευστή.

Οι ερευνητικές εργασίες στην τάξη μπορούν, επίσης, να προσφέρουν εναλλακτικές οπτικές απέναντι στην εθνοκεντρική αφήγηση. Για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να εξετάσουμε πώς άλλα έθνη βίωσαν ένα γεγονός καθοριστικό για το έθνος, όπως έναν πόλεμο ανεξαρτησίας ή μια επανάσταση. Η χρήση πρωτογενών πηγών είναι πολύ σημαντική σε αυτήν την περίπτωση. Έτσι, οι «Άλλοι» μπαίνουν στην τάξη ως δρώντες «με δική τους φωνή» (Nordgren & Johansson 2015: 11). Ένα ενδεικτικό εναλλακτικό εγχειρίδιο είναι το *Crossroads of European Histories* (2009), το οποίο εφαρμόζει την πολυπρισματικότητα σε πέντε βασικές ιστορικές περιόδους της ευρωπαϊκής ιστορίας και το *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της Νοτιοανατολικής Ευρώπης* (2005-6), το οποίο εστιάζει στην Οθωμανική αυτοκρατορία και την κληρονομιά της, τους Βαλκανικούς Πολέμους και τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο στα Βαλκάνια.

- **Απόψεις μαθητών/τριών και ιστορικές αφηγήσεις.** Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι μαθητές/τριες εισέρχονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με μια ήδη διαμορφωμένη αντίληψη για το παρελθόν και τη βασική «πλοκή» της εθνικής αφήγησης. Επιπλέον, σε τάξεις με πολιτισμικά πολύμορφο πληθυσμό, μαθητές/τριες που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες μπορεί να προσφέρουν μια διαφορετική αφήγηση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται αυτά τα στοιχεία και ενδεχομένως να κάνουν αυτές τις διαφορετικές ιστορικές κουλτούρες αντικείμενο μελέτης, αναγνωρίζοντας, έτσι, τη διαφορετικότητα (Nordgren & Johansson 2015: 12). Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μάθουν πώς να αμφισβητούν τις δικές τους απόψεις, με βάση αποδεικτικά στοιχεία. Αυτή η αναστοχαστική διαδικασία θα πρέπει να ξεκινήσει από λιγότερο ευαίσθητα ή διαφιλονικούμενα ζητήματα και να μετατοπιστεί σταδιακά σε πιο αμφιλεγόμενα θέματα.
- **Σεβασμός στο παρελθόν.** Μια θεμελιώδης μεταϊστορική έννοια είναι ότι το παρελθόν δεν πρέπει να κρίνεται με κριτήρια του παρόντος (Lee 2011: 65). Οι άνθρωποι που έζησαν στο παρελθόν αντιμετώπισαν περίπλοκες καταστάσεις και έκαναν τις επιλογές τους, σύμφωνα με τους διαθέσιμους πόρους, τις αξίες και τις δυνατότητες που είχαν τότε. Αυτή η ιδέα αναπτύσσει την ενσυναίσθηση

και τον σεβασμό των μαθητών/τριών απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές. Ταυτόχρονα, τους διδάσκει να είναι προσεκτικοί απέναντι σε υπεραπλουστευμένες χρήσεις του παρελθόντος για την προώθηση των σύγχρονων στόχων.

- **Εστίαση στους απλούς ανθρώπους και ομάδες.** Η πρόσφατη στροφή στη διδασκαλία της κοινωνικής Ιστορίας “φωτίζει” την καθημερινή ζωή του παρελθόντος και τη συμβολή των απλών ανθρώπων στα ιστορικά γεγονότα (*Quality history education in the 21st century* 2018: 14). Οι ερευνητικές εργασίες με αντικείμενο την προφορική Ιστορία μπορούν να παίξουν κομβικό ρόλο στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών να ερευνήσουν το πρόσφατο παρελθόν και να δουν τα γεγονότα από μια πιο προσωπική οπτική. Αυτό αναπτύσσει την ενσυναίσθησή τους, αλλά και την ικανότητά τους να αξιολογούν διαφορετικές οπτικές και μεροληπτικές στάσεις.
- **Η χρήση του παρελθόντος.** Η χρήση του παρελθόντος αποτελεί κυρίαρχη πρακτική του πολιτισμού μας· γίνεται αισθητή με ποικίλους τρόπους, από τα μνημεία και τους εορτασμούς μέχρι τις ταινίες και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Το να διδάξουμε στους μαθητές/τριες τον τρόπο, ώστε να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν το πώς οι διάφοροι πολιτισμοί χρησιμοποιούν το παρελθόν, για να νοηματοδοτήσουν το παρόν, αλλά και το πώς αυτή η χρήση διαμορφώνει την ταυτότητά τους, είναι κομβικό για την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αποδέχονται την εγκυρότητα των διαφορετικών αξιακών συστημάτων. Αυτό επιτρέπει, επίσης, στους μαθητές/τριες να αμφισβητήσουν τις αφηγήσεις που καθορίζουν τη δική τους ταυτότητα και να εξετάσουν, γιατί τις θεωρούν σημαντικές (Nordgren 2017).
- **Η ύπαρξη πολλαπλών ερμηνειών και οπτικών δεν ισοδυναμεί με σχετικισμό.** Αν και η πολυπρισματικότητα είναι ένα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της Ιστορίας, αυτό δεν θα πρέπει να οδηγεί στην ιδέα ότι οποιαδήποτε ερμηνεία είναι έγκυρη (Charman 2011b: 103-104). Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να μάθουν ότι οι ερμηνείες τους πρέπει να τηρούν ορισμένα μεθοδολογικά κριτήρια.
- **Αμφιλεγόμενα ζητήματα.** Η τάξη είναι ένας χώρος, στο πλαίσιο του οποίου αμφιλεγόμενα ζητήματα θα πρέπει να συζητούνται ανοιχτά, με σκοπό την ενδυνάμωση των μαθητών/τριών· μέσω τέτοιων πρακτικών μπορούν να εξασκηθούν, ώστε να ακούνε με σεβασμό τις απόψεις άλλων ανθρώπων,

αλλά και να αντιμετωπίζουν με σεβασμό ιστορικά ζητήματα που είναι καθοριστικά για την εθνική ταυτότητα ή διχάζουν την κοινωνία. Όλα αυτά διδάσκουν στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν σε δημοκρατικό διάλογο, να επιλύουν τις διαφορές και να αντιμετωπίζουν τις διαμάχες με μη βίαιο τρόπο. Αυτό προϋποθέτει ένα δημοκρατικό κλίμα στην τάξη, όπου οι μαθητές/τριες νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν τη γνώμη τους, βάσει αποδεικτικών στοιχείων, ακόμη κι αν διαφωνούν με τον/την εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές/τριες τους. Προϋποθέτει, επίσης, ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να διαχειριστεί μια έντονη συζήτηση, χρησιμοποιώντας μια σειρά από διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές συζήτησης (Παπαμιχαήλ κ.α. 2015).

Βιβλιογραφικές Αναφορές:

- Anderson Benedict (1991), *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of Nationalism* (revised edition), Verso, London 1991 και στα ελληνικά *Φαντασιακές κοινότητες: Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, Νεφέλη, Αθήνα 1997.
- Anderson Stephanie (2017), "The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narratives", *Canadian Journal of Education /Revue canadienne de l'éducation*, 40:1, 1-37.
- Barca, Isabel & Nakou, Irene, (eds.) (2010), *Contemporary public debates over history education*, Information Age Publishing, Charlotte NC.
- Black, Maria Luisa, (2011), *History teaching today: Approaches and methods*, Council of Europe, Kosovo <https://rm.coe.int/09000016806513c2>
- Chapman, Arthur (2011a), "The history curriculum 16–19", in Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London and New York, 46-59.
- Chapman, Arthur (2011b), "Historical interpretations" in Ian Davies(ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London and New York, 96-108.
- Crossroads of European Histories - Multiple Outlooks on Five Key Moments in the History of Europe (CD + Book)* (2009), Council of Europe <https://go.coe.int/dLerc>
- Developing a Culture of Co-Operation When Teaching and Learning History* (2018), Council of Europe. <https://rm.coe.int/developping-a-culture-of-cooperation/168071506a>



- Ferro, Marc (1981), *Comment on raconte l'histoire aux enfants à trauers le monde entier*. Paris, Payot και στα ελληνικά *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2016.
- Ηλιού, Φίλιππος (1994), «Η μνήμη της ιστορίας και η αμνησία των εθνών: Για το στρατόπεδο της Μακρονήσου», *Ο Πολίτης*, 125 (Μάιος), 33-37.
- Haydn, Terry (2011), “Secondary history: Current themes” in Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London and New York, 30-45.
- Haydn, Terry (2012), “History in Schools and the Problem of ‘The Nation’ ”, *Education Sciences*, 2012, 2, 276-289; doi:10.3390/educsci2040276
- Hobsbawm, Eric and Ranger, Terence (eds.). (1983). *The invention of tradition*, Blackwell, Oxford και *Η επινόηση της παράδοσης*, Θεμέλιο-Ιστορική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 2004.
- International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(2), 2013.
- Keating, J., and Sheldon, N. (2011), “History in education: Trends and themes in history teaching, 1900–2010” in Ian Davies(ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London and New York, 5-17.
- Lee, Peter (2004), “Historical consciousness and historical education: What to expect from the First for the Second” in Peter Seixas (ed.), *Theorising Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto, 165-182.
- Lee, Peter (2011), “History education and historical literacy” in Ian Davies (ed.), *Debates in History Teaching*, Routledge, London and New York, 63-72.
- Létourneau, Jocelyn and Moisan, Sabrina (2004), “Young People’s Assimilation of a Collective Historical Memory: A Case-Study of Quebeckers of French-Canadian Heritage” in Peter Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*, University of Toronto Press, Toronto, 109-128.
- Μουργκέσκου, Μπογκντάν & Μπερκτάυ, Χαλίλ (επιμ.) (2005-2006), *Εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεότερης ιστορίας της Νοτιοανατολικής Ευρώπης : βιβλίο εργασίας*, Θεσσαλονίκη : CDRSEE, τ. 1-4.
- Nordgren, Kenneth & Johansson, Maria (2015), “Intercultural historical learning: a conceptual framework”, *Journal of Curriculum Studies*, 47:1, 1-25, DOI: 10.1080/00220272.2014.956795
- Nordgren, Kenneth (2016), “How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture”, *Theory & Research in Social Education*, 44: 479–504, DOI: 10.1080/00933104.2016.1211046



- Nordgren, Kenneth (2017), “Powerful knowledge, intercultural learning and history education”, *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2017.1320430
- Παπαμιχαήλ Έλενα, Gannon, Mary, Djukanovic, Bojka, Garvín Fernández, Rosa (2015), *Διδασκαλία των αμφιλεγόμενων θεμάτων μέσω της εκπαίδευσης για τη δημοκρατική πολιότητα και της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Education for Democratic Citizenship /Human Rights Education): Εκπαιδευτικό πακέτο για τους Εκπαιδευτικούς*, Συμβούλιο της Ευρώπης, <https://go.coe.int/O5igK> .
- Rüsen, Jörn (2004), “Historical consciousness: Narrative structure, moral function, ontogenetic development” in Peter Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*, University of Toronto Press, Toronto, 63–85.
- Peter Seixas, (2004) “Introduction”, in Peter Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*, University of Toronto Press, Toronto, 3–24.
- Quality history education in the 21st century: Principles and guidelines* (2018), Council of Europe <https://go.coe.int/bAiAf> .
- Wertsch, J. V., (2008), “Collective memory and narrative templates”, *Social Research*, 75, 133–156.
- White, Hayden (1987), *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Wimmer, A., & Glick Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: Nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2, 301–334. doi:10.1111/1471-0374.00043
- Yogev, Esther (2013), “On the need to strengthen political-critical thinking in history education”, *International Review of Education*, 59, 627–645, DOI 10.1007/s11159-013-9360-6.

