

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Επιστήμες της Αγωγής: Θεωρητικές, Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις
στην Ιστορία και στην Τοπική Ιστορία

Διπλωματική Εργασία

**Η Ιστορία ως Πεδίο Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Διδακτικά Σενάρια
Διαπολιτισμικής Προσέγγισης του Μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό
Σχολείο**

**History as a Field of intercultural Dialogue: Teaching Scenarios an
Intercultural Approach of History Lesson in Primary School**

Του

Σολομώντος Καραπαναγιωτίδη

Φλώρινα

2020

Φύλλο Εξέτασης

1. Επόπτης: Κασβίκης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

2. Δεύτερος Βαθμολογητής: Ανδρέου Ανδρέας, Καθηγητής

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

3. Τρίτος Βαθμολογητής: Μπέτσας Γιάννης, Επίκουρος Καθηγητής

Βαθμός: _____

Υπογραφή: _____ Ημερομηνία: _____

Γενικός Βαθμός: _____

Ο συγγραφέας Καραπαναγιωτίδης Σολομών βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή: _____

Ημερομηνία: _____

*Στους γονείς μου
Λάζαρο και Σταυρούλα*

Περίληψη

Η σύγχρονη εκπαίδευση προσανατολίζεται όλο και περισσότερο στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών, κριτικά σκεπτόμενων με ενεργό δράση και συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, που θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής. Επιπλέον, η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών, ως διαχρονικό φαινόμενο, καλεί την εκπαίδευση σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, να εκπληρώσει το έργο της τοποθετώντας στο κέντρο της την κάθε λογής ετερότητα του ατόμου. Η νέα διδακτική της ιστορίας έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Στηριζόμενοι, λοιπόν, στα παραπάνω, η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, στο θεωρητικό και το πρακτικό μέρος. Στο πρώτο μέρος, παρουσιάζονται μέσα από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία οι θεωρητικοί προβληματισμοί για την αποστολή της σχολικής ιστορίας στις αίθουσες διδασκαλίας του 21^{ου} αιώνα, σύμφωνα πάντοτε με τις κατευθύνσεις και τις προοπτικές που της προσφέρει ο σύγχρονος επιστημονικός κλάδος της ιστορίας. Αναλύοντας το περιεχόμενο και την πορεία εξέλιξης του επιστημονικού πεδίου της διδακτικής της ιστορίας, τον ιδεολογικοπολιτικό χαρακτήρα του ιστορικού μαθήματος, τη σύνδεση του, ως πεδίο εφαρμογής, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την διαπολιτισμική διάσταση του πρόσφατου Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας, αλλά και των σχολικών εγχειριδίων, η εν λόγω εργασία στοχεύει στον σχεδιασμό και την παρουσίαση διδακτικών σεναρίων διαπολιτισμικής προσέγγισης για το μάθημα της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, στο δεύτερο μέρος της εργασίας σχεδιάστηκαν τέσσερα διδακτικά σενάρια (ένα για κάθε τάξη) με σημείο αναφοράς τη νέα διδακτική της ιστορίας και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά αυτά πλαίσια φιλοδοξούν να λειτουργήσουν παρεμβατικά απέναντι στην εθνοκεντρική προσέγγιση, που χαρακτηρίζει ακόμα την εκπαιδευτική πραγματικότητα, και να ενισχύσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να αντισταθεί ακολουθώντας μια επιστημονικά και παιδαγωγικά καταρτισμένη διδασκαλία.

Summary

Modern education is increasingly focused on the preparation of responsible citizens, critical thinkers with active action and participation in decision-making, who will be able to cope with the needs and requirements of social life. Moreover, the multicultural composition of societies, as timeless phenomenon, appeals to the education today, more than ever, to fulfil its task by placing at its center all sorts of individual's distinctness. The new didactics of history has as its main goal the cultivation of historical thought and the development of historical consciousness. So, based on the above, the present project is divided into two parts, the theoretical and the practical part. In the first part, through the Greek and foreign bibliography, the theoretical concerns for the mission of school history in the classrooms of the 21st century are presented, always according to the directions and the perspectives offered by the modern scientific area of history. Analyzing the content and the course of development of the scientific scope of the didactics of history, the ideological and political character of the history course, its connection, as a scope, with the intercultural education and the intercultural dimension of the recent History Curriculum, but also of the school manuals, this project aims at designing and presenting didactic scenarios of an intercultural approach for the history lesson in primary school. Thus, in the second part of the project, four didactic scenarios were designed (one for each class) with reference to the new didactics of history and the intercultural education. These educational frameworks aspire to operate as an intervention against the ethnocentric approach, which still characterizes the educational reality, and to strengthen the role of the teacher, who is called to resist following a scientifically pedagogically trained teaching.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	7
1. Το μάθημα της Ιστορίας	7
1.1 Η ιστορία και η διδακτική της ως σχολικό μάθημα	7
1.2 Ιστορική σκέψη-ιστορική συνείδηση	12
1.3 Ιδεολογική διάσταση του μαθήματος της ιστορίας.....	18
2. Ιστορία και διαπολιτισμική εκπαίδευση	24
2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	24
2.2. Η ιστορία ως πεδίο διαπολιτισμικής κατανόησης	31
2.3 Η Διαπολιτισμική διάσταση του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας	38
2.4 Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου.....	48
Β΄ ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	57
3. Διδακτική Προσέγγιση.....	57
3.1 Διδακτικό σενάριο	60
3.2 Διδακτική μεθοδολογία σεναρίων	62
4. Προτεινόμενα Διδακτικά Σενάρια.....	65
4.1 Πρώτο διδακτικό σενάριο	65
4.2 Δεύτερο διδακτικό σενάριο	74
4.3 Τρίτο διδακτικό σενάριο	94
4.4 Τέταρτο διδακτικό σενάριο.....	113
Συζήτηση.....	127
Βιβλιογραφία.....	131

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Το μάθημα της Ιστορίας

1.1 Η ιστορία και η διδακτική της ως σχολικό μάθημα

Η ιστορία και η διδακτική της ιστορίας αποτελούν δύο ξεχωριστές επιστήμες που βρίσκονται σε επικοινωνία και αλληλεπίδραση. *«Η διάκριση της ιστορίας και της διδακτικής της συνδέεται, μεταξύ άλλων, με το διαφορετικό αντικείμενο και τους διαφορετικούς σκοπούς και στόχους καθεμίας»* (Νάκου, 2006: 280). Πριν την εξέταση της διδακτικής της ιστορίας προηγείται ο καθορισμός του περιεχομένου της ιστορίας.

Στο πέρασμα των τελευταίων αιώνων, πολλοί ιστορικοί μελετητές απέδωσαν διάφορους ορισμούς για την ιστορία και το περιεχόμενο της ως επιστήμης. Σύμφωνα με τον Cannadine (2007: 18-19), *«η ιστορία είναι ένας ακατάπαυστος διάλογος ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν»*. Οι άνθρωποι, η φύση της συζήτησης και τα θέματα που πραγματεύεται αλλάζουν. Ο διάλογος, ωστόσο, εξακολουθεί να υφίσταται, όπως αρμόζει πάντοτε σε όλες τις ελεύθερες κοινωνίες που έχουν αίσθηση της ύπαρξής τους μέσα στο χρόνο και το πέρασμα του χρόνου. Η λέξη «ιστορία» παραπέμπει ουσιαστικά στη διάκριση ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν (Αβδελά, 1998: 85). Για τον Georg G. Iggers η ιστορία είναι μία κατασκευή που προκύπτει μέσα από το διάλογο του ιστορικού με το παρελθόν. Ο διάλογος αυτός πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο μιας κοινότητας ερευνητών, που πρέπει να συμφωνήσουν από κοινού και χρησιμοποιώντας ορθολογικές στρατηγικές να καθορίσουν το εύλογο (Iggers, 2006: 190). Κατά τον Goff (1998: 10, αναφέρεται στο Αβδελά, 1998: 85), *«η ιστορία είναι μια διευθέτηση του παρελθόντος που υπόκειται στις κοινωνικές, ιδεολογικές, πολιτικές δομές στις οποίες ζουν και εργάζονται οι ιστορικοί»*. Σε μία προσπάθεια απόδοσης του ορισμού της ιστορίας σε μαθητές, ο G. Swift (1983, αναφέρεται στο Husbands, 2004: 22) ορίζει την ιστορία ως το εξής αδύνατο πράγμα: *«η προσπάθεια να περιγραφούν με ατελή γνώση πράξεις [του παρελθόντος] που και οι ίδιες γίνονται χωρίς να υπάρχει πλήρης γνώση των πραγμάτων [...] Σας έμαθα ότι όσο και να προσπαθούμε να δώσουμε εξηγήσεις, ποτέ δεν θα καταφέρουμε να οδηγηθούμε σε μία Εξήγηση αλλά στη συνειδητοποίηση των ορίων της δυνατότητάς μας να εξηγούμε»*.

Ο βασικός σκοπός της επιστήμης της ιστορίας σήμερα είναι η βελτίωση της ζωής και η προετοιμασία για το θάνατο. Η μελέτη της ιστορίας μπορεί να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνουν καλύτεροι, καθώς τους πριμοδοτεί μ' ένα ηθικό αποτέλεσμα. Διευρύνει τους πνευματικούς ορίζοντες μέσω της διαδικασίας της ενσυναίσθησης και τους οδηγεί στην κατανόηση μέσα από τη φαντασία. Η ιστορία είναι τα πάντα και είναι αναπόφευκτη (Cannadine, 2007: 281-282). Κατά τον

M.Bloch (1994: 67-74, αναφέρεται στο Αβδελά, 1998 :85) η κατανόηση του παρόντος μέσω του παρελθόντος και αντίστροφα, συντελείται μέσα από την ιστορία. Ως γνωστικός κλάδος αποσκοπεί στην αναδόμηση διάφορων όψεων του παρελθόντος που θα στηρίζονται σε αξιόπιστες μαρτυρίες (Αβδελά, 1998: 87).

Πέρα από τις κρίσεις και τους μετασχηματισμούς, πέρα από τις επιστημολογικές και ιδεολογικές διαφορές που αντιμετώπισε η επιστήμη της ιστορίας στο πέρασμα του χρόνου, οι ιστορικοί δεν σταμάτησαν να αξιοποιούν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν τις ιστορικές πηγές και να κοινοποιούν τα συμπεράσματα που εξάγουν. Τα ίχνη του παρελθόντος αποκτούν νόημα μέσα από μία κριτική και ερμηνευτική διαδικασία. Το αντικείμενο της ιστορίας και η επιστημονική του προσέγγιση βρίσκουν χώρο στο παρελθόν. Ως αντικείμενο της επιστήμης της ιστορίας νοείται η μελέτη των καταλοίπων του παρελθόντος με ιστορικούς όρους, με σκοπό την παραγωγή «νέων» ή εναλλακτικών τύπων προσέγγισης και ερμηνείας διαφόρων πλευρών της ζωής των ανθρώπινων κοινωνιών στο παρελθόν, που ελέγχονται μέσα στο πλαίσιο του διαλόγου των ιστορικών, με στόχο τη διεύρυνση της ιστορικής γνώσης και τον εμπλουτισμό της ιστορικής σκέψης στο παρόν, με βάση νέα ιστορικά ερωτήματα και νέες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που κοιτούν προς το μέλλον (Νάκου, 2006: 280). Γι' αυτό, οι ιστορικές περιγραφές όλο και περισσότερο θεωρούνται ότι χρωματίζονται από τις έννοιες, τα ερωτήματα και τις υποθέσεις του ιστορικού (Husbands, 2004: 23).

Το 19^ο αιώνα, η ιστορία μετατρέπεται σ' έναν επαγγελματοποιημένο γνωστικό κλάδο και θεωρεί των εαυτό της ως «επιστήμη» που πλαισιώνεται από επαγγελματικά καταρτισμένους ιστορικούς (Iggers, 2006: 33-36). Ως επιστήμη δεν είναι «σκληρή», δεν μπορεί να πειραματιστεί όπως οι θετικές επιστήμες. Το παρελθόν έχει χαθεί και δεν μπορεί να αναπλαστεί με τις αρχικές συνθήκες. Αυτό που κάνει είναι να κατασκευάζει διαμεσολαβημένες εικόνες και ερμηνείες. Για τον Leopold von Ranke (1973: 33, αναφέρεται στο Iggers & Wang, 2015: 155-156) «*Η ιστορία είναι επιστήμη κατά τη συλλογή, την εύρεση και τη διεισδυτική κατανόηση· είναι επίσης τέχνη, διότι αναδημιουργεί και εκθέτει παραστατικά όσα βρήκε και αναγνώρισε. Άλλες επιστήμες ικανοποιούνται με την απλή καταγραφή των ευρημάτων· η ιστορία απαιτεί την ικανότητα της αναδημιουργίας*». Έτσι η ιστορία βασίζεται οπωσδήποτε στην πραγματικότητα, όμως επειδή είναι και τέχνη συνδέεται με την ποίηση.

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η διδασκαλία της ιστορίας καθιερώνεται ως διακριτό σχολικό μάθημα. Στην Ελλάδα, η υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας σε όλα τα σχολεία της στοιχειώδους εκπαίδευσης στη βάση ενός ενιαίου αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος αρχίζει να γίνεται πραγματικότητα στην τελευταία εικοσαετία του αιώνα (1881), ενώ η αυτονομία του

μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυρώνεται ήδη από το 1836 (Κόκκινος, 2006: 11).

Η διδακτική της ιστορίας, ως όρος, αναφέρεται στην περιγραφή της εργασίας που συντελείται για την αποκωδικοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης στην ιστορία (Ρεπούση, 2004: 279). Έχει ως επιστήμη αναφοράς την ιστοριογραφία, ωστόσο βρίσκεται σε δομική επικοινωνία με την παιδαγωγική επιστήμη, τη γνωστική και κοινωνική ψυχολογία, καθώς επίσης και με την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Κόκκινος, 2006: 14). Σήμερα, ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας υποστηρίζει, ότι πρόκειται για ένα συστηματικό κλάδο της επιστήμης της ιστορίας, με αντικείμενο την καλλιέργεια της ιστορίας μέσω της εκπαίδευσης και της πληροφόρησης. Αναλύει και οργανώνει την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης σε μη ιστορικούς και επικοινωνεί την ιστορία μέσα σε μία κοινωνία, αλλά και μεταξύ διαφορετικών κοινωνιών (Ρεπούση, 2004: 281). Κατά τη Νάκου (2006: 281), το αντικείμενο της διδακτικής της ιστορίας μπορεί να καθοριστεί ως η εισαγωγή των παιδιών στην ιστορία, στο γνωστικό αντικείμενο, τη μέθοδο, τους σκοπούς και τους στόχους της, με σκοπό την κατανόησή της και τη δόμηση βασικής ιστορικής γνώσης, την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων ιστορικής ερμηνείας, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση υποκειμένων ικανών να κατανοούν και να επαναπροσδιορίζουν τον εαυτό τους, τους «άλλους», καθώς και την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία συνεχώς μεταβάλλεται και διευρύνεται, με ιστορικούς όρους στο παρόν και το μέλλον. Η σχολική ιστορία, ως μάθημα, χαρακτηρίζεται από μεγάλο εύρος και πολυσημία για τα κοινωνικά, ηθικά και πνευματικά δρώμενα. Διαπνέεται κατά περίπτωση από την κοινωνική συμβατότητα και την αποστασιοποίηση, τη διανοητική συνέχεια και την αναθεώρηση (Μονιότ, 2002: 61). Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2006: 14-15), το οργανωτικό πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας δομείται από τρεις αρχές: 1) την αρχή της διδακτικής μετατόπισης - μετάθεσης, 2) της οργανωτικής συνάφειας γνωστικού περιεχομένου και διδακτικής μεθοδολογίας και 3) την αρχή της παραδοχής της κοινωνικής και ατομικής κατασκευής της ιστορικής γνώσης και σκέψης.¹

Η σχολική ιστορία οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν, ότι η παραγωγή της ιστορικής γνώσης δεν αφορά κάτι στατικό και αδιαμφισβήτητο αλλά κάτι μεταβλητό, υπό το πρίσμα της ανανέωσης και της συνεχής αναθεώρησης.

¹ Η διδακτική μετατόπιση - μετάθεση αφορά το σύνολο των ενεργειών και των διαδικασιών που απαιτούνται για το μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, καθώς και την αντίληψη των ορίων μετασχηματισμού. Η δεύτερη αρχή ορίζει ως βασική προϋπόθεση για τη διδασκαλία και τη μάθηση, σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, την κατανόηση της επιστήμης αναφοράς (λχ. ιστοριογραφία) και της επιστημολογικής και μεθοδολογικής της ιδιαιτερότητας. Ενώ η τρίτη αρχή αναφέρεται στην παραδοχή της απόκτησης ιστορικής σκέψης μέσα από διεργασίες ιστορικής τεκμηρίωσης, στη διατύπωση υποθέσεων εργασίας και σύνθετων επαγωγικών συλλογισμών, στη σύγκριση επιχειρημάτων και τη δόμηση ερμηνευτικών πλαισίων αναφοράς (Κόκκινος, 2006: 14-15).

Παράλληλα είναι απαραίτητο να εξασκούνται στο συνδυασμό και την ανάπτυξη τρόπων χρήσης των γνωστικών εργαλείων, έτσι ώστε να οδηγούνται στην ιστορία με τον κατάλληλο νοητικό εξοπλισμό και την κατάλληλη συναισθηματική διάθεση (Mattozzi, 2006α: 22).

Η γερμανική ιστορική σχολή σκέψης που κυριάρχησε κατά το 19^ο αιώνα επηρέασε, όπως ήταν φυσικό, και τη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας. Το ιστορικό γεγονός αποκτά σημασία ως κάτι μοναδικό και ανεπανάληπτο. Η έννοια του παρελθόντος αποτελεί πραγματικότητα, ενώ ο ιστορικός χρόνος είναι ένας και γραμμικός. Οι ιστορικές πηγές είναι τεκμήρια/ αποδείξεις για τα γεγονότα και η αλήθεια είναι μοναδική και απόλυτη. Ο γερμανικός ιστορικισμός συνδέεται με μία μορφή εγκατάλειψης του εαυτού. Όσο περισσότερο αφανείς είναι ο ιστορικός μέσα σ' αυτό που γράφει τόσο περισσότερο είναι αντικειμενική η ιστορία που γράφει και άρα επιστημονικά αξιόπιστη (Iggers, 2006: 41). Σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη φύση και το σκοπό της σχολικής ιστορίας, η ιστορία είναι ένα ενιαίο παραδοσιακό αφηγηματικό μοντέλο. Μια μεμονωμένη αφήγηση που δεν ενδιαφέρεται για όλες τις ανθρώπινες ομάδες, αλλά εξαντλείται μόνο στα πολιτικά και πολεμικά γεγονότα, στη δράση των μεγάλων ανδρών και των αρχηγείων. Είναι ιστορία μέρους και όχι όλων. Ο βασικός σκοπός της είναι η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης και η δημιουργία μιας κοινής συλλογικής μνήμης, μέσα από διαδικασίες απομνημόνευσης και αποστήθισης. Οι Levstik και Barton (2001, αναφέρεται στο Von Heyking, 2004) κάνουν λόγο για μία μεμονωμένη αφήγηση που περιθωριοποιεί ή δυσφημεί την εμπειρία των γυναικών, των μελών της εργατικής τάξης και ανθρώπους φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων. Η Νάκου (2006: 282) υπογραμμίζει, ότι ο ιστορικισμός του 19^{ου} αιώνα, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως η εισαγωγή των παιδιών στην ιστορία, τουλάχιστον σύμφωνα με σύγχρονους όρους, γιατί αναιρεί το αντικείμενο, τους σκοπούς και τους στόχους της ιστορίας, καθώς και της διδακτικής της. Στερεί από τους μαθητές την κατανόηση της ιστορικής μεθόδου, που συνδέεται άμεσα με την κριτική ιστορική σκέψη και ένα δυναμικό γνωστικό ιστορικό πλαίσιο αναφοράς για το παρελθόν, με το οποίο επιτυγχάνεται η κριτική διαφορετικών ιστορικών ερμηνειών και η παραγωγή προσωπικών απόψεων με ιστορικούς όρους.

Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από μια σειρά εξελίξεων στον τομέα των επιστημών και ειδικότερα στον επιστημονικό κλάδο της ιστορίας και της διδακτικής της. Από τις αρχές του περασμένου αιώνα το επιστημολογικό παράδειγμα του θετικισμού - ιστορικισμού αρχίζει να αποδοκιμάζεται και να αμφισβητείται. Η ιστορία στρέφεται προς τις κοινωνικές επιστήμες, από τις οποίες δανείζεται εργαλεία και μεθόδους. Τα ερωτήματα των ιστορικών, προς το παρελθόν, πληθαίνουν και δεν περιορίζονται πλέον σε μία αφήγηση των γεγονότων που θα παρουσιάζει την απόλυτη και μοναδική αλήθεια. Νέα επιστημολογικά παραδείγματα κάνουν την εμφάνισή τους. Η ιστορία κατακερματίζεται, στρέφει την

προσοχή της από τις προσωπικότητες των μεγάλων ανδρών στον απλό κόσμο και την καθημερινότητα, αξιοποιώντας όλες τις πηγές που σχετίζεται με τον άνθρωπο. Κατά συνέπεια, το γνωστικό περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας διευρύνεται και περνά εξολοκλήρου σε μία αναθεωρητική βάση. Παράλληλα, στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με αρχές του 20^{ου}, πραγματοποιούνται πολλές μεταρρυθμίσεις στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης. Βάσει των νέων θεωριών, ο μαθητής αποτελεί μια ιδιαίτερη, αυτόνομη και μοναδική προσωπικότητα που έχει το δικαίωμα να αντιμετωπίζεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, προσαρμοσμένο και εναρμονισμένο στις βασικές αρχές της προσωπικής ψυχοσωματικής του ανάπτυξης και εξέλιξης. Κάθε ενέργεια του σχολείου και του εκπαιδευτικού πρέπει να έχει ως αφετηρία την αρχή που καθιερώνει το παιδί ως το κέντρο της διδακτικής και παιδαγωγικής διαδικασίας (Διαμαντόπουλος, 2002: 296). Ωστόσο, πέρα από τη στροφή της παραδοσιακής/ δασκαλοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας στη σύγχρονη/ μαθητοκεντρική, καθοριστικό ρόλο για τη διδασκαλία της ιστορίας διαδραμάτισε και η αμφισβήτηση της πιαζετιανής θεωρίας για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η κριτική στο πιαζετιανό μοντέλο και η σχετική έρευνα στον τομέα της διδασκαλίας της ιστορίας κατέληξε στη διαπίστωση ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν ιστορία, από μικρή ηλικία, εφόσον διδαχθούν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και τον ιδιαίτερο τρόπο κατανόησης που προσιδιάζει σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο (Αβδελά, 1998: 114).

Με βάση τις νεότερες αντιλήψεις, οι Foster και Yeager (1999, αναφέρεται στο Von Heyking, 2004) υποστηρίζουν ότι η σχολική ιστορία δεν είναι η ιστορία του παρελθόντος, μια απλή καταγραφή των γεγονότων στο πέρασμα των χρόνων. Πολύ περισσότερο, πρόκειται για μία μορφή έρευνας για την καλύτερη κατανόηση του παρόντος στο χρόνο (ατομικά και συλλογικά). Μια ερευνητική-ερμηνευτική διαδικασία στην οποία επιβάλλεται ο καθορισμός της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των αποδεικτικών στοιχείων που προσφέρονται, ώστε να καταλήξει στην ανάλυση, την κατασκευή και την ανακατασκευή των αφηγήσεων των ανθρώπων, των γεγονότων και των ιδεών του παρελθόντος. Επιπλέον, η κατανόηση της ατομικής και συλλογικής ζωής, η εξερεύνηση της προσωπικής σύνδεσης με το παρελθόν, καθώς επίσης και η βαθύτερη κατανόηση του ερευνητικού κλάδου της ιστορίας (η αμφιλεγόμενη φύση της και η κατασκευή πολλών επιβεβαιωμένων ιστοριών που αφορούν το παρελθόν) θα προσφέρει κίνητρα μάθησης και θα καταστήσει το μάθημα ισχυρό και συναρπαστικό. Για τον Mattozzi (2006β: 158-159), η σχολική ιστορία πρέπει να τοποθετηθεί στο ύψος της σοβαρότητας και των ανθρωπιστικών φιλοδοξιών της ιστορικής επιστήμης, να υπερβεί σύμφωνα με τον Cajani (2006: 124-127) τον εθνοκεντρισμό και την πολιτική κατάχρηση και να επανέλθει στα κοσμοπολιτικά ιδεώδη του Διαφωτισμού και σε ένα πιο κριτικό και επιστημονικό μοντέλο διδασκαλίας. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα το Αναλυτικό Πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου είναι προσανατολισμένο στις παραδοσιακές

λειτουργίες του, μολονότι άλλαξε ριζικά η αποστολή του (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 327).

1.2 Ιστορική σκέψη-ιστορική συνείδηση

Στη σύγχρονη εποχή το σχολείο καλείται να βοηθήσει τους μαθητές να εξελιχτούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες, διασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή, την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της κοινωνίας και την προετοιμασία για τις εξελίξεις στο μέλλον. Η νέα διδασκαλία της ιστορίας προς αυτήν την κατεύθυνση στοχεύει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Ο Karl-Ernst Jeismann (1992: 42-45, αναφέρεται στο Ηλιοπούλου, 2006: 75) υπογραμμίζει: *«η ιστορική συνείδηση είναι μια εσωτερική συνάφεια της νοηματοδότησης του παρελθόντος, της κατανόησης του παρόντος και της προοπτικής του μέλλοντος»*. Η επιτυχία στην αποστολή αυτή προϋποθέτει το σχηματισμό δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο.

Σύμφωνα με τις καταγραφές των πρακτικών της Αμερικανικής Φιλοσοφικής Ένωσης (Facione, 1990, 2011, αναφέρεται στο Μάττα, 2017: 14), η κριτική σκέψη περιλαμβάνει ένα σύνολο σαφών και ελέγξιμων δεξιοτήτων και ορίζεται ως η σκόπιμη, αυτό-ρυθμιστική κρίση, η οποία οδηγεί στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων στηριζόμενη σε αποδεικτικούς, εννοιολογικούς και μεθοδολογικούς παράγοντες. Επιπλέον, το κριτικά σκεπτόμενο άτομο χαρακτηρίζεται από διάθεση για αναζήτηση της αλήθειας μέσα από τη θέλησή του για μάθηση, από την τάση του για έντιμη διαχείριση των προκαταλήψεών του, που θα το καταστήσει «ανοιχτό μυαλό», καλά ενημερωμένο και περιπετειώδες και από την ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους (διαφορετικές απόψεις, πεποιθήσεις, στάσεις ζωής κ.λπ.). Η ευελιξία, η αυτοπεποίθηση και η επιμέλεια στην έρευνα χαρακτηρίζουν απόλυτα έναν κριτικό στοχαστή, ο οποίος εξετάζει μια έρευνα - ένα πρόβλημα με αντίληψη και προνοητικότητα, αλλά και δε διστάζει να αναθεωρήσει τα πορίσματά του, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο (Facione, 2011: 26).

Όσον αφορά το πεδίο της ιστορίας και με βάση το Moniot (2002: 331), το κριτικό πνεύμα είναι αυτό που επιτρέπει την ιστορική γνώση και όχι το αντίθετο. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο, αποτελεί μια πολυσύνθετη διαδικασία μέσω της οποίας ο μαθητής αποκτά τη δυνατότητα προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος, ακολουθώντας μεθόδους και τρόπους σκέψης πανομοιότυπους με εκείνες του ιστορικού. Κατά τη Νάκου (2000: 19), η ιστορική σκέψη είναι συνυφασμένη με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ιστορικά σκεπτόμενοι άνθρωποι τις μαρτυρίες, τη

χρήση τους και την ερμηνεία τους· συνδέεται δηλαδή, με την ειδική μεταχείριση των μαρτυριών από τους «ιστορικούς», σύμφωνα με τις γενικότερες απόψεις τους για την ιστορική διαδικασία και την προσπάθεια τους να της αποδώσουν νόημα. Η αποδοχή της διερευνητικής προσέγγισης του ιστορικού παρελθόντος συγκροτεί το σημείο συνάντησης των σύγχρονων επιστημονικών και παιδαγωγικών προσεγγίσεων της ιστορικής εκπαίδευσης για την προοπτική της ανάπτυξης και καλλιέργειας ιστορικής σκέψης των υποκειμένων και την απομάκρυνση από διδακτικές στρατηγικές απομνημόνευσης και άκριτης αποδοχής μικρών ή μεγάλων αφηγήσεων του παρελθόντος (Τσίβας, 2009: 35).

Η Γνωστική Ανάπτυξη είναι ένας πολύ βασικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την ανάπτυξη της Ιστορικής κατανόησης. Οι πρώτες έρευνες για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών πραγματοποιήθηκαν από τον Jean Piaget. Σύμφωνα λοιπόν με τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, οι μαθητές κάτω από την ηλικία των δεκάξι χρόνων αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αφηρημένες έννοιες ή καθήκοντα, να επεξεργαστούν σε βάθος μία πηγή και να προχωρήσουν στη σύνθεση ενός υλικού (κατά συνέπεια και μίας αφήγησης) χρησιμοποιώντας στοιχεία ποικίλων πηγών. Με βάση την πιαζετιανή θεωρία διάφοροι ερευνητές όπως ο R.N. Hallam (1970, αναφέρεται στο Von Heyking, 2004), οδηγήθηκαν στο ίδιο συμπέρασμα και επιβεβαίωσαν τη θεωρία που θέλει τους μαθητές μικρής ηλικίας να μην ανταποκρίνονται σε εργασίες ιστορικής σκέψης.

Οι παραπάνω θεωρίες από τη μία και οι ιδεολογικές σκοπιμότητες από την άλλη οδήγησαν στη συγκρότηση Αναλυτικών Προγραμμάτων και τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων προσανατολισμένων στις παραδοσιακές μεθόδους, που δυστυχώς καθορίζουν τις στρατηγικές διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας μέχρι και σήμερα. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να θεωρούν το μάθημα της ιστορίας βαρετό και χωρίς νόημα, καθώς περιορίζεται μόνο στην απλή μετάδοση γνώσεων μέσω της αποστήθισης και της απομνημόνευσης χρονολογιών, μεγάλων πολεμικών γεγονότων ή πολιτικών προσωπικοτήτων παραμερίζοντας τη διαδικαστική γνώση. Οι εργασίες ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και απόκτησης ιστορικής συνείδησης έρχονται σε δεύτερη μοίρα, καθώς η επεξεργασία των ιστορικών πηγών αποφεύγεται ενώ οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών δεν λαμβάνονται συχνά υπόψη.

Για την παραδοσιακή ιστορία, ο ιστορικός λόγος και η ιστορική σκέψη εξετάζονται σχετικά με την αντικειμενικότητα, με βάση την αντίληψη της μίας και μοναδικής αποδεκτής ιστορικής ερμηνείας, της μαρτυρίας που αποκαλύπτει τα αντικειμενικά στοιχεία και δεν ενδιαφέρεται για την πρόθεση του ιστορικού. Η ιστορική σκέψη δεν επηρεάζεται από το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό συγκείμενο του ιστορικού, αλλά εξαρτάται από την ικανότητά του να ανακαλύψει αντικειμενικά το πραγματικό παρελθόν, τα αντικειμενικά γεγονότα. Έτσι, η ιστορική

σκέψη δεν συνδέεται απόλυτα με την ιστορική γνώση, ενώ οι έννοιες της «σχετικότητας» και της «ενσυναίσθησης» δε φέρουν καμία εφαρμογή (Νάκου, 2000: 56-57). Στο παρελθόν, αλλά και αρκετές φορές σήμερα, η διδασκαλία της ιστορίας ταυτίζει την ιστορική κατανόηση με την κατανόηση της αιτιότητας. Η αιτιότητα ωστόσο, δεν αποτελεί θέμα προς διερεύνηση και σκέψη στους μαθητές αλλά προσφέρεται σε έτοιμες συνταγές (Αβδελά, 1998: 119). Σύμφωνα με τη Νάκου (2000: 57-58) η «παραδοσιακή» ιστορική εκπαίδευση δεν ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Τους αποκλείει από την ιστορική διαδικασία και καλλιεργείται ως ιστορική ιδεοληψία μέσα στα όρια της «ορθής» ιστορικής γνώσης, που «αντικειμενικά» παρέχουν τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια.

Για τις σύγχρονες έρευνες, τα παιδιά θα μάθουν να σκέφτονται ιστορικά μόνο αν απελευθερωθεί η διδασκαλία της σχολικής ιστορίας από τους περιορισμούς που έχει επιφέρει η παιδαγωγική εφαρμογή του πιαζετιανού σχήματος, η οποία ευνόησε τις συνθήκες για την ανάπτυξη μιας εθνοκεντρικής ιστορικής εκπαίδευσης. Η μάθηση και η διδασκαλία της ιστορίας εξαρτάται από την ιδιαίτερη φύση του γνωστικού της αντικειμένου: ο βασικός στόχος είναι η κατανόηση μέσα από τη φαντασία, τη συνδυαστική ικανότητα, τις γνώσεις, τα συναισθήματα και όχι η λύση προβλημάτων (Αβδελά, 1998: 113-114). Πρόκειται για διαδικασίες που θα συντελέσουν στην ανάπτυξη, σε ικανοποιητικό βαθμό, εκλεπτυσμένης ιστορικής σκέψης. Ο Seixas (1996, όπως αναφέρεται στο Von Heyking, 2004) τονίζει, ότι τα παιδιά συναντούν ίχνη του παρελθόντος στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον από πολύ μικρή ηλικία.² Η Hilary Cooper (1995: 1-2, αναφέρεται στο Von Heyking, 2004), υποστηρίζει ότι: «*Το παρελθόν είναι μια διάσταση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος των παιδιών και αλληλεπιδρούν με αυτό από τη γέννηση τους*».³ Έτσι, η μάθηση καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις προϋπάρχουσες γνώσεις, οι οποίες λειτουργούν ως θεμέλια πάνω στα οποία «χτίζει» ο μαθητής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκήσει τη μεγαλύτερη επιρροή στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς είναι υποχρεωμένος να λάβει υπόψη τις αντιλήψεις τους σε κάθε στοιχειώδη ιστορική ενότητα που διδάσκει και να τις ανοικοδομήσει μέσα από ουσιαστικές εργασίες. Σύμφωνα με τον J. Bruner (Νάκου, 2000: 213), οποιοδήποτε επιστημονικό θέμα

²Όπως συμβαίνει με τις φυσικές επιστήμες έτσι και στην Ιστορία τα παιδιά, από πολύ μικρή ηλικία, συναντούν ιστορικές πηγές, ίχνη του παρελθόντος στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον (γλώσσα, πολιτισμικούς θεσμούς, από περιγραφές, τηλεόραση, κινηματογράφο, οικογενειακές ιστορίες, εκδηλώσεις μνήμης, παλιές φωτογραφίες, ένα μωρουδιακό βιβλίο, ένα διακοσμητικό, ένα άγαλμα, μια εκκλησία κ.λπ.), (Seixas, 1996, αναφέρεται στο Von Heyking, 2004).

³Από πολύ μικρές ηλικίες χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο του χρόνου και της αλλαγής, γεννιούνται ερωτήματα σχετικά με τη σειρά και τις αιτίες των γεγονότων, καθώς επίσης συνειδητοποιούν ότι το παρελθόν προσεγγίζεται με διαφορετικούς τρόπους (παιδικά ποιηματάκια και παραμύθια, οικογενειακά ανέκδοτα, κινηματογραφικές ταινίες, παντομίμα κ.λπ.), (Hilary Cooper, 1995: 1-2, αναφέρεται στο Von Heyking, 2004).

μπορεί να διδαχτεί σε κάθε ηλικία, αν η διδακτική μέθοδος προσαρμόζει τις επιστημονικές απαιτήσεις του θέματος στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η ιστορική σκέψη μπορεί να αναλυθεί μέσα από έξι παράγοντες που συνυπάρχουν, αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 5-6):

Ιστορική σημασία (νοηματοδότηση και σημαντικότητα): Η ιστορική σημαντικότητα περιλαμβάνει πρόσωπα και γεγονότα (πολεμικά, πολιτικά, οικονομικά) που συνδέονται με μεγάλες αλλαγές στην ιστορία της ανθρωπότητας στο πέρασμα του χρόνου. Ταυτόχρονα, όμως, συγκαταλέγει γεγονότα/ πρόσωπα απλών, καθημερινών ανθρώπων του παρελθόντος που συνδέονται και μπορούν να οδηγήσουν σε μία εκ βάθους διερεύνηση και ολιστική κατανόηση των μεγάλων ιστορικών φαινομένων και γεγονότων.

Χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών (ιστορικά τεκμήρια): Η ιστορική σκέψη και κατανόηση βασίζεται σημαντικά στην ταξινόμηση, διασταύρωση και ερμηνεία κάθε λογής ιστορικής πηγής, είτε είναι «παραδοσιακές» (έγγραφα, αρχαιολογικά σύνολα κ.λπ.) ή κατάλοιπα του παρελθόντος (αντικείμενα καθημερινής χρήσης, οικογενειακές φωτογραφίες κ.λπ.). Ιδιαίτερα, η γνωστική σύγκρουση που προκαλείται με την επεξεργασία πολυτροπικών και πολυπρισματικών ιστορικών πηγών είναι δυνατή να υπερβεί τη στερεοτυπική σκέψη των μαθητών.

Συνέχεια και αλλαγή: Έχει μεγάλη σημασία, οι μαθητές, να κατανοήσουν το σύνθετο της συνέχεις και της αλλαγής, την κλιμάκωση, τις τομές και τις υποδιαίρεσεις του χρόνου. Έτσι, κρίνεται αναγκαίο να καλλιεργούνται, από μικρές ηλικίες, όχι μόνο οι χρονολογικές έννοιες (π.Χ., μ.Χ., αιώνας, χιλιετία κ.λπ.), αλλά και έννοιες που αποκαλύπτουν την πολλαπλότητα του ιστορικού χρόνου και τα διαφορετικά επίπεδα- χρονικότητες της ιστορικής ζωής (συγχρονία, διάρκεια, διαχρονικότητα, βραχύς/ μέσος/ μακρός χρόνος, κ.ά).

Αιτία και αποτέλεσμα: Η διερεύνηση των αιτιακών σχέσεων από τα ερωτήματα που προκύπτουν με την ενασχόληση του παρελθόντος, σε μία πολλαπλή και πολυεπίπεδη βάση, που απορρέει από την ίδια τη φύση των αιτίων (ανθρώπινη βούληση, φυσικές συνθήκες, μακράς διάρκειας συνθήκες, βραχύβιες πράξεις κ.λπ.).

Υιοθέτηση ιστορικής οπτικής: Ο παράγοντας αυτός αφορά τη συνειδητοποίηση της διαφορετικότητας του παρελθόντος μέσω της κατανόησης των διαφορετικών επιστημολογικών προσεγγίσεων και κοινωνικοπολιτικών ιδεολογικών οπτικών ή συμφερόντων για το παρελθόν. Η ανταπόκριση στην πρόκληση αυτή ενισχύει σε εξαιρετικό βαθμό την εμπάθунση στην κατανόηση της

ανθρώπινης συμπεριφοράς, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και της κοινωνικής οργάνωσης. Επιτρέπει την πολυπρισματική θεώρηση/ ερμηνεία, διευρύνει τη σκέψη και προσδίδει ιστορικό νόημα στην αντίληψη των σύγχρονων συνθηκών και γεγονότων.

Κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας: Παράλληλα με την ιστορική οπτική, κρίνεται αναγκαία και η διεξαγωγή συζητήσεων για την κατανόηση των ηθικών ζητημάτων της ιστορίας. Η επεξεργασία ιστορικών γεγονότων που αναφέρονται σε μαζικά εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, όπως το Ολοκαύτωμα, οι γενοκτονίες και οι εθνοκαθάρσεις δίνουν μια καλή ευκαιρία για τέτοιες συζητήσεις. Βέβαια, η διατύπωση ηθικών κρίσεων για το παρελθόν ενέχει αρκετούς κινδύνους και γι' αυτό οι ερμηνείες που θα προκύψουν πρέπει να δομούνται σ' ένα συνεκτικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο.

Η σημασία της ιστορικής γνώσης έγκειται στην κατανόηση του παρελθόντος που πηγάζει από το ενδιαφέρον για το σύγχρονο δημόσιο βίο και την ανάγκη κατανόησης του (Moniot, 2002: 331). Για να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στην ιστορική σκέψη και την ιστορική συνείδηση, η Duquette (αναφέρεται στο Seixas, 2017), εξέτασε κατά πόσο οι μαθητές χρησιμοποιούν ή όχι την ιστορία για να εξηγήσουν σύγχρονα προβλήματα όπως: η διεθνής οικονομική ανισότητα, η μετανάστευση, η εθελοντική στρατολόγηση στις ένοπλες δυνάμεις κ.α. πριν και μετά από την εφαρμογή εργασιών ανάπτυξης ιστορικής σκέψης. Από την έρευνα εξάγεται το συμπέρασμα ότι το επίπεδο της ιστορικής συνείδησης σχετίζεται με την ιστορική σκέψη των μαθητών και ότι οι δραστηριότητες ιστορικής σκέψης συμβάλλουν οπωσδήποτε στην εξέλιξη της ιστορικής συνείδησης. Η ιστορική σκέψη ως μία σειρά από συγκεκριμένες γνωστικές λειτουργίες συμβάλλει δυναμικά στην κατανόηση του παρόντος, μέσα από την ερμηνεία του παρελθόντος, και την αντίληψη του μέλλοντος. Το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα (2018: 4), ορίζει την ιστορική συνείδηση ως τη σχέση που διαμορφώνουν οι άνθρωποι του εκάστοτε παρόντος αναφορικά με το νόημα και τη σημασία που αποδίδουν στο παρελθόν αλλά και βάσει των προσδοκιών του μέλλοντος ή των φόβων που έχουν γι' αυτό: *«η ιδιαίτερη συνάρθρωση παρόντος – παρελθόντος - μέλλοντος είναι το ειδοποιό γνώρισμα, το δομικό στοιχείο της ιστορικής συνείδησης σε κάθε κοινωνία».*

Κατά τον Rüsen (Ηλιοπούλου, 2006: 74), η ιστορική μάθηση από μόνη της αποτελεί μορφή ιστορικής συνείδησης. Με βάση τη θεωρία του, η ιστορική συνείδηση νοείται ως μία νοητική διαδικασία, ένα σύνολο συνειδησιακών λειτουργιών (ψυχικής, γνωστικής και πρακτικής δράσης), που διαφέρει από άλλα σύνολα, αφού συνδέεται με την ιστορία και μπορεί να καθοριστεί. Επιπλέον, η ιστορική αφήγηση έχει μεγάλη σημασία για την ιστορική συνείδηση, καθώς πρόκειται για μια επικοινωνιακή πράξη που νοηματοδοτεί την εμπειρία του χρόνου

και όχι ένα είδος παρουσίασης της ιστορικής γνώσης. Η βάση της ιστορικής συνείδησης έγκειται στα προσωπικά βιώματα του παρόντος, ενώ η αντίληψη της συνέχειας συνδέει το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον στην ενότητα μιας γενικής λογικής συνάφειας, πολύ χρήσιμης για τη διαμόρφωση της ιστορικής ταυτότητας του ανθρώπου. Έτσι, ο άνθρωπος μπορεί να υπερνικήσει το χρονικό όριο της ζωής του και να ενταχθεί κατά κάποιον τρόπο στη μεταβολή του χρόνου, κερδίζοντας τον αυτοπροσδιορισμό του ως μέλους ενός έθνους ή ως προμάχου ενός προσδοκώμενου μέλλοντος. Η ιστορική παιδεία είναι η μεγαλύτερη ελπίδα, το καλύτερο εργαλείο που μπορεί να παρέχει η εκπαίδευση στους μαθητές για να μπορέσουν αυτοί να εφοδιαστούν με της απαραίτητες δεξιότητες και να προσανατολιστούν στο χρόνο ιστορικά. Η ιστορία αποτελεί το πιο αποτελεσματικό σύνολο εργαλείων για τη σκέψη του παρελθόντος σε σχέση με το παρόν και το μέλλον (Lee, 2006: 66).

Σύμφωνα με τον G. Rüsen υπάρχουν τέσσερις τύποι ιστορικής συνείδησης, οι οποίοι μπορούν είτε να διαδέχονται ο ένας τον άλλο, είτε να συνυπάρχουν αντιθετικά με τους φορείς τους και τις κοινωνικές ομάδες ή άτομα (Ηλιοπούλου, 2006: 80-93).

Παραδοσιακή ιστορική συνείδηση: στον τύπο αυτό, το παρελθόν λειτουργεί κανονιστικά και δεσμευτικά σχετικά με τις άλλες βαθμίδες του ιστορικού χρόνου.

Παραδειγματική ιστορική συνείδηση: το παρελθόν εξακολουθεί να έχει κανονιστική σημασία και συνδυάζεται με την ιδέα της αναλλοίωτης φύσης του ανθρώπου. Στον τύπο αυτό ενυπάρχει και ο ιστορικός φρονηματισμός, καθώς διατηρείται η πεποίθηση ότι ο άνθρωπος μπορεί να μάθει από τα λάθη του.

Κριτική ιστορική συνείδηση: με βάση τον τρίτο τύπο, το παρελθόν προσεγγίζεται από τους ανθρώπους και από την πλευρά των ισχυρών και από την πλευρά των αδυνάτων (αντίθετες προσεγγίσεις, διαφορετικές αναπαραστάσεις και ερμηνείες του παρελθόντος).

Γενετική ιστορική συνείδηση: έχει άμεση σχέση με την ιστορική σκέψη και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα παραπέμπουν στην πολυδιάστατη, κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση του σύγχρονου ιστορικού λόγου. Για το λόγο αυτό, το μάθημα της ιστορίας οφείλει να συντείνει στη διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης. Οι διδακτικοί της ιστορίας της ηπειρωτικής Ευρώπης, ακολουθώντας τον Rüsen, ανέδειξαν τη γενετική ιστορική συνείδηση, ως το βασικό εργαλείο της ιστορικής εκπαίδευσης, εφόσον αυτός ο τύπος της συνείδησης αναγνωρίζει, αποδέχεται, και μαθαίνει από τη βαθιά αλλαγή στο πέρασμα του χρόνου (Seixas, 2017).

1.3 Ιδεολογική διάσταση του μαθήματος της ιστορίας

Η σχολική ιστορία, λειτούργησε καταλυτικά κατά την περίοδο των εθνικιστικών εξάρσεων και του σχηματισμού των ευρωπαϊκών εθνικών κρατών, καθώς χρησιμοποιήθηκε για την εξυπηρέτηση εθνικών ιδεολογικών σκοπιμοτήτων και τη διαχείριση του κοινωνικοπολιτικού ελέγχου, διασφαλίζοντας την κοινωνική ενσωμάτωση και την πολιτισμική αφομοίωση των ετερογενών ομάδων του πληθυσμού (Κόκκινος, 2006: 11-13). Έτσι το έθνος παρουσιάστηκε ως οικουμενική, «φυσική» οντότητα, ανεξάρτητη από το χρόνο και το χώρο, και η εθνική ταυτότητα, αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής. Το σχολείο μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας, της γλώσσας και της γεωγραφίας, απέκτησε από τότε μια ενοποιητική λειτουργία που παράλληλα με τη μετάδοση γνώσεων φροντίζει για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας, η οποία λειτούργησε με άξονα τις διαφορές και όχι τις ομοιότητες των ατόμων. Η έμφαση στην εθνική διαπαιδαγώγηση είχε ως αποτέλεσμα τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Αβδελά, 1997: 27-45).⁴

Το εκπαιδευτικό σύστημα, στα τέλη του 19^ο αιώνα, χρησιμοποιήθηκε ως πολιτικό εργαλείο για όλα τα κοινωνικά στρώματα, αποσκοπώντας στη μετάδοση ιδανικών και συμβόλων της κυρίαρχης ιδεολογίας των καινοφανών πολιτικών οντοτήτων για την αφοσίωση στα εθνικά ιδεώδη, την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης και τη δόμηση εθνικής ταυτότητας (Αδάμου- Ράση, 2006: 331). Είναι η εποχή κατά την οποία «*απ' άκρη σ' άκρη*», αρχικά οι ευρωπαϊκοί λαοί- μετέπειτα και οι υπόλοιποι- σχηματίζουν την ταυτότητα, την ιστορία τους ως έθνη κράτη κατασκευάζοντας εθνικούς μύθους και προβάλλοντας ήρωες μέσα από μνημεία, πίνακες κ.α. Σε όλη αυτήν την επιχείρηση το σχολείο λειτουργεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την κατασκευή της συναίνεσης και ακολουθείται ένα εθνικιστικό μοντέλο διδασκαλίας της ιστορίας (Cajani, 2006: 113). Το έθνος ορίστηκε με πολιτισμικά κριτήρια: την κοινή καταγωγή, την κοινή γλώσσα, τη θρησκεία, τις παραδόσεις, τους μύθους, τις ιστορικές μνήμες. Πρόκειται για μία διαδικασία αξιολόγησης που προσδίδει μεγάλη αξία στο οικείο, το γνωστό, «το δικό μας» και απορρίπτει ως υποδεέστερο το ξένο, το διαφορετικό, «το άλλο». Κατ' αυτόν τον τρόπο, τα έθνη με τη βοήθεια της εκπαίδευσης έχουν προσδιοριστεί ιστορικά κυρίως μέσω των διαφορών τους και σε σύγκριση με άλλα έθνη. Όσο περισσότερο ορατές είναι οι διαφορές τόσο πιο σταθερές, διαρκείς και «φυσικές» φαίνονται. (Αβδελά, 1998: 39-46).

Οι έννοιες του έθνους και της εθνικής ταυτότητας σχηματίστηκαν βάσει των αντιλήψεων του ρομαντισμού και έτσι φέρουν τις ρίζες τους μέχρι σήμερα. Μέχρι

⁴ Η ιστορική εκπαίδευση επικεντρώθηκε στον πατριωτισμό, την ιδιότητα του πολίτη και την ηθική (Moniot, 2002: 29).

και τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα το μάθημα της ιστορίας είχε ως βάση το επιστημολογικό παράδειγμα του θετικισμού και είχε πρόδηλα εθνοκεντρικό χαρακτήρα, χωρίς να χρήζει άμεσης παρέμβασης (Κόκκινος, 2003: 122). Η παραδοσιακή διδασκαλία εφαρμόστηκε μέσα από μία ισχυρή εθνοκεντρική αφήγηση που αποκαλύπτει τη «μία και αντικειμενική αλήθεια», τις ιστορικές πηγές που την επιβεβαιώνουν χρησιμοποιώντας επίσημα έγγραφα, εθνικούς μύθους, παραλείψεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, εθνικές κορώνες κ.λπ.. Το επιστημονικό ενδιαφέρον, για τις ιδεολογικές διαστάσεις του μαθήματος της ιστορίας καθώς και για τις βαρυσήμαντες συνέπειες του - τον εθνικισμό, το ρατσισμό και τη μισαλλοδοξία - ενισχύεται με το τέλος του Α Παγκοσμίου Πολέμου (Κόκκινος, 2006: 11-13).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η συζήτηση για το μάθημα της ιστορίας έχει αναπτυχθεί σημαντικά σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι στόχοι, το περιεχόμενο, ο ιδεολογικός του χαρακτήρας και το είδος της ιστορικής αντίληψης που καλλιεργεί συνθέσαν το πεδίο του προβληματισμού. Οι παράγοντες που συντέλεσαν στον πολλαπλασιασμό των συζητήσεων απορρέουν από το συγκεκριμένο αυτής της περιόδου. Παρατηρήθηκαν λοιπόν, πολιτικές αλλαγές που οδήγησαν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και μετασχηματισμούς στη διδασκαλία της ιστορίας, όπως το ζήτημα της ευρωπαϊκής ενοποίησης. Απώτερος στόχος ήταν η καλλιέργεια μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας δια μέσου του μαθήματος της ιστορίας.⁵ Επιπλέον, η οικονομική και πολιτική μετανάστευση καθώς επίσης και το μεγάλο κύμα προσφύγων που δέχτηκε η Ελλάδα μαζί με άλλες χώρες της Ευρώπης, μεγέθυνε το ζήτημα των πολιτισμικών διαφορών στο εσωτερικό του εθνικού κράτους των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.⁶ Από την άλλη, η επέκταση της ιστορίας στις κοινωνικές επιστήμες είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των θεματικών και των μεθόδων της ιστορικής έρευνας (Αβδελά, 1998: 62). Όπως παραθέτει ο Κόκκινος (2003: 122), η διεύρυνση του γνωστικού περιεχομένου, η αναθεώρηση των

⁵ Σύμφωνα με τον L.Cajani (2006: 122), μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο η πολιτική της ευρωπαϊκής ενοποίησης αντικατέστησε τον εθνικισμό με τον ευρωκεντρισμό. Έτσι προτεραιότητα δόθηκε αφενός στην αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων, από τα οποία θα έπρεπε να εξαλειφθεί κάθε ίχνος αρνητικών αναφορών και προκατάληψης απέναντι σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη και αφετέρου στην ανάδειξη ενός κοινού ευρωπαϊκού ιστορικού πλαισίου, που θα αντικαταστήσει τις ποικίλες και αντιμαχόμενες εθνικές απόψεις.

⁶ Από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, η Ελλάδα από χώρα αποστολής προσφύγων και μεταναστών, που ήταν, μετατρέπεται σε χώρα εισροής προσφύγων καθώς και παράτυπων μεταναστών. Αυτό αποδίδεται τόσο στην οικονομική ανάπτυξη που γνώρισε η χώρα τη δεκαετία του 1990, όσο και στην κοινωνικοπολιτική σταθερότητα, αλλά και στη γεωγραφική της θέση. Παράλληλα, η κατάρρευση των κομμουνιστικών καθεστώτων και η διάλυση της Ένωσης των Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών από το 1991, καθώς και το άνοιγμα των ελληνικών συνόρων στους Βορειοηπειρώτες της Αλβανίας τον Απρίλιο του 1992 οδήγησε σε μεγάλη εισροή μεταναστών στη χώρα από τα βόρεια. Από το 2015 το προσφυγικό άρχισε πάλι να βιώνεται έντονα στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες της Ευρώπης, οι οποίες δέχονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα μεγάλες προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές πληθυσμών από τις χώρες της Μέσης Ανατολής και της Αφρικής (Σουλτάνη, 2018: 5-10). Ανακτήθηκε από: <https://jmce.gr/portal/wp-content/uploads/2018/06/Soyltani-Ourania-istoriko-plaisio-Metanasteytikon-rovn-1.pdf> [Προσπελάστηκε 04.10.2020].

επιστημολογικών βάσεων, των μεθοδολογικών αρχών και των διδακτικών πρακτικών κλόνισαν το αξιακό και ιδεολογικό υπόβαθρο του μαθήματος. Τα νέα επιστημολογικά παραδείγματα ανέτρεψαν τα δεδομένα του θετικιστικού επιστημονικού παραδείγματος προκαλώντας την αντίδραση της κρατικής εξουσίας, που χρησιμοποιεί το παρελθόν ως επιχείρημα, με αποτέλεσμα η σχολική ιστορία να μετατραπεί σε πεδίο σύγκρουσης διαφορετικών εθνικών, ταξικών και πολιτισμικών αφηγημάτων.

Εξετάζοντας γενικότερα την παρεχόμενη εκπαίδευση μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι πέρα από τον εκπαιδευτικό, η αποτελεσματικότητα της αγωγής του παιδιού θεωρείται απόρροια των ενεργειών του κράτους, της εκκλησίας, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των συνδικαλιστικών οργανώσεων, των κομμάτων, των μέσων μαζικής επικοινωνίας και λοιπών φορέων και παραγόντων. Οι σκοποί και οι στόχοι της αγωγής και της εκπαίδευσης καθορίζονται από τους εκπροσώπους της κοινωνίας στο κοινοβούλιο. Ωστόσο, οι ομάδες πίεσης και ιδιαίτερα η «άρχουσα τάξη» μέσα από ειδικές επιτροπές και «ειδικούς» επιδιώκουν, και τις περισσότερες φορές το κατορθώνουν, να επιβάλλουν τα συμφέροντά τους. Επιπλέον, οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και πλουραλισμό με ποικίλες ανάγκες που οδηγούν συνήθως στον ανταγωνισμό καθιστώντας δυσκολότερο το σημείο σύγκλισης. Σήμερα, επιχειρείται η συναίνεση ενός συστήματος αξιών και κοινωνικών κανόνων με στόχο τη συνάφεια των ενδιαφερόντων/αναγκών των μαθητών με τις επιδιώξεις και προοπτικές της κοινωνίας, καθώς και τις δυνατότητες/όρια των επιμέρους επιστημών (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 161-182). Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003: 95), θεωρείται ουτοπική αφέλεια το να πιστεύει κανείς ότι μπορεί να επιτευχθεί η συναίνεση κράτους, επιστημονικής κοινότητας, κοινωνίας των πολιτών, πολιτικών κομμάτων, εθνοφυλετικών μειονοτήτων, ομάδων πίεσης, προσφυγικών σωματείων και συλλόγων μνήμης για τις αξίες, τους σκοπούς, το γνωστικό και ιδεολογικό περιεχόμενο καθώς και για τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Η σχολική ιστορία κατά τον Μαυροσκούφη (1997: 40), αποτελεί, περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα, το βασικότερο παράγοντα πίεσης πολιτικής νομιμοποίησης και κοινωνικοποίησης, λόγω της ιδεολογικοπολιτικής και κοινωνικής λειτουργίας της, που απορρέει από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Διεθνώς, ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών, η επιλογή των σκοπών, το περιεχόμενο, η σύνταξη και αξιολόγηση των εγχειριδίων, η θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα κ.λπ. ρυθμίζονται σύμφωνα με τις πολιτικές γραμμές και την ιδεολογία, μετατρέποντας το μάθημα σε πολιτική πράξη από την οποία προκύπτει η «επίσημη ιστορία». ⁷ Ως

⁷ Άλλωστε και σύμφωνα με το Moniot (2002: 72), είναι λάθος να πιστεύει κανείς ότι η σχολική και η επιστημονική ιστορία είναι ένα και το αυτό. «[...] κανένα σχολικό μάθημα δεν είναι απλά και μόνο τέκνο μιας μητέρας- επιστήμης: όλα έχουν πολλαπλά πεδία αναφοράς (την επιστημονική γνώση, λίγο ως πολύ, συστήματα αξιών, κοινωνικές πρακτικές και προβλήματα κ.λπ.), τα οποία κινητοποιούν ζητώντας, κατά περίπτωση, είτε ένταξη είτε αυτονομία».

αποτέλεσμα, το ιστορικό μάθημα παραμένει δέσμιο στις λειτουργίες της κυρίαρχης ιδεολογίας του εκάστοτε εθνικού κράτους και τον έκκεντρο ή πολυκεντρικό προσανατολισμό της μετανεωτερικής κοσμοθεωρίας που καταστρέφει τις συμβατικές επιστημολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις (Κόκκινος, 2003: 95).

Η Έφη Αβδελά (1998: 64), αναφέρει τη διαπίστωση, ότι η σχολική ιστορία αποτελεί ένα υποβαθμισμένο μάθημα με επιστημονικά ανεπαρκή και πολιτικά προβληματική μέθοδο και περιεχόμενο. Οι στόχοι έχουν ως βάση συγκεκριμένες αντιλήψεις και κατέχουν κεντρική σημασία καθώς προσδιορίζουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα εννοιολογικά εργαλεία και το αξιακό υπόβαθρο. Ο καθορισμός και η επιλογή των σκοπών αποτελεί μια εξαιρετικά πολύπλοκη και επίπονη διαδικασία, καθιστώντας (τις περισσότερες φορές) το μάθημα της ιστορίας πεδίο σύγκρουσης. Αυτό είναι λογικό επακόλουθο, αν αντιληφθεί κανείς ότι η ιστορία δε διδάσκεται δημόσια χωρίς κίνητρα. Η αφήγηση των γεγονότων δεν συντελείται αποκλειστικά για την «αναβίωση» του παρελθόντος, αλλά και για τον πολιτικό, ηθικό και κοινωνικό χαρακτήρα του μαθήματος (Μονιότ, 2002: 56). Κατά τον Μονιότ (2002: 56), *«Εκείνο που αλλάζει από χώρα σε χώρα, από εποχή σε εποχή, καθώς και από τη μια βαθμίδα της εκπαίδευσης στην άλλη, είναι η αιδώς ή η θριαμβολογία της μυθολογίας, η αποδοχή ή όχι πολλαπλών ζωνών μυθολογίας, η συμπόρευσή της ή όχι με το πνεύμα των καιρών...»*.

Στο πλαίσιο επίγνωσης της ιδεολογικής χρήσης του ιστορικού φρονηματισμού και ολοκληρωτισμού, ο Paul Valéry (Κόκκινος, 2008: 62) ανέφερε τη ρήση: *«Η ιστορία είναι το πιο επικίνδυνο προϊόν που έχει δημιουργήσει ποτέ η χημεία του ανθρώπινου εγκεφάλου»* και είναι ικανή, σύμφωνα με τον Κόκκينو, για το καλύτερο ή το χειρότερο. Σήμερα, κατά τον Peter Seixas (2004, αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 17-18), η στροφή του ιστορικού μαθήματος στη Νέα Ιστορία, με βασική προϋπόθεση τη συγκρότηση ιστορικής σκέψης των μαθητών, αποτελεί μονόδρομο για την αξία απόκτησης ιστορικής παιδείας και εκπαίδευσης. Ο Foner (2003: 109, αναφέρεται στο Κόκκινος, 2008: 34), συνιστά «αιώνια επαγρύπνηση» την ενεργοποίηση δηλαδή της κριτικής συνείδησης και το συστηματικό στοχασμό σχετικά με τις προϋποθέσεις, τα όρια και τις κοινωνικοπολιτικές λειτουργίες των ερμηνειών του παρελθόντος. Η κατανόηση της οντολογικής διάστασης της ιστορίας, με τις πολλαπλές και αντιτιθέμενες αφηγήσεις, καθώς και η αντίληψη της κοινωνικής λειτουργίας των ανακατασκευών και νοηματοδοτήσεων του παρελθόντος, συντελεί στο σχηματισμό ολοκληρωμένων απόψεων για τα ιστορικά δρώμενα και συναίσθηση συνυπευθυνότητας για το παρόν και το μέλλον. *«Η κατανόηση της ολιστικής και ταυτόχρονα πολυπρισματικής θεώρησης του παρελθόντος μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός υπέρβασης των συμβατικών αναγνώσεων της ιστορίας (κανονιστικά εθνοκεντρικά αφηγήματα που εξαυλώνουν τις αντιθέσεις και δίνουν έμφαση στην πολιτικοστρατιωτική ιστορία και στον ρόλο των ηγεσιών), στοιχείο που με τη σειρά του μπορεί να συμβάλει*

καθοριστικά στη διερεύνηση των κινητήριων δυνάμεων της ιστορικής εξέλιξης και στη νοητική αποτύπωση και τεκμηριωμένη ερμηνεία των συγκρουσιακών πλεγμάτων που συνθέτουν την κοινωνική δυναμική» (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 18).

Οι προσπάθειες απελευθέρωσης της σχολικής ιστορίας από την κυρίαρχη ιδεολογία, συντείνουν στο μετασχηματισμό της σε ένα προγραμματικά ουδέτερο γνωστικό αντικείμενο με αποτέλεσμα τη συγκρότησή της ως σχολικής επιστήμης (Κόκκινος, 1998β: 245). Η νέα διδακτική της ιστορίας στοχεύει σε μία ολιστική-διερευνητική μάθηση, μέσα από ερευνητικές διαδικασίες κατανόησης και κριτικής τεκμηρίωσης. Για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός τους γνωστικούς, αξιακούς και συναισθηματικούς στόχους είναι απαραίτητο να λάβει υπόψη τις αντιλήψεις που κουβαλούν οι μαθητές στο σχολείο και να τους βοηθήσει να τις ανακατασκευάσουν. Ωστόσο, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εντοπίσουν και να αποβάλουν τις δικές τους αντιλήψεις/ προκαταλήψεις που ενδέχεται να έχουν.⁸ Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τοποθέτηση ειδικευμένου προσωπικού θεωρείται η μόνη λύση για την εισαγωγή στοιχείων, στη διδασκαλία, της τρέχουσας επιστημολογίας και μεθοδολογίας της ιστορίας, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να αποκτήσουν μια ουσιαστική άποψη για τη σύγχρονη ιστορική σκέψη (Γατσωτής, 2006: 555-618).

Σε αντίθεση με παλαιότερες εποχές όπου η γνώση για το παρελθόν διαχέονταν στις κοινωνίες αποκλειστικά από τους επαγγελματίες ιστορικούς και τις επιστημονικές κοινότητες, οι σύγχρονες κοινωνίες χρησιμοποιούν οτιδήποτε έχει σχέση μ' αυτό που αποκαλείται σήμερα δημόσια ιστορία. Η γνώση του παρελθόντος δηλαδή, συντελείται βάσει των προσωπικών βιωμάτων, των συμφερόντων, της γενιάς, της κυρίαρχης ή της προσωπικής ιδεολογίας, του σχολείου, της οικογένειας, της εκκλησίας, της πλατείας κ.λπ. αλλά και μέσα από τους συλλογικούς μύθους που δομούν κεντρικά στοιχεία της ταυτότητας. Δεδομένου ότι ο λόγος πλάθει πραγματικότητες, ο ιστορικός λόγος κατέχει δυναμική παρουσία στην κοινωνία, είναι επιστημονικοφανής και συμβάλλει στη συγκρότηση της υποκειμενικότητας των ατόμων, παράγοντας βιωματικές υποδοχές και καθορίζοντας το πώς και τι βλέπουν τα υποκείμενα (Γατσωτής, 2006: 555-618). Σύμφωνα με την Έλλη Λεμονίδου (2015: 83-98), το αυξημένο ενδιαφέρον της κοινής γνώμης για την ιστορία ανά τον κόσμο πηγάζει από την ανάγκη ανακούφισης και διαφυγής από την οδυνηρή πραγματικότητα. Στην ουσία, δεν πρόκειται για μία ιστορία που ενδιαφέρεται για την κριτική σκέψη και γνώση, αλλά έχει ως στόχο να

⁸Τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί (κάθε άτομο) στην προσπάθεια τους να επιβεβαιώσουν τις παραδοχές, τις αντιλήψεις, της θεωρίες που κουβαλούν αξιοποιούν κάθε στοιχείο/ πληροφορία που τις ενισχύει και αποβάλουν αυτά που τις ακυρώνει. Έτσι «κατασκευάζουν» την πραγματικότητα σύμφωνα με τις προσδοκίες και τις αναπαραστάσεις τους απέχοντας από την πραγματικότητα (Γατσωτής, 2006: 568).

τέρψει μέσα από την ψευδαίσθηση της μοναδικότητας και του μεγαλείου του έθνους.⁹

Το *πώς*, το *τί* και το *γιατί* διδάσκεται η ιστορία σε ένα κράτος είναι μια πολυπαραγοντική και σύνθετη υπόθεση. Για τη Ρεπούση (2004: 282-283), «το ιστορικό κεφάλαιο της περιοχής ή χώρας, η σχέση της συλλογικής μνήμης με την ιστοριογραφία, η βαρύτητα του εθνικού στερεοτύπου, το εκπαιδευτικό καθεστώς, η ιστορική κουλτούρα των διδασκόντων, η συμμετοχή τους ή η απουσία τους στη λήψη των αποφάσεων, η ίδια η ιστορία του διδακτικού αντικειμένου, διαφοροποιούν, ανάμεσα σε άλλα, σε σημαντικό βαθμό, το πεδίο και την ποιότητα των εφαρμογών της διδακτικής της ιστορίας στη σχολική πράξη και ταυτόχρονα προσδιορίζουν την ίδια την εξέλιξη του επιστημονικού αντικειμένου». Κατά συνέπεια, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο Husbands (2004: 171), «η ιστορία που επιλέγουμε να διδάξουμε στους μαθητές μας είναι πάντα μια αντανάκλαση των παραδοχών της κοινωνίας στην οποία ζούμε». Από την άλλη, τις περισσότερες φορές όμως, επισημαίνει ο Μονιότ (2002: 56), αυτοί που καταγγέλλουν μια μυθολογία που ενυπάρχει στη διδασκαλία της ιστορίας – για να κρίνουν την ιδεολογία που εκφράζει- ταυτόχρονα ζητούν να αντικατασταθεί από κάποια άλλη. Επομένως, σε ένα κόσμο πληθυντικών «παρελθόντων» ο ρόλος της σχολικής ιστορίας δεν μπορεί να αντιστοιχεί σε κάτι που δεν υπάρχει, στην αναζήτηση δηλαδή της μίας και σωστής ερμηνείας, αλλά πολύ περισσότερο στη δημιουργία ενός σκελετού ιστορικής παιδείας, πράγμα που σημαίνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη διαμόρφωση ενός ευρέος φάσματος κρίσιμης σημασίας διανοητικών, ηθικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 390).

⁹Η εθνική μυθολογία παράγει στερεότυπα και οδηγεί σε προκαταλήψεις, αποκλείει τις εναλλακτικές ερμηνείες του παρελθόντος-μέλλοντος και στερεί τη σκέψη των παιδιών και των ενηλίκων. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης δεν μπορεί να συντελεστεί σε κοινωνίες όπου τα εθνικιστικά είδωλα είναι βαθιά ριζωμένα (Γατσωτής, 2006: 613).

2. Ιστορία και διαπολιτισμική εκπαίδευση

2.1 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί διαχρονικό φαινόμενο στην ιστορία της ανθρωπότητας. Οι μετακινήσεις πληθυσμών, ιστορικά, -ως απόρροια οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων- δηλώνουν μια μόνιμη κατάσταση που οδηγούσε σε δημογραφικές ανακατατάξεις και πολυμορφία. Η κατάσταση μεταβάλλεται κατά την εποχή της νεωτερικότητας και της συγκρότησης των εθνικών κρατών· αυτά έχοντας ως στόχο την πολιτική χειραφέτηση του έθνους χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση και λειτούργησαν με άξονα την ομογενοποίηση. Σύμφωνα με την Άννα Φραγκουδάκη (1997α: 144), η εθνική ομοιογένεια αποτελεί ένα μύθο κοινό στα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο των ευρωπαϊκών όσο και των άλλων εθνών-κρατών. Καλλιεργείται ως αξία ακόμα και σε κράτη με ιδιαίτερη ανομοιογένεια όπως οι ΗΠΑ και σχετίζεται με την κοινωνική εξουσία και τον καταμερισμό προνομίων και οικονομικών αγαθών. Για αρκετά χρόνια, τα μοντέρνα κράτη κατόρθωσαν να διαμορφώσουν και να διατηρήσουν την πολυπόθητη ομοιογένεια, ανεχόμενα ή θέτοντας στο περιθώριο τις όποιες μειονότητες κατοικούσαν σε αυτά (Νικολάου, 2011: 183). Επιπλέον και σύμφωνα με τους Kalantzis και Core (2013: 198), στο χώρο της εκπαίδευσης, η αντιμετώπιση των διαφορετικών βιόκοσμων των μαθητών στηρίχθηκε και εξακολουθεί να στηρίζεται, πολλές φορές ακόμη και σήμερα, στον αποκλεισμό και την αφομοίωση, θεωρώντας την ομοιογενή ομάδα λειτουργικότερη και ως εκ τούτου αποτελεσματικότερη. Ο ρατσισμός, η εχθρότητα, η απόρριψη των άλλων πολιτισμών ως κατώτερων, η ξενοφοβία είναι μόνο μερικές από τις συνέπειες που κληροδότησε η πολιτική της ομοιογένειας. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι οικονομικές, πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές αλλαγές και οι συχνές μετακινήσεις πληθυσμών διέλυσαν τα σύνορα της ομοιογένειας, καθιστώντας άμεση την ανάγκη για αναθεώρηση της ρομαντικής αντίληψης της εκπαίδευσης.

Η καινούργια κατάσταση οδήγησε στην ανασυγκρότηση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία όφειλε να ανταποκριθεί στο νέο της ρόλο και να προσαρμοστεί στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών. Ο πολιτισμός και ο ιδιαίτερος χαρακτήρας των μεταναστευτικών ρευμάτων μετέβαλε τη σύνθεση των άλλοτε ομοιογενών κοινωνιών. Η εκπαίδευση στις πολυφυλετικές και διαπολιτισμικές κοινωνίες βρέθηκε αντιμέτωπη με ζητήματα διγλωσσίας και ένταξης, που η παραδοσιακή εκπαιδευτική προσέγγιση αδυνατούσε να αντιμετωπίσει θεωρώντας την υπάρχουσα κατάσταση προβληματική. Η ομοιόμορφη σχολική εκπαίδευση δεν ήταν σε θέση να συνυπολογίσει τις διαφορές των μαθητών σχετικά με τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα τους ούτε να αντιμετωπίσει τις ραγδαίες μεταβολές στην αγορά εργασίας (Kalantzis & Core,

2013: 37).¹⁰ Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίστηκε ως μεταρρυθμιστικό κίνημα στη βάση των πολιτικών δικαιωμάτων για τη θεωρία της πολιτισμικής στέρησης του 1960 στις ΗΠΑ. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και αποσκοπεί στην αναμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε όλοι οι άνθρωποι να έχουν πραγματικά ίσες ευκαιρίες για μάθηση ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, ταξική προέλευση, το φύλο, το σεξουαλικό προσανατολισμό και ικανότητα. Σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους, μέσω αυτής, επιτυγχάνεται η απόκτηση της δυνατότητας διαπολιτισμικής κοινωνικής επάρκειας των μαθητών. Ο βασικός στόχος είναι η κοινωνική δικαιοσύνη (Noffke, 1994 & Wilhelm, 1996, αναφέρεται στο Hollins, 2007: 13).¹¹

Παρά την ομοιότητα των όρων της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρατηρείται μία σαφή διάκριση ως προς τη χρηστικότητα τους. Ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» αποκτά διαφορετικό εννοιολογικό υπόβαθρο στην Ευρώπη, καθώς περιορίζεται μόνο στα άτομα διαφορετικής πολιτισμικής και γλωσσικής προέλευσης. Έτσι, θεωρείται επικρατέστερος ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», με εξαίρεση ωστόσο τον αγγλοσαξονικό χώρο που προτιμά την πολυπολιτισμική. Στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία, προτιμάται η χρήση του όρου «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» (Νικολάου, 2011: 192). Στην Αυστραλία, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος και εκλαμβάνεται ως ένα στοιχείο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναφέρεται στην ενθάρρυνση θετικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε διαφορετικά άτομα και πολιτισμούς, καθώς επίσης και την κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών (Ευαγγέλου, 2007: 43-44).

Στην παιδαγωγική ο όρος «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη μετάβαση από την εθνοκεντρική προσέγγιση στον πολιτισμικό πλουραλισμό (Μάρκου, 1997: 227). Οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα» δεν μπορούν να θεωρηθούν ως συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Κατά τον Louis Porcher (1989: 40-43, αναφέρεται στο Μίλεση, 2006: 41), η «διαπολιτισμικότητα» περιγράφει μια συνεχή αλληλεπίδραση των διαφόρων πολιτισμών, ενώ η «πολυπολιτισμικότητα» χρησιμοποιείται για να προσδιορίσει με απλό τρόπο μια παράλληλη συμβίωση των πολιτισμών. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, η πραγματικότητα που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες. Από την άλλη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση στην

¹⁰ Στο βιβλίο: «*Beyond the Melting Pot*» των Glazer και Moynihan, επισημαίνεται ο ιδεολογικός χαρακτήρας της αφομοιωτικής πολιτικής, καθώς δεν μπορούν να ανιχνεύσουν μια αντίστοιχη κοινωνική πραγματικότητα (Γκόβαρης, 2011: 54).

¹¹ Η πολυπολιτισμική προσέγγιση εκκινεί με την παραδοχή -αρχικά των ΗΠΑ, έπειτα της Ευρώπης, του Καναδά και της Αυστραλίας- ότι το «*χωνευτήρι δε χωνεύει*» και ο εθνικός, φυλετικός διαχωρισμός αναπαράγεται από γενιά σε γενιά. Καθοριστικό ρόλο στις εξελίξεις διαδραμάτισε ο ξεσηκωμός και οι αντίσταση των διαφόρων εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων και ειδικότερα η συμβολή των αφροαμερικανών, απέναντι στις πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διακρίσεις (Μάρκου, 1997: 226).

πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Είναι το «μέσο» για τη δημιουργία προϋποθέσεων, ώστε να καταστούν πρόθυμοι οι πολιτισμοί, να συναντηθούν και να ανταλλάξουν απόψεις (Γκόβαρης, 2011: 110).

Σταδιακά άρχισε να νομοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία τα τελευταία χρόνια έχει λάβει τεράστιες διαστάσεις. Από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους μοντέλα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που βρίσκουν εφαρμογή μέχρι σήμερα και επιλέγονται από τα έθνη κράτη βάσει οικονομικών, ιδεολογικών, κοινωνικοπολιτικών και κοινωνικοψυχολογικών παραμέτρων. Κατά τους Μάρκου (1997: 215-246) και Γκόβαρη (2011: 41-97) , οι εκπαιδευτικές πολιτικές και επιστημονικές αντιλήψεις σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων διακρίνονται σε πέντε βασικές προσεγγίσεις/ μοντέλα:

το μοντέλο της αφομοίωσης: Η διδασκαλία των μαθημάτων είναι μονογλωσσική και μονοπολιτισμική. Οι μαθητές των μειονοτικών/ μεταναστευτικών ομάδων, οφείλουν να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και τον πολιτισμό της, καθώς αποτελεί μονόδρομο για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και την ένταξη στο κοινωνικοοικονομικό σύνολο. Η μητρική γλώσσα μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και έτσι αποκλείεται ολοκληρωτικά από τη μαθησιακή διαδικασία (Νικολάου, 2011: 224). Η ευθύνη της επιτυχούς ή ανεπιτυχούς ένταξης μετατοπίζεται στον ίδιο το μαθητή. Πρόκειται για μία εθνοκεντρική προσέγγιση που απορρίπτει όποιο νέο στοιχείο/ χαρακτηριστικό εισέρχεται στον κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό στη βάση του οποίου οφείλει να αναγεννηθεί κάθε τι το διαφορετικό.¹²

το μοντέλο της ενσωμάτωσης: Η πολιτισμική ετερότητα αντιμετωπίζεται, εν μέρει, με «ανεκτικότητα». Σε πρώτο στάδιο ο στόχος είναι η ενσωμάτωση και κατόπιν η αρτιότερη αφομοίωση έτσι ώστε να διασφαλίζεται η πολιτισμική ομοιογένεια. Η πολιτική ανεκτικότητας και σεβασμού αναφέρεται μόνο στα πολιτισμικά στοιχεία που δεν αμφισβητούν τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής (θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη και έθιμα, ενδυμασία, μουσική κ.λπ.), ώστε να δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας. Στο πλαίσιο αυτό, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας λειτουργεί ως το μέσο για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της χώρας υποδοχής.

το πολυπολιτισμικό μοντέλο: Η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των εθνικών/ μεταναστευτικών

¹²Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας από τα εθνικιστικά κράτη ακολουθεί δυο δρόμους: τον άμεσο αποκλεισμό και την απαίτηση της αφομοίωσης του «ξένου». Η αφομοίωση αποτελεί ηπιότερη μορφή ρατσισμού συγκριτικά με το μοντέλο του αποκλεισμού και πηγάζει από την παραδοχή της ανωτερότητας του «δικού μας» έναντι του «δικού σας». Σε κάθε περίπτωση χρησιμεύει στη διασφάλιση της εθνικής ομοιογένειας, ως εκπλήρωση του στόχου των εθνικιστικών κρατών (Kalantzis & Cope, 2013: 167-168).

ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτυχθούν όλοι οι πολιτισμοί, χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η ενότητα και η συνοχή της. Η πολυπολιτισμικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων, οι οποίες ορίζονται ως φορείς στατικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να αναπτύξει στρατηγικές και να επιλέξει τα κατάλληλα μέσα για την εξασφάλιση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής.

το αντιρατσιστικό μοντέλο: Η εξάλειψη της ρατσιστικής αντιμετώπισης των μεταναστών απαιτεί, πέρα από την αλλαγή των στάσεων των ατόμων, κυρίως, την ριζική αλλαγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών δομών. Ο ρατσισμός αντιμετωπίζεται ως πολιτική υπόθεση που εκτείνεται σε όλο το φάσμα της κοινωνίας. Σε αντίθεση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, στο αντιρατσιστικό, η επιτυχής ετοιμότητα για πολιτισμική και κοινωνική ενσωμάτωση εξαρτάται από τις στάσεις, τις συμπεριφορές των «ντόπιων» και όχι από τους ίδιους τους μετανάστες.

το διαπολιτισμικό μοντέλο: Ο πολιτισμικός πλουραλισμός αποτελεί προνόμιο και όχι πρόβλημα που χρήζει άμεσης εξάλειψης. Η αξιοποίηση της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών μπορεί να επιτευχθεί με την αλληλεπίδραση, την αμοιβαία αναγνώριση και τη συνεργασία των πολιτισμών που συναντιούνται στα πλαίσια ενός έθνους - κράτους. Οι πολιτισμοί αναπτύσσουν μια διαλεκτική σχέση διατηρώντας ταυτόχρονα την ιδιαίτερη ταυτότητα τους, η οποία ωστόσο δεν εμμένει σε μία στατική κατάσταση αλλά εξελίσσεται. Το διαπολιτισμικό μοντέλο επιχειρεί να καταστήσει τις κοινωνίες από πολυπολιτισμικές σε διαπολιτισμικές. Επιπροσθέτως, το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν βρίσκει εφαρμογή μόνο σε σχολικές αίθουσες με μεικτή εθνοπολιτισμική ή γλωσσική σύνθεση, αλλά απευθύνεται γενικότερα σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης ή ατομικής ετερότητας.¹³

Βάση του project No 7 της Έκθεσης του Συμβουλίου της Ευρώπης (Μάρκου, 1997, Μίλεση, 2006 & Ευαγγέλου, 2007), η διαπολιτισμική εκπαίδευση: είναι η βασική αρχή και ο στόχος της κάθε δραστηριότητας στο σχολείο, ενώ πεδίο αναφοράς της αποτελεί η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής. Διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και οδηγεί σε αμοιβαία επίδραση τους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής-καταγωγής. Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής, ενώ παράλληλα προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου. Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία αντιμετωπίζεται η

¹³Ο βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται απλώς στην κατανόηση της διαφορετικότητας, αλλά πολύ περισσότερο, χρησιμοποιώντας δραστηριότητες δημιουργικής αλληλεπίδρασης και εποικοδομητικής συνεργασίας να οδηγήσει στην προσωπική ανάπτυξη και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής (Ευαγγέλου, 2007: 50-51).

εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες. Τέλος, είναι το μέσο αξιολόγησης των ευκαιριών της ζωής και το μέσο για την επιτυχήστερη κοινωνικοοικονομική ένταξη.

Για να συμβιώσει μια πολιτισμικά εμπλουτισμένη δημοκρατική κοινωνία με άξονα την ειρήνη και τη δικαιοσύνη κρίνεται απαραίτητη η οργάνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger (Μάρκου, 1997, Ευαγγέλου, 2007, Κεσίδου, 2008 & Νικολάου, 2011):

Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση: Η επίτευξη του στόχου της ενσυναίσθησης προϋποθέτει την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα των «άλλων». Η ενσυναίσθηση παραπέμπει στη κατανόηση του «διαφορετικού άλλου» με την ταυτόχρονη άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Το άτομο/ μαθητής επιχειρεί να αντιληφθεί και να κατανοήσει τα προβλήματα μέσα από το οπτικό πεδίο του «άλλου». Για τον Γκόβαρη (2011: 178-183), η ενσυναίσθηση ως ποιοτική διάσταση της κοινωνικής δράσης προσδίδει στο άτομο την αντίληψη για αντικειμενικότερη κρίση των στάσεων και της συμπεριφοράς του «άλλου», προϋποθέτει την κριτική αντιπαράθεση, και ενδεχομένως την υπέρβαση των αντιλήψεων για το «διαφορετικό». ¹⁴ Η αποπροσωποποίηση και ο στιγματισμός των «ξένων» μπορεί να καμφθεί με την ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής αντιπαράθεσης των κοινωνικών διαδικασιών και με την αναγνώριση των «άλλων» όχι ως ξένων, αλλά ως συγκεκριμένων προσώπων. Τέλος, πέρα από τη συνειδητοποίηση και τον αναστοχασμό του τρόπου κωδικοποίησης του «άλλου» στο κοινωνικό γίνεσθαι, είναι απαραίτητη η προσμέτρηση των θετικών ή αρνητικών απόψεων των «διαφορετικών άλλων».

Εκπαίδευση για αλληλεγγύη: Η αρχή αυτή στοχεύει στη δημιουργία μιας συλλογικής συνείδησης πέρα από κάθε ομάδα, φυλή και κράτος, ξεπερνώντας τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες. Πρόκειται για έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι μαθητές ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας, με κοινά προβλήματα και ανησυχίες, βοηθούν ο ένας τον άλλο. ¹⁵

¹⁴ Η εξάσκηση της φαντασίας αποτελεί βασικό παράγοντα για την εκπλήρωση μιας έρευνας, που συμβάλλει - μέσα από τη διατύπωση ερωτήσεων - στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και της ζωής γενικότερα. Παράλληλα, μπορεί ως μορφή «ιστορικής εξήγησης» - συνδυαστικά και με άλλες ιστορικές δεξιότητες - να οδηγήσει στη νοηματοδότηση του παρελθόντος. Η ενσυναίσθηση οφείλει να πειθαρχεί στις μαρτυρίες, στα στοιχεία/ τις αποδείξεις, ωστόσο είναι ο μοναδικός τρόπος να καταστούν κατανοητές οι αιτίες, οι συμπεριφορές, ο τρόπος σκέψης των άλλων ανθρώπων, τα αισθήματα και οι προθέσεις. Στο σημείο αυτό γίνεται αντιληπτή η σύγκλιση ιστορικής και διαπολιτισμικής μάθησης (Husbands, 2004: 79-98).

¹⁵ Στην ίδια γραμμή και η σύγχρονη επιστήμη της ιστορίας, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα προγράμματα σπουδών για το Δημοτικό Σχολείο, ευαγγελίζεται έναν τύπο πολίτη εθνικού και οικογενειακού συγχρόνως, που θα διακατέχεται από τις αρχές της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της

Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό: Ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα μπορεί να διασφαλιστεί με τη γνωριμία και αλληλεπίδραση των πολιτισμών στα πλαίσια ενός έθνους κράτους. Το άνοιγμα και η επιρροή του ενός πολιτισμού στον άλλο θα οδηγήσει στην αυτογνωσία και την υπέρβαση της ομοιογένειας με απώτερο στόχο την πρόοδο.¹⁶

Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης: Η επίτευξη του στόχου αυτού αναφέρεται στην εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ώστε να μπορέσουν να συναντηθούν οι πολιτισμοί και να αναπτύξουν διάλογο. Είναι επιτακτική η ανάγκη να υπερβεί το άτομο τα εμπόδια της εθνικής καταγωγής και της ομοιογένειας, να νικήσει τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και να αναπτύξει πολιτισμική επικοινωνία, αλληλεγγύη και αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους του.¹⁷

Σύμφωνα με τους Hohmann & Reich (1989: 1-32 & 1993: 106-118, αναφέρεται στον Γκόβαρη, 2011: 79), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν πρέπει να αποτελεί μια ιδιαίτερη παιδαγωγική, μία ξεχωριστή εκπαίδευση, αλλά είναι διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχεται από το σχολείο. Βάσει των θεμελιωδών αρχών και αξιών της νέας μάθησης (Kalantzis & Cope 2013: 37), η διαφορετικότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών τόπων και πλαισίων πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα της σκέψης για την εκπαίδευση. Για παράδειγμα, με την είσοδο τους στη σχολική τάξη οι μαθητές των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων βρίσκονται σε διαφορετικό σημείο εκκίνησης απ' ότι τα παιδιά των προνομιούχων. Από την πρώτη στιγμή βρίσκονται αντιμέτωποι με μια κουλτούρα ξένη από αυτή της οικογένειάς τους, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα σχολικής επίδοσης και ένταξης (Νόβα- Καλτσούνη, 2010: 203-252). Οι Kalantzis και Cope (2013: 197), υποδεικνύουν ως αιτία στις διαφορές των σχολικών επιδόσεων το χάσμα ανάμεσα στην τυπική εκπαίδευση και το βιόκοσμο/ την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών. Η γεφύρωση αυτού του χάσματος αποτελεί από τις κρίσιμότερες προκλήσεις για την εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

αυτοθυσίας για την πατρίδα, με πνεύμα συναδέλφωσης των λαών και αλληλοβοήθειας, σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα κ.λπ. (Αδάμου- Ράση, 2006: 344-345).

¹⁶ Η σχολική ιστορία μπορεί να γίνει το καταλληλότερο πεδίο για την ανάπτυξη και εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών. Η έμφαση στη συγκριτική θεώρηση του παρελθόντος γειτονικών ή κατά παράδοση εχθρικών εθνικών κρατών είναι ένας παράγοντας προσέγγισης της ιστορικής γνώσης και βαθμιαίας διαμόρφωσης αυτόνομης ιστορικής σκέψης. Ωστόσο, η σύγκριση διαφορετικών και αντιτιθέμενων ιστορικών ερμηνειών συμβάλλει στην κατανόηση της ετερότητας και το διαπολιτισμικό σεβασμό, τον εντοπισμό των συγκλίσεων και αποκλίσεων, αλλά και τη συνειδητοποίηση των όρων και ορίων της πολιτισμικής επικοινωνίας (Κόκκινος, 2003: 175-194).

¹⁷ «Γενικά, όσο τα εθνικιστικά είδωλα δεν αποκαθλώνονται, αναπαράγουν τις μονομέρειες και δεν αφήνουν περιθώρια για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης». Ο εθνικιστικός τρόπος σκέψης θέτει εμπόδια στη γνωριμία και την αποδοχή με το διαφορετικό, εκμηδενίζει κάθε διάθεση σεβασμού του Άλλου και απορρίπτει την πολυπρισματική, πολυεπίπεδη και πολυπολιτισμική θεώρηση του κόσμου (Γατσωτής, 2006: 613).

καλείται να αντιμετωπίσει όλες τις ανισότητες-είτε αφορούν παιδιά μειονοτήτων και μεταναστών είτε παιδιά που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα - και να συμβάλει στη δημιουργία ίσων ευκαιριών για την εκπαίδευση. Ο Νικολάου (2011: 201) οδηγείται στο συμπέρασμα: «*Η διαπολιτισμικότητα πλέον αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε αυτό. Κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό...*».

Για το Γιώργο Νικολάου (2011: 209-212), η διαπολιτισμική πορεία, σ' ένα σχολείο για όλους, ακολουθεί μία σειρά βημάτων: σε πρώτη φάση, απαραίτητη κρίνεται η **γνωριμία με τον «διαφορετικό άλλο»**. Η ουσιαστική γνωριμία με τον «άλλο»-ως ιδιαίτερη προσωπικότητα- αποτελεί μονόδρομο για την **άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων**, που στο επίπεδο της δράσης είναι πιθανό να οδηγήσει και σε διακρίσεις. Το επόμενο βήμα αναφέρεται στην **απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης**. Πρόκειται για κάτι μη βέβαιο, που προσδοκάται. Όσες πιθανότητες έχει μια γνωριμία να οδηγήσει στην αποδοχή, άλλες τόσες έχει να καταλήξει σε απόρριψη. Στη φάση αυτή, αυτό που έχει σημασία είναι να μην συντελεστεί η απόρριψη εκ των προτέρων, βάσει των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Με τη γνωριμία και την εμπιστοσύνη, διασφαλίζεται η καλύτερη **επικοινωνία**. Όσο λιγότερο αλλοιώνεται το μήνυμα από τα φίλτρα της στερεοτυπικής σκέψης του δέκτη τόσο καλύτερη και πιο ακέραιη διαμορφώνεται η επικοινωνία, πόσο μάλλον όταν γίνεται λόγος για διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο στάδιο αυτό, γίνεται αντιληπτή η αποτελεσματικότερη χρήση της κυρίαρχης γλώσσας σε συνδυασμό βέβαια και με μη λεκτικούς κώδικες επικοινωνίας.¹⁸ Η κοινή γλώσσα είναι βασική-απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της επικοινωνίας. Ο τελικός σκοπός της «διαπολιτισμικής πορείας» είναι η **διάθεση για επίτευξη εποικοδομητικής συνεργασίας**. Η συνεργασία των μελών μιας κοινωνίας αποτελεί το ζητούμενο από τη σχολική τάξη μέχρι το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον· τουλάχιστον στα πλαίσια του δημόσιου βίου.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί πρωταρχική ανάγκη τη δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων στο σχολικό περιβάλλον που θα οδηγήσουν στη συνειδητοποίηση της αξίας της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, την διευκόλυνση αλληλεπίδρασης των μελών, καθώς επίσης και τη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η ετερότητα λαμβάνεται ως δεδομένη και τα ζητήματα που ανακύπτουν σε πολιτισμικό και θεσμικό πλαίσιο, αρχικά στο χώρο της εκπαίδευσης και έπειτα στην κοινωνική ζωή, καθιστούν

¹⁸ Παράλληλα, και σύμφωνα με τις τελευταίες έρευνες σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο (Γρίβα & Σέμογλου, 2016: 15), η εκμάθηση μιας Γ2 ξένης γλώσσας σε πολύ μικρή ηλικία αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τη ζωή, γιατί τα άτομα που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες ενισχύουν τις πιθανότητες απόκτησης πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής συνείδησης, υπερτερούν συγκριτικά με τους μονόγλωσσους μαθητές στην γνωστική και ακαδημαϊκή τους εξέλιξη, έχουν μεγαλύτερο αυτοσεβασμό-σεβασμό στο διαφορετικό «άλλο» και καλύτερη επίγνωση του πολιτισμού τους.

επιτακτική την ανάγκη δημιουργίας ενός σχολικού περιβάλλοντος, όπου η ιδιαιτερότητα του «άλλου» θα είναι αποδεκτή και θα αντιμετωπίζεται με σεβασμό. Η σχολική ζωή οφείλει να χαρακτηρίζεται από επικοινωνιακό και συνεργατικό πνεύμα, να προσφέρει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και στη ζωή γενικότερα (κοινωνία-πολιτισμός- οικονομία). Η διαπολιτισμική θεωρία, όπως επισημάνεται από το Δαμανάκη (1989, 1998 αναφέρεται στο Ευαγγέλου, 2007: 47-48), βασίζεται **«στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, στην αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και στην αρχή των ίσων ευκαιριών».**

2.2. Η ιστορία ως πεδίο διαπολιτισμικής κατανόησης

Ο Bolovan (2009: 38) αναφέρει, ότι η ιστορία αποτελεί μια αστείρευτη πηγή διαπολιτισμικής μάθησης και κατανόησης, που αρχίζει με την γνωριμία των πολιτισμών διαχρονικά και εμβαθύνει στην ερμηνεία των συνεπειών της μισαλλοδοξίας, της ξеноφοβίας, του ρατσισμού, του αλυτρωτισμού, του ρεβιζιονισμού κ.λπ.. Το παρελθόν πριμοδοτεί το παρόν με την ιστορική προοπτική του μέλλοντος, δίνοντας σε πολλές περιπτώσεις τη δυνατότητα αντιμετώπισης μελλοντικών ζητημάτων. Η μάθηση της ιστορίας δεν περιορίζεται απλά στη γνώση των πολιτισμών, αλλά επεκτείνεται στην ανάλυση και την ερμηνεία των σχέσεων σύνδεσης των γεγονότων με το χρόνο, καθώς επίσης και στην αντίληψη των αιτιών και των αποτελεσμάτων. Μελετώντας συγκριτικά την ιστορία και υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση των σχέσεων γενικού και ειδικού, η συνειδητοποίηση της σημασίας εξάλειψης του εθνοκεντρισμού και η διεύρυνση με καινούριους ορίζοντες που προκύπτουν από τη γνωριμία με το διαφορετικό «άλλο».

Η διδασκαλία της ιστορίας από την καθιέρωσή της ως διακριτό σχολικό μάθημα μέχρι σήμερα, χαρακτηρίζεται από πολλές αλλαγές που οφείλονται στην εξελικτική πορεία της μητέρας επιστήμης της (ιστοριογραφία), την παιδαγωγική και τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές μεταβολές στο πέρασμα των χρόνων. Η σύγχρονη παιδαγωγική και η εμφάνιση της νέας ιστορίας, που αμφισβήτησε με αποτελεσματικότητα τις παραδοχές του θετικισμού και διεύρυνε το φάσμα της ιστορικής έρευνας, οδήγησαν στην αναθεώρηση του σχολικού μαθήματος (Αβδελά, 1998: 45-46). Από την άλλη, οι παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν επείγοντα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα, όπως ο ρατσισμός, ο εθνικισμός, η ευρωπαϊκή ενοποίηση και το προσφυγικό. Το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην μόρφωση, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η αποδοχή του διαφορετικού «άλλου» είναι μόνο μερικά από τα αιτήματα που έθεσαν σε εγρήγορση την παρεχόμενη εκπαίδευση και πολύ περισσότερο απασχόλησαν τη διδακτική της ιστορίας.

Ήδη από το 1954 (European Cultural Convention, 1954), τα ιδρυτικά μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης αναγνώρισαν τη σπουδαιότητα της ιστορίας και της διδακτικής της για τη διασφάλιση της ειρήνης στον ευρωπαϊκό χώρο. Το 2001 διευρύνεται το πλαίσιο του μαθήματος καθώς εισάγεται η έννοια της Ευρώπης. Με βάση τη σύσταση, για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη του 21^{ου} αιώνα, αποφασίστηκε ότι αυτή θα πρέπει να έχει ζωτική σημασία για την εκπαίδευση μιας δημοκρατικής Ευρώπης που απαρτίζεται από υπεύθυνους-ενεργούς πολίτες και για την καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας που απορρέει από την κατανόηση της εθνικής ταυτότητας και της ανεκτικότητας (Παράρτημα της Σύστασης αριθ.15/ 2001). Επιπλέον και σύμφωνα με το παράρτημα της Σύστασης (αριθ.6/ 2011) για το διαπολιτισμικό διάλογο και την εικόνα του άλλου, η ιστορική εκπαίδευση θα πρέπει να συμβάλει ιδιαίτερα: αρχικά στην επίγνωση/ γνωριμία και ευαισθητοποίηση της μεγάλης πολιτισμικής ποικιλομορφίας των σημερινών κοινωνιών της Ευρώπης, με ταυτόχρονη διατήρηση και εστίαση στην τοπική, εθνική και περιφερειακή ιστορία. Έπειτα, στη σύνδεση του εθνικού πολιτισμού με τον ευρωπαϊκό –παγκόσμιο και στη γνώση της εξελικτικής πορείας και ανάπτυξης των διαφόρων πολιτισμών, που προέκυψαν από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Κατόπιν, στην επίτευξη παραγωγικού διαπολιτισμικού διαλόγου που θα ενισχύσει την πολυπρισματικότητα και την ουσιαστικότερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, ενώ θα επιτρέψει την κριτική διαχείριση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Τέλος, οφείλει να συμβάλει στην ανατροπή του συγκρουσιακού κλίματος του μαθήματος, προωθώντας τις κοινές αξίες και αναφορές, όπως τα θεμελιώδη δικαιώματα που χρειάζονται για την καθιέρωση διαλόγου σε στέρεη βάση με στόχο την επίτευξη της κοινής συμβίωσης των πολιτών στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες του μέλλοντος.

Κατά τη Βούρη (2006: 35), η αποδόμηση του εθνοκεντρισμού συμπίπτει με την ανάδειξη μιας δημοκρατικής και πολυφωνικής ιστορικής γνώσης, που στηρίζεται στις αρχές της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας και θεωρείται επιστημονικά έγκυρη. *«Ο λόγος για να διδάσκεται η ιστορία δεν είναι ότι αλλάζει την κοινωνία, αλλά ότι αλλάζει τους μαθητές· αλλάζει εκείνο που βλέπουν στον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο το βλέπουν. Και μπορεί να το κάνει αυτό μόνο αν είναι ιστορία, και όχι ένα κομμάτι από το παρελθόν πρόσφορο για να χρησιμοποιηθεί για κάποιο βραχυπρόθεσμο εθνικό συμφέρον, πολιτική φιλοδοξία ή παιδαγωγική μόδα [...] Να μεταδίδει κανείς γνώση για το παρελθόν έχει νόημα μόνο όταν αυτό που μεταδίδεται είναι ιστορική γνώση»* (Αβδελά, 1998: 81). Ωστόσο, η υποτέλεια της σχολικής ιστορίας στην πολιτική εξουσία, οι περιορισμοί που προκύπτουν από το ίδιο το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό καθεστώς αλλά και η έλλειψη πολιτικής συναίνεσης των πολιτικών παραγόντων που θεσμοθετούν τις αλλαγές στην εκπαίδευση δυσκολεύουν τη διείσδυση των διαπολιτισμικών αξιών. *«Στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες, η αντιμετώπιση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας*

και των συγκρούσεων του παρελθόντος στο πλαίσιο μιας διεθνικής/διαπολιτισμικής διδασκαλίας βασίστηκε στις θεωρητικές και μεθοδολογικές κατακτήσεις της Νέας Ιστορίας, της Διδακτικής της Ιστορίας και της Διαπολιτισμικής Αγωγής» (Βούρη, 2006: 33-34).

Δεδομένου ότι οι κοινωνίες είναι ετερογενείς, η διαφορετικότητα πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα σκέψης για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, η διδακτική της ιστορίας στη βάση του πλουραλισμού και της πολυφωνίας, και πολύ περισσότερο για τις αντιμαχόμενες και ενίοτε τραγικές πτυχές της, θα προσφέρει μία πολυδιάστατη θεώρηση των ιστορικών γεγονότων,¹⁹ ακολουθώντας την επιστημονική οδό, το διάλογο και τη διαπολιτισμική κατανόηση. Για τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1998: 45-50, αναφέρεται στο Πατεινάρη, 2013: 25), το διαπολιτισμικό μάθημα θα πρέπει να λειτουργήσει ως η γενική αρχή βάσει της οποίας θα διαμορφώνεται το περιεχόμενο και η διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων.

Η επιμονή στη συντήρηση μιας εθνοκεντρικής λειτουργίας της σχολικής ιστορίας φράζει το δρόμο απέναντι στις εξελίξεις και την πρόοδο, ενώ οδηγεί σε βαρυσήμαντες ανθρωπιστικές συνέπειες καλλιεργώντας το μίσος, την ξενοφοβία και το ρατσισμό. Από το 19^ο αιώνα η σχολική εκπαίδευση ως βασικός μοχλός διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας/ ανάπτυξης «πατριωτικού» φρονήματος και επίτευξης ομοιογένειας επέτυχε τελικά τη διάπλαση μιας εύθραυστης και ανασφαλούς εθνικής ταυτότητας. Έτσι, οι προσδοκίες για μια καλύτερη κοινωνία βρήκαν τη βάση τους στο ένδοξο παρελθόν και στην παράδοση ως αποτέλεσμα της εθνικής αυτουποτίμησης που τροφοδοτούν οι κοινωνικές ανισότητες, οι διακρίσεις και η βία.²⁰ Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011: 184), η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην πολιτισμική ετερότητα. Η αναγκαιότητα διαπολιτισμικής προσέγγισης των θρησκευτικών, κοινωνικών, ιστορικών, πολιτισμικών κ.λπ. πεδίων για τη διασφάλιση της ισότιμης προσέγγισης των διαφορετικών εθνών, πολιτισμών, κοινωνιών, κοινωνικών ομάδων, θρησκευτικών οδήγησε τη σχολική ιστορία σε μία εκ βάθους θεματολογική και μεθοδολογική τροποποίηση (Νάκου, 2006: 287). Η ιστορική εκπαίδευση, όπως και οι άλλες, οφείλει να στοχεύει στην πρόοδο για μια καλύτερη κοινωνία που προσδοκά το μέλλον και όχι το παρελθόν, βοηθώντας παράλληλα τους μαθητές να ανακαλύπτουν τη γνώση. Η διαπολιτισμική ιστορική γνώση συνεπάγεται την εθνική αυτογνωσία, την υψηλή αίσθηση ευθύνης, την

¹⁹ Όπως αναφέρεται στη σύσταση για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Ευρώπη του 21ου αιώνα, παράρτημα αριθ.15/ 2001.

²⁰ Η εθνική αυτουποτίμηση γεννά ξενοφοβία, καθώς κινητοποιεί ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας απέναντι στην απειλή των διαφορετικών άλλων και οι ξενοφοβία με τη σειρά της ευνοεί την αυταρχική και μη ανεκτική κοινωνία. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται στην πεποίθηση και τοποθέτηση όλων των σπουδαιών στο παρελθόν, το οποίο πρέπει να αποτελεί πιστό πρότυπο για το μέλλον ενώ συγχρόνως πρέπει να προστατευθούν και να διαφυλαχτούν τα πολιτισμικά στοιχεία (η «ελληνικότητα») που κινδυνεύουν από την αλληλεπίδραση με την εθνική ετερότητα (Φραγκουδάκη, 1997α: 143-198).

καθαρότητα κοινωνικής όρασης και την καταπολέμηση των ανισοτήτων, σε εθνικό-ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, την εθνική αυτοεκτίμηση και σιγουριά, την προτεραιότητα στις δημοκρατικές και ανθρωπιστικές αξίες, την ανοχή, τη συνεργασία των λαών και το σεβασμό στη διαφορετικότητα (Φραγκουδάκη, 1997α: 197-198).

Πιο συγκεκριμένα, το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (2018: 4), υπογραμμίζει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν δημοκρατική συνείδηση και ανθρωπιστικές αξίες αλλά και μια ανεκτική εθνική ταυτότητα, απαλλαγμένη από τα στενά πλαίσια του εθνοκεντρισμού. Στο πλαίσιο αυτού του στόχου που καλείται να υπηρετήσει η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση, αναπτύσσεται ο όρος «*δημοκρατική πολιτειότητα*». Είναι ένας από τους βασικότερους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης σήμερα και συνίσταται στο «*να είναι πρόθυμοι οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί ενήλικες να αναλαμβάνουν την ευθύνη για την πολιτεία και να συμμετέχουν σε όλες τις αποφάσεις που την αφορούν*», είτε μέσω της ψήφου είτε μέσω ομάδων πίεσης και συμμετοχής σε δημόσιες διαμαρτυρίες είτε μέσω της συμμετοχής σε οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών. Πρόκειται μάλιστα για μια μορφή συμμετοχικής δημοκρατίας, η οποία είναι πλουραλιστική, καθώς αναγνωρίζει ότι τα άτομα και οι ομάδες μπορούν να έχουν ριζικά διαφορετικές αξίες και οράματα για το μέλλον και συνδέεται άμεσα με τον λεγόμενο «*δημοκρατικό άνθρωπο*» που προτείνει η Amy Gutmann, η διακεκριμένη θεωρητικός της διαβουλευτικής δημοκρατίας (Barton & Levstik, 2008: 49-59, αναφέρεται στο Στενού, 2016: 2).

Η ιστορία είναι ένα ιδανικό πεδίο εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χάρη στη συνάντησή της με την εκπαίδευση για την αγωγή του πολίτη. Συμβάλλει αποφασιστικά στην εκπαίδευση και κατάρτιση των αυριανών πολιτών ως ισότιμων μελών μιας πολυπολιτισμικής και δημοκρατικής κοινωνίας, στην οποία καλούνται να δράσουν και να συμπεριφερθούν με σύνεση και υπευθυνότητα. Σύμφωνα με την Αδάμου-Ράση (2006: 345), αναλαμβάνει το καθήκον να συνδράμει στην εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στην καλλιέργεια της κατανόησης, της ανεκτικότητας και του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό «άλλο». Οι μαθητές της ιστορίας μπορούν να λάβουν τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να αντιλαμβάνονται την ετερότητα ως αποτέλεσμα «*διαφορετικών φυσικών και ιστορικών συνθηκών*», αλλά και την πολιτισμική εξέλιξη ως αλληλεπίδραση/ συμβολή όλων των λαών, καθώς επίσης και να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα στα πλαίσια της ομοιότητας και της θεμελιώδους ενότητας της ανθρωπότητας. Το μάθημα της ιστορίας είναι η στερεή βάση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Μπορεί δηλαδή να αναδειχθεί ως ένα προνομιακό εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης για τη διαχείριση στερεοτύπων και προκαταλήψεων με απώτερο στόχο την προώθηση του δημοκρατικού πνεύματος (Αδάμου- Ράση, 2008: 481).

Επιπλέον, η ενασχόληση με συγκρουσιακά και ευαίσθητα θέματα του παρελθόντος θα βοηθήσει τους μαθητές, μαζί με την κριτική σκέψη, να αναπτύξουν πολιτική και δημοκρατική συνείδηση. Οι μαθητές και αυριανοί πολίτες, θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται δημοκρατικά και δίκαια τα θέματα του προσωπικού και δημόσιου βίου. Η επεξεργασία τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων για εμφύλιες συγκρούσεις, διχασμούς, εθνικούς μύθους, γενοκτονίες κ.λπ., λειτουργεί ως καλός αγωγός για την άρθρωση μιας συνειδησιακής ροής με σκοπό την κριτική και ιστορικοποιημένη ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 21). Σύμφωνα με τον Μαυροσκούφη (2010: 125), η διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων συνδέεται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, την αγωγή του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Από την άλλη και σύμφωνα με τον Πανταζή (2002: 215, αναφέρεται στο Πατεινάρη, 2013: 42), η σχολική ιστορία δεν πρέπει να αποσκοπεί στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και συνείδησης, αλλά στην αντίληψη του τρόπου συγκρότησης των ταυτοτήτων και της ουσιαστικής κατανόησης της ετερότητας. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αντιληφθούν ότι τα έθνη δεν αποτελούν οικουμενικές φυσικές οντότητες και ότι η εθνική ταυτότητα αποτελεί κοινωνική κατασκευή που εξυπηρετεί στην οικοδόμηση της αίσθησης συμμετοχής και στην επίτευξη ομοιογένειας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2011: 27-28), δεν αποσκοπεί στην αποδόμηση ή την απόρριψη της ταυτότητας ως ταυτότητας, αλλά στη συγκρότηση ταυτοτήτων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Αυτό προκύπτει από την παραδοχή ότι ο άνθρωπος είναι ένα «πολυταυτοτικό» υποκείμενο με διαφοροποιήσεις εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές. Επομένως, η συγκρότηση των ταυτοτήτων δεν πρέπει να συντελείται για την επιβολή μιας πολιτισμικής κυριαρχίας που θα αποκλείει κάθε σύνδεση με τον επικίνδυνο «άλλο», αλλά να βασίζεται σε περισσότερες από μία κατηγορίες αντίληψης του κοινωνικού χώρου.²¹ Εξάλλου, το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληροδοτείται αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά με τη βοήθεια της εκπαίδευσης (Νικολάου, 2011: 184). Γενικότερα σήμερα, θεωρείται παράλογη η προσκόλληση στην ιδέα της ενιαίας και συμπαγούς ιστορικής συνείδησης, ύστερα μάλιστα από την ανομοιογενή σύνθεση των δυτικών, και όχι μόνο, κοινωνιών και τη θεσμοθέτηση της αναγνώρισης και κατοχύρωσης των ατομικών και συλλογικών πολιτισμικών δικαιωμάτων, όπως ορίζουν οι αρχές της πολιτικής και πολιτισμικής δημοκρατίας (Κόκκινος, 2003: 146).

²¹Οι μαθητές ενός ακριβού ιδιωτικού σχολείου, με διαφορετική εθνική ή θρησκευτική σύσταση, αποτελούν μια πιο ομοιογενή ομάδα, από τους μαθητές ενός δημόσιου σχολείου, σε μεσοαστική γειτονιά, όπου φοιτούν παιδιά της εργατικής τάξης μαζί με γόνους «καλών οικογενειών»- ακόμα κι αν δεν υπάρχει κανένας αλλοδαπός ή αλλόδοξος μαθητής μεταξύ τους. Διακρίνεται λοιπόν ξεκάθαρα, ότι στην περίπτωση αυτή τα εθνικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν δείκτη ετερότητας, ενώ αντίθετα αυτό μπορεί να εξαρτηθεί από την κοινωνική τάξη ή την οικονομική κατάσταση (Νικολάου, 2011: 188).

Η παραδοσιακή προσέγγιση επέβαλε μια μονοπολιτισμική ιστορική εκπαίδευση θεωρώντας το διαφορετικό επικίνδυνο και διχαστικό. Αντίθετα, η σύγχρονη διδακτική του ιστορικού μαθήματος συνδυάζει δηλωτική-μεθοδολογική-ενοιολογική γνώση και ενθαρρύνει την κριτική ενασχόληση με διαφορετικές κοινωνίες του παρελθόντος. Η ολιστική διερεύνηση εννοιών όπως έθνος, κουλτούρα κ.λπ. συμβάλλει στην καλύτερη δυνατή προσέγγιση του παρελθόντος, δίνει άλλη διάσταση στην «ετερότητα» και αμβλύνει τις αντιθέσεις. Η διαπολιτισμική διδακτική της ιστορίας εντάσσει τις ιστορίες των διαφορετικών ομάδων στο περιεχόμενο της ενώ μέσα από την κριτική αντιπαράθεση αναδεικνύονται διαφορετικές ερμηνείες. Η αλληλεπίδραση και ο σεβασμός με το διαφορετικό «άλλο», καθώς επίσης και η αναγνώριση του δικαιώματος όλων στην ιστορία, στον αυτοπροσδιορισμό και στη διαφορά είναι μεγάλης σημασίας (Νάκου, 2006: 290), αφού η ιστορία είναι προϊόν ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων. Η ενσωμάτωση των ιστοριών των μειονοτικών ομάδων ή των μεταναστών στην κυρίαρχη ομάδα (Council of Europe, 2018: 16-17), θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να μελετήσουν για το παρελθόν και να κατανοήσουν τη συμβολή όλων των πολιτισμών στις τοπικές-εθνικές-παγκόσμιες εξελίξεις. Δεν υπάρχει καμία αυτάρκης και ανεξάρτητη ιστορία και καμιά μονόπλευρη επιρροή της Δύσης στον υπόλοιπο κόσμο (Πατεινάρη, 2013: 42-46). Όλοι οι πολιτισμοί διακρίνονται από μία ετερογενή σύσταση και εμπλέκονται μεταξύ τους (Council of Europe, 2018: 16-17). Επομένως, η σύγχρονη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας επιχειρεί να καταστήσει τους μαθητές ιστορικά εγγράμματους ενώ παράλληλα αποτελεί ένα γόνιμο πεδίο διαπολιτισμικής κατανόησης και αλληλεπίδρασης.

Η πολυπρισματικότητα αποτελεί ένα από τα σημεία συνάντησης της διαπολιτισμικής με την ιστορική εκπαίδευση (Πατεινάρη, 2013: 44). Η σύγχρονη διδασκαλία οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τα πολιτισμικά σχήματα όλων των μαθητών που συνθέτουν τις πολύχρωμες αίθουσες. Έτσι, η έννοια της πολυπρισματικότητας (multiperspectivity), που αναφέρεται στην αποδοχή των πολλαπλών ερμηνειών ενός ιστορικού γεγονότος και στη θέασή του υπό το πρίσμα διαφορετικών οπτικών, θεωρείται συμβατή με τις αρχές της διαπολιτισμικής μάθησης (Virta, 2009: 286-287). Πρόκειται, κατά τον Fritzsche (2001, αναφέρεται στο Stradling, 2003: 13-21), για μία «στρατηγική κατανόηση» σύμφωνα με την οποία συμπεριλαμβάνεται και η οπτική γωνία των άλλων πέραν της προσωπικής. Ακόμα περισσότερο, είναι μια προδιάθεση που επικαλείται την αυτογνωσία για τον εντοπισμό της μεροληπτικής σκέψης και της προκατάληψης που προσφέρει η μονόπλευρη ερμηνεία, την παραδοχή των πολλαπλών ερμηνειών και την προθυμία για ενσυναίσθηση (Stradling, 2003: 13-21). Η ιστορία θα πρέπει να είναι ανοιχτή και να εξετάζει το σύνολο των απόψεων που προβάλλονται στη σχολική αίθουσα· η μνήμη της κάθε ομάδας πρέπει να είναι αντιληπτή ως πιθανή και νόμιμη και κάθε

συναίσθηση του συνανήκειν να καθίσταται, για λόγους αρχής, ιστορικά αποδεκτή (Moniot, 2002: 246).

Για την Ann Low-Beer (1994, αναφέρεται στο Stradling, 2003: 13-21), η πολυπρισματική θεώρηση εκπορεύεται από τη μεθοδολογία της ιστορικής επιστήμης, «*από την ανάγκη αξιολόγησης των ιστορικών γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες*». Ο Κόκκινος (2003: 175-194) με βάση τους ειδικούς για το ζήτημα, διευκρινίζει ότι η διαμόρφωση αυτόνομης ιστορικής σκέψης και εξοικείωσης των μαθητών με την ιστορική γνώση συμπίπτει απόλυτα με την αντιπαραβολή αντιτιθέμενων ιστορικών μαρτυριών και ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν. Το ενημερωτικό δελτίο σχετικά με την παραπλανητική διδασκαλία της ιστορίας, του Συμβουλίου της Ευρώπης,²² υπογραμμίζει τα πλεονεκτήματα της πολυπρισματικής διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν ότι οι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο με διαφορετικό τρόπο. Έτσι θα καλλιεργήσουν τη διάθεσή τους για ενσυναίσθηση και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Επίσης, θα διευρύνουν τους ορίζοντές τους αποκτώντας αίσθημα ανοχής και ολιστικής θεώρησης του παρελθόντος. Επιπλέον, θα επιτύχουν την κριτική ερμηνεία και ανάλυση ακόμη και των πιο αμφιλεγόμενων και ευαίσθητων θεμάτων συνειδητοποιώντας τις σκοπιμότητες και προκαταλήψεις που πιθανόν να ενέχει μία ιστορική ερμηνεία. Θα μάθουν δηλαδή, να ζουν ειρηνικά σε κοινωνίες πολυπολιτισμικές ως χειραφετημένοι πολίτες.

Η ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, που ενισχύεται από την πολυπρισματική διδασκαλία της σχολικής ιστορίας, συνδέεται με την ενσυναίσθηση ως αρχή που επιβάλλει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κατά τους Dickinson, Lee και Ashby (1997, αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2006: 449-469), η σημασία της ενσυναίσθησης έγκειται στην ευρύτητα της, καθώς υπερβαίνει τα όρια της κατανόησης του παρελθόντος και εκτείνεται στην κριτική και δραστική αντιμετώπιση του παρόντος. Έτσι, η ουσιαστικότερη προσέγγιση των βιωμάτων, κινήτρων, νοοτροπιών των ανθρώπων του παρελθόντος, με ταυτόχρονη υπέρβαση της προσωπικής οπτικής θέασης, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας και της ετερότητας γενικότερα. Είναι καθήκον της σχολικής ιστορίας να εφοδιάσει τους μαθητές με τα απαραίτητα μέσα, ώστε να αναπτύξουν τον αναστοχασμό τους σε σχέση με τον εαυτό τους και σε σχέση με το διαφορετικό «άλλο», να κατανοήσουν τα όρια ανάμεσα τους, την υπέρβαση των ορίων και την ανάγκη για αλληλεπίδραση στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Για τον P.Lee (1997, αναφέρεται στο Κουργιαντάκης, 2006: 454), «*η επίτευξη της ιστορικής ενσυναίσθησης επηρεάζει -και, ως ένα βαθμό, διαμορφώνει- την άποψή μας για τον κόσμο*».

²²Education for Democracy, Tackling today's challenges together: Biased history teaching. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/1680490b0c>. [Προσπελάστηκε: 13.10.2020].

Ο Moniot (2002: 52) σχολιάζει ότι το παρελθόν προσφέρει στους μαθητές την εμπειρία που δεν έχουν, λειτουργεί δηλαδή ως «υποκατάστατο της εμπειρίας»· δίνει τη δυνατότητα οικειοποίησης ανθρώπινων αξιών από διαφορετικά και άγνωστα κοινωνικά πλαίσια, «είναι η πρόσβαση σε μία απογραφή, που περιλαμβάνει καθετί το ανθρώπινο». Το τεράστιο περιεχόμενο του μαθήματος και οι αστείρευτες πηγές του δίνουν το πλεονέκτημα της επεξεργασίας ποικίλων θεμάτων, όπως η οικολογική εκπαίδευση, η αγωγή του πολίτη, η δημοκρατική και διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για την ειρήνη κ.λπ. (Βολονα, 2009: 40). Παράλληλα, με την ανάπτυξη και εκλέπτυνση κριτικών, ερμηνευτικών και επικοινωνιακών - εκφραστικών δεξιοτήτων επιτυγχάνεται η μεγαλύτερη δυνατή κατανόηση του σύγχρονου πλαισίου και των πολύπλοκων διεργασιών που το δημιούργησαν. Οι μαθητές χρησιμοποιούν ως αφετηρία τη μελέτη του «άλλου», αλλά και της ετερότητας και ιστορικότητας του ίδιου του συλλογικού εαυτού στο χρόνο και στο χώρο (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 36-40).

Εν κατακλείδι, ο 21^{ος} αιώνας έχει ανάγκη από πολίτες χειραφετημένους, αυθεντικά δημοκρατικούς, κριτικά σκεπτόμενους, ενεργούς και υπεύθυνους. Η εκπαίδευση καλείται να βοηθήσει τους αυριανούς πολίτες να αναπτύξουν δεξιότητες και να καλλιεργήσουν τις ικανότητες τους, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τα προβλήματα της κοινωνίας στην οποία ζουν, σύμφωνα με τις οικουμενικές αρχές και έχοντας ως πυξίδα την κοινωνική δικαιοσύνη (Αδάμου-Ράση, 2008: 471). Οι ορθά πληροφορημένοι και σκεπτόμενοι μαθητές του σήμερα, θα είναι οι συνειδητοποιημένοι και δημοκρατικοί πολίτες του αύριο. Επομένως, το ζητούμενο είναι μια ιστορική γνώση στη βάση της εγκυρότητας που της αποδίδει η παγκόσμια επιστημονική κοινότητα. Μια δημοκρατική και πολυφωνική ιστορική γνώση, που μπορεί να υπερβεί την εθνοκεντρική μοναδικότητα και να ενισχύσει την πολυπρισματική προσέγγιση των ανθρώπινων κοινωνιών στο παρελθόν, με προτεραιότητα την ορθή και ολιστική πληροφόρηση, αλλά και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Βούρη, 2006: 35). Μια ιστορική γνώση, που θα διασφαλίσει το ευ ζην στις πολύχρωμες κοινωνίες του σήμερα και του μέλλοντος.

2.3 Η Διαπολιτισμική διάσταση του Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας

Για να μπορέσει ένα ανεπτυγμένο κράτος να διαθέσει ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να εφαρμόσει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική του και να επιτύχει τους στόχους που προσδοκά από την εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενιαίων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Οι επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος (στόχοι, περιεχόμενο,

μέθοδοι, μέσα), βάσει των οποίων ενεργεί ο εκπαιδευτικός, συνθέτουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 51-55). Η συγγραφή των Αναλυτικών Προγραμμάτων βασίζεται πάντοτε στους επίσημους σκοπούς της εκπαίδευσης, στους οποίους συνυπολογίζονται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι προτεραιότητες της κοινωνίας, καθώς, επίσης οι δυνατότητες και τα όρια της επιστήμης (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 251-253).

Στον 21^ο αιώνα τα εκπαιδευτικά συστήματα βρέθηκαν αντιμέτωπα με νέες προκλήσεις. Οι νεότερες κοινωνίες έγιναν πολυεθνικές, πολυπολιτισμικές, πολυγλωσσικές αλλάζοντας την άλλοτε ομοιόμορφη σύσταση τους. Η αναπροσαρμογή του σχολείου στα νέα δεδομένα ήταν αναπόφευκτη, καθώς μετέβαλε τη δομή και τη λειτουργικότητα του, επανεξετάζοντας ζητήματα σχετικά με την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Ακριτίδης & Τοκατζόγλου, 2006, Βλάχου & Τσουκνάκη, 2008, Ευσταθίου, 2008: 29). Έτσι λοιπόν, και όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, το 2001-2003 διαμορφώθηκαν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα «νέα» Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), προσανατολισμένα στην ευρωπαϊκή φιλοσοφία του σκοπού της εκπαίδευσης και τις καινοτομίες της παιδαγωγικής αντίληψης της Ευέλικτης Ζώνης και της διαθεματικότητας. Στην πραγματικότητα, βρήκαν εφαρμογή στις σχολικές μονάδες της χώρας το 2006-2007, μαζί με την εμφάνιση των νέων σχολικών εγχειριδίων. Η διαπολιτισμική τους διάσταση, ωστόσο, αποτέλεσε προϊόν έντονης κριτικής και αμφισβήτησης από μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (Ευαγγέλου, 2007: 164-176).

Μελετώντας τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας, συνολικά, από την απαρχή τους, διαπιστώνεται από την Έφη Αβδελά (1998: 15-38), ότι το βασικό σημείο σύγκλισης και προτεραιότητας τους αποτέλεσε η εθνική συνείδηση ή αλλιώς το «εθνικό»/ «πατριωτικό φρόνημα», η ανάπτυξη ηθικών στάσεων και συνείδησης του πολίτη. Σε δεύτερη μοίρα, και χωρίς να συνδέεται με τα παραπάνω, βρίσκεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και η μεθοδολογική γνώση του μαθήματος ή το ενδιαφέρον για τη μελέτη της ιστορίας και την απόκτηση ιστορικών γνώσεων. Σύμφωνα με τον Ευαγγέλου (2007: 164-176), ούτε το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ του 2001-2003 δε μπορούν να χαρακτηριστούν διαπολιτισμικά σε πρακτικό επίπεδο. Υποστηρίζει ότι πρόκειται για Προγράμματα Σπουδών με ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις, καθώς στερεί από τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό, στην ιστορία και στη διαφορά. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι το Α.Π. της ιστορίας δεν ακολουθεί τις σύγχρονες εξελίξεις του επιστημονικού κλάδου, τις προσδοκίες της «Νέας Ιστορίας» και το άνοιγμα του περιεχομένου της προς την κοινωνία. Στην πράξη, προβάλλει τον παραδοσιακό χαρακτήρα της ιστορίας και σε συνταίριασμα με τα σχολικά εγχειρίδια εστιάζει σε χρονολογίες, μεγάλες προσωπικότητες, πολιτική και πολεμικά γεγονότα. Ειδικότερα, δεν προωθείται η ιδεολογική κριτική, η ανθρωπολογική

προσέγγιση των συγκρούσεων, η σύνδεση με το παρόν και η ανάδειξη των βαρυσήμαντων συνεπειών του πολέμου στην κοινωνία, ενώ δεν αποτελεί μέσο για τη μετάδοση κοινωνικών αξιών και κανόνων.

Για την Etta Hollins (2007: 215-251), τα πολιτισμικά ποικιλόμορφα σχολεία που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη παγκόσμιας συνείδησης και τη διαπολιτισμική κατανόηση, απαιτούν αναλυτικά προγράμματα επιμεριστικά και συγχρόνως περιεκτικά. Ο διαπολιτισμικός διάλογος στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας και η ενσυναισθητική κατανόηση των διαφορετικών «Άλλων» προϋποθέτει προγράμματα σπουδών που αξιοποιούν, σε πρώτο στάδιο, την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών για την αποτελεσματικότερη κατανόηση του δικού τους πολιτισμού και στη συνέχεια των άλλων (επιμεριστική πτυχή). Η περιεκτική πτυχή του σχολικού αναλυτικού προγράμματος αναφέρεται στην ανάπτυξη των αντιλήψεων και των βασικών γνώσεων για την προώθηση της εθνικής ενότητας, τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, των περιβαλλοντικών ζητημάτων και τη διαχείριση των κοινωνικών θεμάτων/ προβλημάτων.²³

Ο Ευαγγέλου (2007: 182), καταλήγει στο ότι τα εθνοκεντρικά Προγράμματα Σπουδών δεν έχουν θέση στην ελληνική κοινωνία, η οποία έχει αποκτήσει πλέον πολύχρωμο σχήμα. Η διαπολιτισμική διεύρυνση των Α.Π. θα έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, και την εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Η ανάγκη για ένα διαπολιτισμικό Α.Π. ιστορίας που - θα κινείται σύμφωνα με τις τελευταίες εξελίξεις της επιστημονικής κοινότητας και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας, που θα εντάσσει τους μαθητές ισότιμα στο κοινωνικό πλαίσιο και θα προσφέρει ευκαιρίες για δημιουργική αλληλεπίδραση - οδήγησε στην αναθεώρηση του Α.Π.Σ. της Ιστορίας του 2003. Ένα νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας εκπονήθηκε αρχικά στο πλαίσιο του προγράμματος «Νέο Σχολείο (Σχολείο του 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (2015) και πιο πρόσφατα ένα ακόμα Π.Σ. Ιστορίας για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και την Α΄ και Β΄ Λυκείου ολοκληρώθηκε και έγινε νόμος του Κράτους (2018-2019). Στο Πρόγραμμα αυτό, αν και πρόσφατα καταργήθηκε (Σεπτέμβριος 2020) το μέρος που αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διακρίνονται ξεκάθαρα οι προβλέψεις υπέρ της πολιτειότητας και κατανόησης της πολιτισμικής διαφοράς στο παρελθόν (κατά συνέπεια και στο παρόν).

Στο πλαίσιο αυτό, θα ακολουθήσει η ανασκόπηση του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας (2018), εστιάζοντας στις επιστημονικές και διαπολιτισμικές

²³ Πρόκειται για προγράμματα σπουδών που προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στη γνώση, με κεντρικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, την αμοιβαία σύνδεση μεταξύ ζητημάτων που αφορούν το άτομο, τις εθνοτικές ομάδες, τις τοπικές κοινότητες, τη χώρα και τον κόσμο (Hollins, 2007: 235).

κατευθύνσεις των σκοπών/ στόχων, των περιεχομένων, των μεθόδων και των μέσων του μαθήματος:

Διαπολιτισμική διάσταση των σκοπών και στόχων της Ιστορίας

Οι σκοποί ενός διαπολιτισμικά προσανατολισμένου προγράμματος σπουδών είναι απαραίτητο να εστιάζουν: στην κριτική μελέτη και σκέψη, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων, στην εποικοδομητική συνεργασία και αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην κατανόηση του αλληλένδετου και της αλληλεξάρτησης των λαών και των πολιτισμών που αποτελούν (ο καθένας ξεχωριστά) μέρος της παγκόσμιας κοινότητας. Ενώ κρίνεται απαραίτητο, να προωθούν τη δημοκρατική συνείδηση και την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλα τα μέλη (Ευαγγέλου, 2007: 104). Για τον Κόκκινο (2003: 104), ο νέος ρόλος του μαθήματος της ιστορίας διευρύνεται και συνδέεται με την καλλιέργεια κρίσιμων διανοητικών δεξιοτήτων. Είναι αναγκαίο οι μαθητές της ιστορίας να αναπτύξουν έλλογη, τεκμηριωμένη, υπεύθυνη και αυτόνομη έκφραση γνώμης, να διαμορφώσουν διαπολιτισμική και ιστορική συνείδηση, έχοντας ως βασικό κορμό τις έννοιες της οικουμενικότητας, της εθνοπολιτισμικής πολυμορφίας, της πολιτικής συμμετοχής, αλλά και τις αξίες για το σεβασμό στην ετερότητα και την επιστημονική αναζήτηση της αλήθειας.²⁴

Από την άλλη, ένα τέτοιο Π.Σ οφείλει την εξισορρόπηση γνωστικών, συναισθηματικών και ηθικών στόχων (Council of Europe, 2018: 24-25). Να μην εστιάζει δηλαδή μόνο στη γνώση, αλλά και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, το οποίο μαθαίνει να δραστηριοποιείται σ' ένα ετερογενή περιβάλλον (Ευαγγέλου, 2007: 102). Στο πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (2018: 5) υπογραμμίζεται: *«Η κριτική σκέψη είναι η δομική ολοκλήρωση και ο συνδυασμός νοητικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων που είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν στο μάθημα της ιστορίας»*. Πιο αναλυτικά, το σημείο συνάντησης του περιγραφικού (τυπική γνώση, διαδικαστική, αυτό-ρυθμιστική, ποσοτική, αντικειμενική, εμπειρική ανάλυση) και εκφραστικού τομέα (άτυπη γνώση, ιμπρεσιονιστική, εκπλήρωση ατομικών δυνατοτήτων, ποιοτική, ανθρωπιστική, υποκειμενική, διαισθητική-αναλυτική) του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί πηγή δημιουργικότητας, ανακαλύψεων, εφευρέσεων, επίλυσης προβλημάτων και κριτικής σκέψης (Hollins, 2007: 240).²⁵

²⁴ Εξάλλου, οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας, όπως υπογραμμίζει το θεωρητικό πλαίσιο του νέου Προγράμματος Σπουδών, συνδέονται οπωσδήποτε με τα ιδεώδη μιας κοινωνίας, το μέλλον που οραματίζεται και τον τύπο ανθρώπου και πολίτη που θέλει να διαμορφώσει μέσω της εκπαίδευσης.

²⁵ Οι δύο αυτοί τομείς οφείλουν να ισορροπούν και να μην υπερτερεί ο ένας του άλλου, ώστε να διασφαλίζεται η ανάπτυξη των διανοητικών ικανοτήτων των μαθητών. Οι μαθητές στην προσπάθεια λύσης πραγματικών προβλημάτων έχουν την ανάγκη να χρησιμοποιούν συνδυαστικά ποικίλους τρόπους κατανόησης ή ερμηνείας και αναπαράστασης ιδεών (Hollins, 2007: 240-241).

Η κριτική σκέψη αποτελεί βασικό στόχο για ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών ιστορίας και προϋπόθεση για την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Οι μαθητές της ιστορίας δεν πρέπει να περιορίζονται στην απόκτηση μιας επιφανειακής γνώσης των πολιτισμών, αλλά πολύ περισσότερο να μπορούν να αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα της αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό «Άλλο». Ως κριτικά σκεπτόμενα υποκείμενα εμβαθύνουν κάνοντας συγκρίσεις, αναλύσεις, συνδέσεις, ερμηνείες, αξιολογήσεις (Βολονα, 2009: 35-42). Η ιστορική εκπαίδευση στοχεύει στη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνιών και των κοινωνικών ομάδων, την αντίληψη του εύρους της ανθρωπίνης συμπεριφοράς, των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και της κοινωνικής οργάνωσης (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 6). Η υιοθέτηση ιστορικής οπτικής αποτελεί ένα βασικό παράγοντα ανάπτυξης ιστορικής σκέψης και συνδέεται με την κατανόηση της πολλαπλότητας της ιστορικής ερμηνείας (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 6). Για την Low-Beer (1997, αναφέρεται στο Κάββουρα, 2013: 147), «η ιστορία είναι μια γνώση που καλλιεργεί μια πολυδιάστατη αντίληψη των γεγονότων». Ακόμα περισσότερο, οι μαθητές με ιστορική συνείδηση μπορούν να κατανοήσουν την πολυμέρεια της ιστορικής ερμηνείας, να αναγνωρίσουν την αξία της πολιτισμικής ετερότητας, να απεγκλωβιστούν από τη στερεοτυπική σκέψη και τις προκαταλήψεις, να αντιληφθούν τις ιδεολογικές επιρροές και να σταθμίσουν όλες τις παραμέτρους πριν οδηγηθούν σε λογικά συμπεράσματα. Σύμφωνα με το πρόσφατο Π.Σ. (2018: 4-5), το μάθημα της ιστορίας πρέπει να συνεισφέρει στην διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης, καθώς συνδέεται άμεσα με την ιστορική σκέψη και τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα παραπέμπουν στην πολυδιάστατη, κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση του σύγχρονου ιστορικού λόγου.

Οι βασικοί σκοποί της διδασκαλία της ιστορίας, όπως διατυπώνονται στο συγκεκριμένο Π.Σ., βρίσκουν εφαρμογή σε κοινωνίες δημοκρατικές και διαπολιτισμικές. Η καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και ανθρωπιστικών αξιών αποτελούν από τους κύριους στόχους του μαθήματος. Η ιστορική μάθηση είναι πολύτιμη για τη διάπλαση της δημοκρατικής κουλτούρας των καινούριων μελών της κοινωνίας, καθώς τους εφοδιάζει με ένα σύνολο δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η ανάγκη τεκμηρίωσης, η κατανόηση, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας, το αίσθημα ευθύνης κ.λπ., ώστε να μπορέσουν ν' αντισταθούν στην ξενοφοβία, το μίσος, τη μισαλλοδοξία, την εθνική και πολιτισμική περιχαράκωση. Μελετώντας την ιστορία με όρους επιστημονικής εγκυρότητας, μεθοδολογίας και έμφαση στην κοινωνία διασφαλίζεται η θετική στάση και κατανόηση της πολιτισμικής ετερότητας, η ανθρωπίνη αξιοπρέπεια, η υπευθυνότητα, η αλληλεγγύη και ο αλληλοσεβασμός. Επιπροσθέτως, η διδασκαλία των μαζικών εγκλημάτων που έχουν διαπραχθεί στην ιστορία της ανθρωπότητας (ολοκαύτωμα, γενοκτονίες κ.λπ.) επιτρέπει την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 6-8).

Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003: 104) και το νέο ρόλο του μαθήματος, η ιστορία μπορεί και πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μία «μετασυμβατική συλλογική ταυτότητα», μια πολιτική και διανοητική ηθική. Εξάλλου, η οικοδόμηση της ταυτότητας και η διαμόρφωση εθνικής συνείδησης στις νέες πολυπολιτισμικές κοινωνίες διαφέρει από τις παλαιότερες ομοιογενείς.²⁶ Επιπλέον, οι μαθητές δεν πρέπει να αντιληφθούν μόνο την πολιτισμική ετερότητα, αλλά και την κοινωνική (διαφορές και διακρίσεις στο φύλο, στην κοινωνική τάξη, το σεξουαλικό προσανατολισμό, την εθνοτική καταγωγή κ.λπ.). «Άλλωστε, η ιστορία είναι κριτική ανασυγκρότηση πολυσήμαντων κοινωνικών σχέσεων και ανάδειξη των βιωματικών εμπειριών και του νοητικού κόσμου ολόκληρων ομάδων με συγκροτημένες αλλά και υπό διαρκή αναπροσαρμογή ταυτότητες» (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 7). Το πρόσφατο Π.Σ (2018: 7), παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τον εθνικό χρόνο, να αναδείξουν την πολυπλοκότητα της εθνικής ταυτότητας και να εστιάσουν την προσοχή τους στις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής. Οι μαθητές της ιστορίας δηλαδή, θα αντιληφθούν τον τρόπο συγκρότησης της εθνικής τους ταυτότητας (την ιστορία της), αλλά και τις αλληλεπιδράσεις που δέχτηκε μέσα στο χρόνο. Έτσι, θα καλλιεργήσουν μια πλουραλιστική και ανεκτική εθνική ταυτότητα στο πλαίσιο της δημοκρατίας και της ανθρώπινης αξίας. Το Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας οφείλει να ισορροπεί μεταξύ της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων του διαφορετικού «Άλλου» και του εαυτού (Council of Europe, 2018: 18-19).

Διαπολιτισμική διάσταση των περιεχομένων της Ιστορίας

Όπως είναι φυσικό, τα περιεχόμενα διδασκαλίας καθορίζεται από τους στόχους. Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018: 10-11), το πρόγραμμα σπουδών της ιστορίας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και περιεκτικότητα. Η επιλογή των περιεχομένων ενός διαπολιτισμικού Π.Σ. οφείλει να ευνοεί και να προωθεί την ένταξη και την ίση μεταχείριση του μαθητικού πληθυσμού, διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας το οπτικό πεδίο στη μάθηση αλλά και στη ζωή γενικότερα. Τα περιεχόμενα πρέπει να βασίζονται στη διαφορετικότητα, την ενότητα, τη διαφοροποίηση και τη συνοχή, τη σταθερότητα και την αλλαγή και να επιλέγονται με προμελετημένα, συστηματικά, αξιολογικά, εμφανή και αναλυτικά κριτήρια που θα επιδέχονται αυστηρή κριτική (Ευαγγέλου, 2007: 112).

Η Έφη Αβδελά (1998: 128) επισημαίνει, ότι η ιστορία περιλαμβάνει την περιέργεια για όλες τις πτυχές της ζωής του ανθρώπου στο παρελθόν και ότι η κατανόηση της πολυπλοκότητας του παρόντος μπορεί να συντελεστεί μόνο μέσω

²⁶Οι εμπειρίες και οι παραστάσεις των μαθητών, σήμερα, διευρύνθηκαν και διαφοροποιήθηκαν σε σύγκριση με των γονέων τους. Στη σύγχρονη πραγματικότητα η εθνική συνείδηση είναι σύνθετη, ενώ για τη συγκρότηση της ταυτότητας αντλούνται υλικά από πολλές και διαφορετικές πηγές και όχι μόνο από το ιστορικό παρελθόν (Κάββουρα, 2013: 147).

της κατανόησης των πολλαπλών και σύνθετων όψεων του παρελθόντος. Η αφοσίωση του περιεχομένου στα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, η πιαζετιανή θεωρία και η καλλιέργεια της «φιλοπατρίας» το καθιστούν περισσότερο βλαπτικό παρά ευεργετικό. Το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών (2018: 10-11), ακολουθώντας το παράδειγμα της νέας ιστορίας και τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, υποστηρίζει τη διεύρυνση του περιεχομένου του ιστορικού μαθήματος συμπεριλαμβάνοντας επιπλέον πεδία όπως η κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ιστορία, η δημογραφία, η ιστορία των θεσμών και των ιδεών, η ιστορία της τέχνης, η ιστορία του περιβάλλοντος και του κλίματος, η ιστορία της καθημερινής ζωής των ανθρώπων κ.α. . Κατά συνεπεία, κρίνεται ευκολότερη η επιλογή κατάλληλων θεματικών για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα λειτουργήσουν ανασταλτικά στις αντιθέσεις και τα προβλήματα των πολυπολιτισμικών τάξεων (Ευαγγέλου, 2007: 120).

Η οικογενειακή και τοπική ιστορία, η μουσειακή εκπαίδευση, η μικροϊστορία, στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης κατέχουν ξεχωριστή θέση στο νέο ρόλο της ιστορικής εκπαίδευσης (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 10-11). Η δυνατότητα ενασχόλησης με την προσωπική ιστορία (ιστορία της οικογένειας, του σχολείου, της τοπικής κοινωνίας) καθιστά το μάθημα ισχυρό και συναρπαστικό (Von Heyking, 2004). Οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν τον τρόπο κατασκευής της ιστορικής γνώσης και την πολλαπλότητα της ιστορικής ερμηνείας, αφού ήδη με την εισαγωγή τους στο ιστορικό μάθημα τους δίνεται η δυνατότητα της ενεργούς εμπλοκής στην ιστορική έρευνα. Για το πρόσφατο Π.Σ (2018: 11), η γνωριμία με το ιστορικό μάθημα πρέπει να συντελείται στο οικείο, κοντινό και προσωπικό χρόνο και χώρο των μαθητών και να διευρύνεται σταδιακά τόσο χρονικά και χωρικά, όσο και θεματολογικά. Αυτό συνεπάγεται με: *«α) την επέκταση και εμβάθυνση του θεματολογικού ανύσματος της ιστορικής γνώσης (αύξηση των ιστορικών πληροφοριών), β) τον προβληματισμό για την αναζήτηση, την εύρεση, τη γνησιότητα, τη σύγκριση και την αξιοπιστία των ιστορικών πηγών και γ) τη σταδιακή κατάκτηση της ιστορικής ορολογίας».*

Η προσωπική ιστορία στον οικείο χρόνο και χώρο διευρύνει περαιτέρω τα περιεχόμενα του μαθήματος προσδίδοντας σ' αυτά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Η συμπερίληψη των εμπειριών των μειονοτικών ομάδων και των μεταναστών θεωρείται μεγάλης σημασίας για τα περιεχόμενα του ιστορικού μαθήματος (Council of Europe, 2018: 10-11). Παράλληλα, δηλαδή, με την εξοικείωση της ιστορικής έρευνας και την εξέταση των ιστορικών πληροφοριών δίνεται η δυνατότητα ανάδειξης, επεξεργασίας και αλληλεπίδρασης των ιστοριών όλων των εθνικών ομάδων που περικλείει η σχολική αίθουσα. Έτσι, η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, η αποδοχή της διαφορετικότητας και της εθνοπολιτισμικής κληρονομιάς των διαφορετικών «Άλλων» εισάγεται στο ιστορικό μάθημα θετικά και αποτελεσματικά. Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός όχι μόνο δεν λειτουργεί αρνητικά

αλλά αντίθετα, ενισχύει ακόμη περισσότερο το μάθημα της ιστορίας και τους ακαδημαϊκούς της στόχους (Ευαγγέλου, 2007: 119).

Θα πρέπει να δοθεί μεγάλη βαρύτητα στη σύνδεση της ιστορίας των μειονοτικών ομάδων με αυτή της κυρίαρχης, των πολιτισμικών ανταλλαγών μεταξύ των χωρών και τη συμβολή των διαφόρων πολιτισμών στο παρελθόν, των εξελίξεων που επέφεραν σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Αλλά και σε θέματα όπως: τις ετερογένειες, του πλουραλισμού, της ταυτότητας (πολλαπλότητα, εξελισσόμενη πορεία, αλληλεπιδράσεις) και τις συνέπειες του εθνοκεντρισμού (Council of Europe, 2018: 16-19). Ακόμη, και βάσει του ενημερωτικού δελτίου, σχετικά με την παραπλανητική διδασκαλία της ιστορίας, του Συμβουλίου της Ευρώπης, πρέπει να δοθεί έμφαση σε θέματα ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας, ενώ τα γεγονότα θα πρέπει να εξετάζονται σε διεθνές επίπεδο και σφαιρικά (πολιτιστική, φιλοσοφική, οικονομική σκοπιά). Η διαπολιτισμική διάσταση των περιεχομένων προϋποθέτει τη χρήση πρωτογενών πηγών, διαφορετικών εθνικών απόψεων, πολιτισμών, φυλών, ηλικιών και ατόμων. Η επεξεργασία διαφορετικών και αντιτιθέμενων ιστορικών μαρτυριών θα συμβάλει στην αναθεώρηση της προϋπάρχουσας γνώσης και θα ενισχύσει την ιστορική σκέψη των μαθητών. Αυτό θα δημιουργήσει κλίμα συμφιλίωσης και ειρηνικής συνύπαρξης, θα εξομαλύνει τις συγκρούσεις και θα βελτιώσει την ενσυναίσθηση.²⁷ Τα ευαίσθητα ή επίμαχα και τραυματικά θέματα (ολοκαύτωμα, εμφύλιοι πόλεμοι κ.λπ.) θα πρέπει να λαμβάνουν χώρο στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, με στόχο την αποτελεσματικότερη κατανόηση τόσο του διαφορετικού «Άλλου» όσο και του σύγχρονου κόσμου (Council of Europe, 2018: 22-23).

Διαπολιτισμική διάσταση των μεθόδων και μέσων της Ιστορίας

Η επιλογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας θεωρείται καθοριστική για την επίτευξη των στόχων. Για να μπορέσει η σχολική ιστορία να απεγκλωβιστεί από την πολιτική και ιδεολογική χειραγώγηση, την ουτοπική μοναδικότητα της μίας αλήθειας, την αποστήθιση και απομνημόνευση «έτοιμων» γνώσεων θα πρέπει να ακολουθήσει τις υποδείξεις της νέας ιστορίας, τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να αποκτήσει διαπολιτισμικές κατευθύνσεις.

Η ιστορία θα πρέπει να διδάσκεται διαθεματικά/ διεπιστημονικά, σε συνάφεια και με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Ιδιαίτερα, η σύνδεσή της με τη λογοτεχνία, τη γεωγραφία και την αγωγή του πολίτη προσφέρει ευκαιρίες για μία πιο ολιστική προσέγγιση της μάθησης (Council of Europe, 2001: 8). Το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας (2018: 12) επικαλείται τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (οικοδομισμός/ κονστρουκτιβισμός, κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, εμπλαισιωμένη μάθηση,

²⁷ Education for Democracy, Tackling today's challenges together: Biased history teaching

γνωστική μάθηση), δίνοντας έμφαση στα κίνητρα μάθησης και την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην κατάκτηση της γνώσης. Οι Κόκκινος & Γατσωτής (2010: 39-40) επισημαίνουν, ότι αυτή η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλει στην ανάπτυξη των διανοητικών στοιχείων (έλλογη και ευαίσθητη σκέψη, πρόβλεψη και αξιολόγηση των συνεπειών, ικανότητες τεκμηρίωσης και υποστήριξης απόψεων, εναλλαγή ιδεών κ.λπ.) που κρίνονται αναγκαία για την άσκηση της «δημοκρατικής πολιτειότητας».

Ο Τρύφων Σκούρος (1991, αναφέρεται στο Ρεπούση, 2004: 357-358) υπογραμμίζει, ότι οι προσεγγίσεις της νέας ιστορίας και η διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας αποτελούν ένα και το αυτό. Για την Αβδελά (1998: 37), οι σπουδαστές του ιστορικού μαθήματος θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις διαφορετικές ιστορικές μεθοδολογίες καθώς και τις στοιχειώδεις αρχές της ιστορικής έρευνας. Να μαθαίνουν πως να διακρίνουν το δεδομένο από τη γνώμη, να οργανώνουν και να διεξάγουν μια συστηματική έρευνα, να διασταυρώνουν και να επαληθεύουν δεδομένα και να διακρίνουν την παρουσίαση πορισμάτων από το σχολιασμό τους. Οι ιστορικές πηγές πρέπει να βρίσκονται στον κορμό της διδασκαλίας και να προσεγγίζονται με άξονα τους σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης, τα προσδοκώμενα μαθησιακά οφέλη, τις μεταγνώσεις, τις στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών (Ρεπούση, 2004: 301-305). Η διερεύνηση αντιτιθέμενων ιστορικών πηγών και η πολυπρισματική προσέγγιση αποκαλύπτουν το ποικιλόμορφο και σύνθετο της ανθρώπινης ύπαρξης. Η διαφορετικότητα, η συνέχεια και η αλλαγή, οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής κ.λπ. συνθέτουν το πεδίο του ενδιαφέροντος και προσφέρουν ευκαιρίες διαπολιτισμικής κατανόησης (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 8). Ως επί το πλείστον, οι μαθητές της ιστορίας διδάσκονται τις δεξιότητες του ιστορικού και αποκτούν ιστορική σκέψη (Ρεπούση, 2004: 357).

Από την άλλη, η προσφορά της προφορική ιστορίας θεωρείται ανεκτίμητη τόσο για την ιστορία ως επιστήμη, όσο και ως ιστορική μέθοδος διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα. Η καταγραφή προφορικών μαρτυριών μέσω συνεντεύξεων, συμπλήρωση ερωτηματολόγιων κ.λπ. προσδίδει ζωντάνια, ενεργητικότητα και ενδιαφέρον στην ιστορική μάθηση, ενώ παράλληλα, δίνει τη δυνατότητα πολυπρισματικής/ διαπολιτισμικής θέασης των ιστορικών γεγονότων, εμπλουτίζοντας την έρευνα με νέο υλικό (Council of Europe, 2001: 8). Το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας (2018: 13), δίνει προτεραιότητα στην αξιοποίηση του εποπτικού υλικού, των εννοιολογικών χαρτών καθώς και στην ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων (κατασκευή χαρτών, εικαστικών έργων, ιστορικών χρονογραμμών, δραματοποίηση κ.λπ.), η εκπλήρωση των οποίων συντελείται μέσα σ' ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο διδασκαλίας και σε συνθήκες κοινωνικοποίησης της πολυπολιτισμικής τάξης (Νικολάου, 2011: 271). Επιπλέον, συνιστά, την αξιοποίηση του ιστορικού αποθέματος των μνημείων, αρχαιολογικών χώρων,

μουσείων και το ιστορικό τοπίο του σχολείου με στόχο τη διασύνδεση της σχολικής με την τοπική και διεθνή ιστορία. Ιδιαίτερα, το μουσείο ή κάποιος άλλος χώρος πολιτισμικής αναφοράς μπορεί να αποτελέσει τον κατεξοχήν χώρο για αλληλεπίδραση και ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου. Καθώς μπορεί να συμβάλει στη βαθύτερη γνωριμία με τη κουλτούρα της χώρας υποδοχής και να αποτελέσει το έναυσμα για την ανακάλυψη πολιτισμικών στοιχείων και από τις χώρες προέλευσης των μαθητών. Αυτό που έχει, ωστόσο, μεγάλη σημασία στις διαπολιτισμικές δράσεις στα μουσεία και στον εννοιολογικό εμπλουτισμό των μαθητών είναι η ερμηνευτική πολλαπλότητα, αφού το παρελθόν δεν θεωρείται απολιθωμένο, αλλά αλληλεπιδρά με το παρόν, παράγοντας νέες αφηγήσεις (Μαυροσκούφης & Μυρογιάννη, 2014: 11).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρας (2002, αναφέρεται στο Ευαγγέλου, 2007: 128-129), οι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας (σχέδια εργασίας, Project, διδακτικά σενάρια κ.λπ.) προωθούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών. Το πρόσφατο Π.Σ. (2018: 13) υποστηρίζει, ότι ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο της διδασκαλίας και να χειρίζεται παράλληλα με τα συμβατικά μέσα τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές στη διδασκαλία και μάθηση (καλύτερες επιδόσεις) και καθίσταται ακόμα περισσότερο αναγκαία η εφαρμογή τους στις πολύχρωμες αίθουσες, καθώς εντάσσουν όλους τους μαθητές στο κοινωνικό πλαίσιο και διασφαλίζουν την ισότητα των ευκαιριών. Τα ομαδοσυνεργατικά συστήματα διδασκαλίας υποδηλώνουν αφοσίωση στις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναδεικνύουν την αξία της αλληλεξάρτησης και της αλληλεπίδρασης στην ομάδα για την οικοδόμηση και κατάκτηση της γνώσης, την κοινωνική συμπεριφορά και τις δεξιότητες (Νικολάου, 2011: 263-283).

Η σύγχρονη διδασκαλία της ιστορίας θέλει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και τη σχολική αίθουσα να μετατρέπεται σε ανοικτό «εργαστήριο» διαμόρφωσης ιδεών και αντιλήψεων. Η διδακτική εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων προϋποθέτει τη χρήση διδακτικών εργαλείων/ μέσων: ομαδοσυνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες, υπόδηση ανταγωνιστικών ρόλων και κατασκευή διδακτικών μοντέλων (προσομοιώσεις), πολυπρισματική επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, αναστοχαστικές διεργασίες κ.λπ. (Κόκκινο & Γατσωτή, 2010: 39-40). Το Π.Σ (2018: 11-12), για την ενίσχυση της «εργαστηριακής προσέγγισης», προτείνει, παράλληλα με το σχολικό εγχειρίδιο, τη χρήση θεματικών φακέλων με πολυδιάστατο και ετερογενή ιστορικό υλικό.²⁸ Ο

²⁸ Όπως παρουσιάζονται στο Π.Σ (2018: 11-12), οι θεματικοί φάκελοι, σε υλική και ηλεκτρονική μορφή, θα εμπλουτίσουν τη διδασκαλία με ιστορικές πηγές, μεθοδολογικές πρακτικές, σχέδια μαθημάτων, αλλά και με θεματικές περιεχομένου, για μία ολιστική ιστορική εκπαίδευση και εξατομικευμένη μάθηση.

Percoco (2001: 98, αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 64-65) επισημαίνει, ότι οτιδήποτε τροφοδοτεί την ιστορική σκέψη των μαθητών αποτελεί κατάλληλο διδακτικό μέσο ή υλικό. Όταν όμως το διδακτικό υλικό (δημιουργίες - κατασκευές) αντί να συγκεντρωθεί από τον εκπαιδευτικό δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές υπό την καθοδήγησή του, η μαθησιακή διαδικασία κρίνεται αποτελεσματικότερη. Όλοι αυτοί οι εναλλακτικοί τρόποι μάθησης και διδασκαλίας και οι καινοτόμες μαθησιακές δραστηριότητες που προτείνονται, από το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (2018), το διαφοροποιούν από τα παλιότερα παραδοσιακά. Μπορούν να ενισχύσουν την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και με το ευρύτερο περιβάλλον και να καλλιεργήσουν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία. Αυτό συμβάλλει οπωσδήποτε στην εκπλήρωση των στόχων του Π.Σ. και την εφαρμογή των διαπολιτισμικών αρχών (Ευαγγέλου, 2007: 126-135).

2.4 Η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου

Όπως αναφέρεται και παρά πάνω, τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τις επίσημες προδιαγραφές της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος και έχουν ως άξονα τους επίσημους σκοπούς της αγωγής και της εκπαίδευσης που ορίζει η εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους. Τα σχολικά εγχειρίδια από την άλλη, ενσαρκώνουν τα Αναλυτικά Προγράμματα μέσα στην τάξη και τα μετατρέπουν σε διδακτική πράξη. Η συγγραφή τους αποτελεί μία λεπτή διαδικασία αφού από αυτά καθορίζεται η επιτυχής εφαρμογή των Α.Π. . Η ιεράρχηση των σκοπών, η επιλογή της διδακτέας ύλης, η μέθοδος και τα μέσα διδασκαλίας διαγράφονται καλύτερα μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και φανερώνουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι ο καθρέφτης του σχολείου που αποκαλύπτει τις προθέσεις της πολιτείας για την προετοιμασία των αυριανών πολιτών. Η συνεχής αναμόρφωση των Α.Π όπως και των σχολικών εγχειριδίων θεωρείται υψίστης σημασίας· καθώς συνδέεται με την επιστημονική πρόοδο και την αλλαγή των κοινωνικών συνθηκών που χαρακτηρίζουν την κάθε εποχή (Βρεττός & Καψάλης, 2014: 312-316).

Για τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος και όσον αφορά τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, κυριαρχεί το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο, με το οποίο διασφαλίζεται, οργανώνεται και πραγματώνεται η διδασκαλία. Αποτελεί το βασικότερο μέσο για την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Μαυροσκούφης, 2008: 69-80), παρόλο που αυτοί καταφτάνουν στο σχολείο με τις «μικροθεωρίες» τους, τις ιδέες τους για τις κοινωνίες και τον κόσμο, την ανθρώπινη συμπεριφορά κ.λπ. (Husbands, 2004: 110-111). Η χρήση του ενός και μοναδικού σχολικού βιβλίου, που

βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τις ευρωπαϊκές συστάσεις και τη νέα ιστορία, διευκολύνει τον πολιτικό και ιδεολογικό έλεγχο των μαθητών. Γι' αυτό, η επιλογή ή η απόρριψη ενός σχολικού εγχειριδίου ιστορίας αποτέλεσε και αποτελεί προϊόν οξύτατων συγκρούσεων και «ηθικών πανικών» (Μαυροσκούφης, 2008: 69-80).

Τις τελευταίες δεκαετίες τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας βρέθηκαν στο επίκεντρο της επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Οι ευρωπαϊκοί θεσμοί, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα και ενθαρρύνοντας αυτές τις προσπάθειες προτείνουν μια διαπολιτισμική ιστορική εκπαίδευση· που να προωθεί την πολιτισμική πολυμορφία και να εντάσσει ισότιμα όλα τα μέλη της στον ευρωπαϊκό κορμό, απορρίπτοντας ωστόσο κάθε εθνοκεντρικό - ευρωκεντρικό «περίβλημα». Αυτό συνεπάγεται την αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και την απόκτηση διαπολιτισμικής διάστασης. Σύμφωνα με τον Κασβίκης (2008: 191), η πολιτισμική ετερότητα, στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, αρθρώνεται μέσα από τους άξονες παρουσίασης των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους πολιτισμούς και της αναφοράς στους πολιτισμούς των «Άλλων» κατά το παρελθόν με έμφαση στα στοιχεία που αφορούν τον υλικό πολιτισμό. Με βάση τα παραπάνω και δεδομένου ότι φανερώνουν με τον πιο παραστατικό τρόπο το βαθμό εθνοκεντρισμού του εκάστοτε σχολικού συστήματος και αποκαλύπτουν τις αντιλήψεις της κοινωνίας για την εθνική ετερότητα, ο πολιτισμός των «Άλλων», όσο και η συμβολή τους στον εθνικό πολιτισμό θα πρέπει να γίνεται αισθητή μέσα από τα περιεχόμενα τους (Κασβίκης, 2008: 191).

Στο πλαίσιο και τις δυνατότητες που προσφέρει η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών βιβλίων της ιστορίας συγκαταλέγεται, επίσης, η προώθηση της ανοχής και κατανόησης της διαφορετικότητας, η απαλλαγή του περιεχομένου από στερεότυπα - προκαταλήψεις και εχθρικές εικόνες των γειτονικών λαών, με αποτέλεσμα την καταπολέμηση της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του εθνικισμού (Αβδελά, 1998: 39-61). Σύμφωνα με την παιδαγωγική της ειρήνης και τις παραδοχές, ότι για να επικρατήσει ειρήνη δεν είναι αρκετό μόνο ο τερματισμός των πολέμων, αλλά και η εξάλειψη της βίας σε όλες τις μορφές και τις εκφάνσεις της, και ότι τα σχολικά εγχειρίδια συνιστούν προϊόντα κοινωνικών διαδικασιών, που επιδρούν καθοριστικά στο γνωστικό, συναισθηματικό και κανονιστικό επίπεδο της ομάδας αποδοχής (Κοντονάσιου, 2011: 99), η παρουσίαση των πολεμικών γεγονότων, μέσα από τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας αποτελεί ένα κρίσιμο ζήτημα. *«Τα σχολικά εγχειρίδια θα έπρεπε [...] να δοκιμάσουν τη γενική αποδόμηση του πολέμου, ακόμα και των δικών μας νικηφόρων πολέμων, για να αφαιρέσουν από τον πόλεμο τον παραδειγματικό χαρακτήρα που έχει ως τώρα στα σχολικά βιβλία. Η παρουσίαση των πολέμων οποιουδήποτε είδους στα σχολικά βιβλία δεν θα πρέπει να είναι μέσο για τη μετάδοση επιθυμητών κοινωνικών αξιών και κανόνων. Μια πιο έντονη ανθρωπολογική ματιά στον πόλεμο και στις συγκρούσεις ως καθημερινές εμπειρίες, ανεξάρτητα από εθνικά σύνορα,*

μπορεί επίσης να συμβάλλει σε αυτό, όπως και η προβολή στο παρόν των κοινωνικών ζητημάτων των πολέμων και των συγκρούσεων, αλλά και ο γλωσσικός τρόπος μετάδοσης που θα καθορίζεται ως άσκηση ιδεολογικής κριτικής» (Hörken, 2000: 40, αναφέρεται στο Γατσωτής, 2008: 208).

Η αντίσταση της σχολικής ιστορίας στις πολιτικό-ιδεολογικές επιρροές συνεπάγεται την προσήλωσή της στην επιστήμη και τη διδακτική. Γι' αυτό λοιπόν, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές συστάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος (Κόκκινος, 2003: 202-203), τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας θα πρέπει να προκαλούν, να διεγείρουν τη σκέψη και να προωθούν την κριτική επεξεργασία τοποθετώντας το μαθητή στο κέντρο της διδασκαλίας. Η συγγραφή τους θα πρέπει να καθορίζεται από την επιστημονική αλήθεια και να μην περιορίζει το μαθητή, για την κατάκτησή της, στα όρια του σχολείου. Η διαπολιτισμική προσέγγιση της διδασκαλίας της ιστορίας μπορεί να βασιστεί σε σχολικά βιβλία απαλλαγμένα από εθνικά στερεότυπα και επιστημονικές προκαταλήψεις και ακόμη περισσότερο σε εγχειρίδια που βασίζονται στα πρόσφατα πορίσματα της ιστορικής επιστήμης και αναδεικνύουν τον τρόπο κατασκευής της ιστορικής γνώσης, σύμφωνα πάντοτε με τη μεθοδολογία και την επιστημονική προσέγγιση. Γι' αυτό, η προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, η πολυπρισματικότητα της ιστορικής ερμηνείας, η παράθεση ποικίλων και αντιτιθέμενων πρωτογενών - δευτερογενών πηγών, η δυνατότητα ενασχόλησης κοινωνικών ζητημάτων (ανθρώπινα δικαιώματα, μειονοτικές ομάδες, κοινωνική τάξη κ.λπ.) και η ανασυγκρότηση του παρελθόντος από την τοπική στην παγκόσμια κοινότητα, αποτελούν στοιχεία που πρέπει οπωσδήποτε να διαπερνούν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων του μαθήματος της ιστορίας (Κόκκινος, 2003: 202-203).

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σήμερα στο δημοτικό σχολείο συντάχθηκαν σύμφωνα με το Π.Σ του 2002-03 και κυκλοφόρησαν το σχολικό έτος 2006-07. Η κριτική που ασκήθηκε από την επιστημονική κοινότητα δικαίωσε το σχολικό εγχειρίδιο της Μ. Ρεπούση (ΣΤ' τάξης), το οποίο ωστόσο αντικαταστάθηκε άμεσα με το επόμενο λόγω της μη αποδοχής του από το ευρύτερο περιβάλλον για πολιτικό-ιδεολογικούς λόγους. Ωστόσο, ούτε το «νέο» εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης (των Κολιόπουλο, Μιχαηλίδη, Καλλιανιώτη & Μηνάογλου) έγινε αποδεκτό από μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας· ο Χανδρινός (2013) το χαρακτηρίζει ως ένα εγχειρίδιο που στοχεύει αποκλείστηκα στην καλλιέργεια της εθνικής διαπαιδαγώγησης, ένα «κήρυγμα πατριδογνωσίας», που χρησιμοποιεί αυστηρά παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με τεράστιες αποκλίσεις από την ιστορική επιστήμη. Οι Ανδρέου & Κασβίκης (υπό δημοσίευση), καταλήγουν στο ότι αναπαράγει σημαντικά τα κυρίαρχα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της σχολικής ιστορίας στη χώρα (εθνοκεντρισμός, ιδεολογική φόρτιση, προσωποκεντρικότητα, γεγονοτολογία, αποφυγή της συστηματικής ανάπτυξης ιστορικών δεξιοτήτων και ιστορικής σκέψης) και ουσιαστικά παραμένει εγκλωβισμένο στην κατεύθυνση της

εθνικής διαπαιδαγώγησης και της διαχείρισης της εθνικής μνήμης των μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Είναι αλήθεια ότι το βιβλίο διόρθωσε ή αναθεώρησε τον επίμαχο «συνωστισμό» της Σμύρνης, αποτυγχάνει όμως παταγωδώς να ανανεώσει ιστοριογραφικά και μεθοδολογικά τα διδακτικά εργαλεία στην κατεύθυνση μιας πλουραλιστικής και κριτικής ιστορικής εκπαίδευσης». Γενικότερα, σύμφωνα με τους Ανδρέου & Κασβίκη (2008: 81-128), και τα υπόλοιπα τρία εγχειρίδια δεν διαφεύγουν της ιδεολογικής χειραγώγησης, κινούνται μεταξύ παραδοσιακού και σύγχρονου, ενώ ο επιστημονικός προσανατολισμός τους παραμένει μετέωρος.

Ήδη, από τη δομή τους διαπιστώνεται, ότι προορίζονται για ένα παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, που στοχεύει στην παρουσίαση της μίας και μόνης αλήθειας, βασίζεται στη μεγάλη αφήγηση και θέτει σε δεύτερη μοίρα τις ιστορικές πηγές. Η ιστορική αφήγηση - όπως παρατίθεται στα σχολικά εγχειρίδια - αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τη ρομαντική αντίληψη του 19^{ου} αιώνα. Το βασικό κείμενο μελέτης, ανανεωμένο και εμπλουτισμένο, προηγείται των ιστορικών τεκμηρίων και αποτελεί τη βάση για την ιστορική μάθηση, προσφέροντας ευκαιρίες για αποστήθιση και απομνημόνευση (Ανδρέου & Κασβίκη, 2008: 87-94). Από την άλλη, παρουσιάζεται ένα πολυάριθμο σχήμα πρωτογενών και δευτερογενών ιστορικών πηγών, χωρίς ωστόσο, να εισάγει τους μαθητές στη μεθοδολογική γνώση. Στην πράξη, έρχονται να ενισχύσουν το βασικό κείμενο, να το επιβεβαιώσουν και να προσδώσουν «αντικειμενικότητα». Συνήθως, χρησιμοποιούνται για την απάντηση κάποιας ερώτησης που μπορεί να περιλαμβάνει η ενότητα διδασκαλίας, ακολουθούν την ίδια υποστηρικτική γραμμή με το βασικό κείμενο και περιέχουν συναισθηματικά φορτισμένο λεξιλόγιο: «Εκτελέστηκαν λοιπόν με χίλια βασανιστήρια... όλη για την πατρίδα και τη θρησκεία, συγχωρεμένοι απ' όλες τις αμαρτίες!».²⁹

Τα σημερινά εγχειρίδια ιστορίας για το δημοτικό, δεν παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις από αυτά της δεκαετίας του '90. Όπως και τα προηγούμενα, παρουσιάζουν σημαντικές παραλείψεις και αποσιωπήσεις, επιδερμική προσέγγιση των νέων θεματικών πεδίων της ιστορίας και παγκόσμιο χαρακτήρα. Από την οργάνωση των θεματικών ενοτήτων σε κάθε τάξη (και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης) και τη γραμμική διαβάθμιση του ιστορικού χρόνου, διαπιστώνεται η αδιάσπαστη συνέχεια του έθνους. Δηλαδή, αρχίζει από την Γ' τάξη με την προϊστορία και τη μυθολογία, συνεχίζει στην Δ' με τους αρχαίους χρόνους, έπειτα, στην Ε' με τη βυζαντινή ιστορία και κλείνει στην ΣΤ' με τη νεότερη και σύγχρονη ιστορία (Ανδρέου & Κασβίκη, 2008: 94-105). Τα εν χρήση σχολικά εγχειρίδια, δίνουν προτεραιότητα σε μία εθνοκεντρική ιστορική εκπαίδευση, που δεν έχει καμία σχέση με την ιστορική επιστήμη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για τον Chouliaras

²⁹ Όπ. βλ. στο Σχολικό Εγχειρίδιο της ΣΤ' τάξης.

(1993, αναφέρεται στο Ευαγγέλου, 2007: 163), η εθνοκεντρική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην εθνική ταυτότητα, τη διαχρονική ιστορική συνοχή και συνέχεια, την εθνική υπερηφάνεια, τη μοναδικότητα και την υπεροχή. Η Άννα Φραγκουδάκη (1997β: 398), χαρακτηριστικά αναφέρει: «...Με άλλα λόγια μαθαίνουν ν' αγαπούν την πατρίδα τους και να αναγνωρίζουν θετικά την εθνική τους ταυτότητα, για λόγους που δεν έχουν καμία σχέση με την ιστορική πραγματικότητα και για καμία απολύτως ορθολογική αιτία».

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την επιστημονική και διαπολιτισμική εγκυρότητα των τεσσάρων εγχειριδίων ιστορίας του δημοτικού σχολείου και σύμφωνα με την ανάλυση και αξιολόγηση των Ανδρέου & Κασβίκη (2008: 81-128):

Στο **εγχειρίδιο της Γ΄** τάξης, έμφαση δίνεται στην αρχαιοελληνική μυθολογία, ενώ η προϊστορία συρρικνώνεται σε τέσσερις μόλις ενότητες και βρίσκεται στο τελευταίο μέρος του βιβλίου. Ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός και οι ιδεολογικές του προτεραιότητες δεν αφήνουν περιθώρια αξιοποίησης - της μεγαλύτερης περιόδου της ανθρώπινης δράσης/ εποχή του λίθου - και εμπλουτισμού του ιστορικού περιεχομένου ή πρόσδοση παγκόσμιου χαρακτήρα. Οι κοινωνίες της προϊστορικής περιόδου, που αναπτύχθηκαν στον ελλαδικό χώρο, σχεδόν παραλείπονται ή αποσιωπώνται, ενώ υπερτονίζονται τα επιτεύγματα και η μοναδικότητα του ελληνικού πολιτισμού. Ακόμη, στο πλαίσιο του ευρωκεντρισμού και εθνοκεντρισμού, παραλείπονται σκόπιμα η αναφορές στους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν στις περιοχές της Αιγύπτου και της Μεσοποταμίας. Γενικότερα, η κοινή μοίρα εξέλιξης του ανθρώπινου γένους παρουσιάζεται επιδερμικά μέσα από τα πεδία της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας, αποκλείοντας τις ιστορικές και διαπολιτισμικές προεκτάσεις. Επιπροσθέτως, το εικονογραφικό υλικό είναι κυρίως αρχαιολογικής προέλευσης και ο υπομνηματισμός προβληματικός με προχειρότητα, παραλείψεις, παραποιήσεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διαστρέβλωσης αποτελεί η εικονογράφηση³⁰ του πήλινου ρωμαϊκού ανάγλυφου του 1^{ου} μ.Χ. αιώνα από την ενότητα «Θησέας, το βασιλόπουλο της Τροιζήνας» το οποίο χάρη του ελληνοκεντρισμού μετονομάζεται σε αρχαίο ελληνικό ανάγλυφο. Αλλά και σε αντίθετη περίπτωση όταν η απεικόνιση δεν αφορά τεχνουργήματα ελληνικής παραγωγής ο υπομνηματισμός κρίνεται ιδιαίτερα ανεπαρκής.

Από το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού **εγχειριδίου της Δ΄** τάξης προδίδεται ήδη ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός και το περιεχόμενο για μία παραδοσιακή διδασκαλία, που θυσιάζει τα νέα πεδία της ιστορικής επιστήμης (οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική ιστορίας) στο όνομα των ένδοξων πολέμων και της εθνικής υπερηφάνειας.³¹ Στοιχεία όπως η εθνική ομοιογένεια και ομοψυχία

³⁰ Όπ. βλ. στο Σχολικό Εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης στην 43

³¹ «...θα γνωρίσεις πολλά πράγματα για τη ζωή των προγόνων μας στα αρχαία χρόνια. Συντροφιά σου θα έχεις πολεμιστές, καλλιτέχνες, ποιητές, ιστορικούς, που με τους αγώνες και τα έργα τους έκαναν

(αμφικτιονίες, μαντεία, πανελλήνια ιερά και αγώνες), η υπεροχή των Ελλήνων και η ανωτερότητα τους στο πνεύμα και τον πολιτισμό («Χρυσός αιώνας του Περικλή», ελληνιστική περίοδος, φιλοσοφία κ.λπ.) υπερτονίζονται σ' όλη την έκταση του εγχειριδίου. Η εθνική ιστορία μονοπωλεί αφού η Ελλάδα παρουσιάζεται ως το κέντρο του κόσμου της αρχαιότητας. Διχόνοιες και συγκρούσεις μεταξύ των Ελλήνων παραλείπονται ή αμβλύνονται, ενώ αποσιωπώνται οι επιρροές που δέχτηκαν οι Έλληνες κατά την εποχή των αποικισμών, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας και η πολυεθνική σύσταση του αλεξανδρινού κράτους. Στο εγχειρίδιο αυτό, το ποσοστό των εικόνων που αναφέρεται στους διαφορετικούς «Άλλους» φτάνει μόνο το 9,3%. Ενώ, γενικότερα, η εθνοκεντρική ματιά του, δεν του αφήνει περιθώρια για ανοχή και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Επιπλέον, η γυναικεία παρουσία ή η απεικόνιση παιδιών είναι περιορισμένη έως ελάχιστη. Στην περίπτωση αυτή το φωτογραφικό υλικό αφορά μόνο τα αγάλματα κάποιων γυναικείων θεοτήτων ή κάποιας σπαρτιάτισσας αθλήτριας ως μόνης εξαίρεσης. Σε γενικές γραμμές, το εγχειρίδιο αυτό εικονογραφικά ανδροκρατείται. Στην ουσία ευνοεί μία παραδοσιακή διδασκαλία, διατηρεί στερεότυπα και προκαταλήψεις, προβάλλει την μονόπλευρη ανάγνωση, αποκλείοντας την έρευνα, τον κριτικό αναστοχασμό και την πολιτισμική αλληλεπίδραση.

Παρομοίως και στο **εγχειρίδιο της Ε'** δημοτικού δεν προσφέρονται ιδιαίτερα ευκαιρίες για διαπολιτισμικό διάλογο. Αρχικά, στο περιεχόμενο του εγχειριδίου η χρήση των όρων «Βυζάντιο», «Βυζαντινή Αυτοκρατορία», «Βυζαντινοί» συμβάλλει στην ελληνοποίηση της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας. Ωστόσο, θετικό είναι το γεγονός ότι σε κάποιες πηγές παρατίθεται και ο όρος «Ρωμαίοι» για τους κατοίκους της αυτοκρατορίας.³² Η πολυπολιτισμικότητα της «Βυζαντινής αυτοκρατορίας» καλύπτεται στο μανδύα της ομοιογένειας του χριστιανισμού και της διαχρονικότητας του ελληνικού πολιτισμού. Όσον αφορά την προβολή των υπολοίπων λαών και τη σχέση τους με τους βυζαντινούς, αυτοί παρουσιάζονται συνήθως ως απειλή ή με ουδετερότητα και κυρίως ως δέκτες του βυζαντινού πολιτισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση των Σλάβων και των Ρώσων όπου οι πολιτισμικές επιρροές που δέχονται αγγίζουν τα όρια του εκπολιτισμού και εκφράζονται με τον εκχριστιανισμό τους. Από την άλλη, οι Άραβες συμβολίζουν τον κίνδυνο/ την απειλή και δέχονται τις επιδράσεις του βυζαντινού πολιτισμού, χωρίς ωστόσο να αναδεικνύεται και η δική τους συμβολή στην

τη χώρα μας ονομαστή. Για όλα αυτά θα νιώσεις χαρά και υπερηφάνεια και θα θελήσεις αργότερα να μάθεις περισσότερα...» (Κατσουλάκος κ.ά., 2006: 5).

³²Στο απόσπασμα του ιστορικού Θεοφάνη, που παραβάλλεται στο βασικό κείμενο μελέτης, αλλά και στην ιστορική πηγή από τον τούρκο περιηγητή Εβλιγιά Τσελεμπί, ο όρος «Ρωμαίοι», αποσαφηνίζεται με υποσημείωση: «οι Βυζαντινοί εξακολουθούσαν να ονομάζουν τους εαυτούς τους Ρωμαίους» ή «έτσι ονομάζονταν τότε οι Βυζαντινοί» (Γλεντής κ.ά., 2006: 55, 112). Στην πραγματικότητα (Ανδρέου & Κασβίκη, υποσημείωση 25), δεν γίνεται κάποια ουσιαστική συζήτηση για το δευτερογενή και συμβατικό χαρακτήρα των σχετικών όρων, ενώ η χρήση του δεν δηλώνει καμία ουδετερότητα.

ανάπτυξη των επιστημών, της φιλοσοφίας και της τέχνης. Παράλληλα, παραλείπεται οποιαδήποτε αναφορά σε «πολιτικοστρατιωτικά παιχνίδια» και συνεργασίες με τους Σελτζούκους και Οθωμανούς Τούρκους ή τους Βούλγαρους, δηλαδή, τους μεγαλύτερους εχθρούς της αυτοκρατορίας. Μία προσπάθεια των συγγραφέων για πολυφωνία εντοπίζεται στην ενότητα «*Η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους*», ως μεθοδολογική επιλογή αντικρουόμενων πηγών· και σ' αυτήν την περίπτωση, όμως, η «αντικειμενική και μόνη αλήθεια» απορρέει από το βασικό κείμενο με έντονους χαρακτήρες, «*...Ήταν 29 Μαΐου 1453, ημέρα Τρίτη[...]*».³³ Σχετικά με την εικονογράφηση, στο μεγαλύτερο μέρος το παρελθόν αποκτά ενδιαφέρον μόνο μέσα από τις μεγάλες και ηγετικές προσωπικότητες, ενώ οι ιστορίες του απλού κόσμου υποβαθμίζονται αφού δεν θεωρούνται υψίστης σημασίας. Ο διαφορετικός «Άλλος» παρουσιάζεται, συνήθως, ως εχθρός και η δημιουργία στερεοτύπων ενισχύει την προβολή της ανωτερότητας των Ελλήνων - χριστιανών.

Σύμφωνα με την έρευνα του **σχολικού βιβλίου της ΣΤ'**, από τους Ανδρέου & Κασβίκη (υπό δημοσίευση), διαπιστώνεται, ότι σχετικά με την επιλογή του περιεχομένου και την οργάνωση της ύλης, σημειώνεται μια σημαντική και συνειδητά προγραμματισμένη στροφή προς μια μεγάλη εθνική αφήγηση, συγκριτικά και με τα δύο προηγούμενα βιβλία της ΣΤ' τάξης, ως προς το είδος της ιστορίας που επιλέγεται για να διδαχτούν οι μαθητές, με βασικά χαρακτηριστικά την ποσοτική κυριαρχία του 19^{ου} αιώνα και την υπέρμετρη έμφαση στην Ελληνική Επανάσταση, την προβολή της ιστορικής προσωπικότητας και την επικέντρωση σχεδόν αποκλειστικά στην πολεμική, πολιτική και διπλωματική ιστορία έναντι της κοινωνικής, της οικονομικής και της πολιτισμικής. Σε λίγα κεφάλαια (Πατεινάρη, 2013: 89-111) εντοπίζονται τα νέα πεδία της ιστορίας: «*Οι Έλληνες κάτω από την οθωμανική και τη λατινική κυριαρχία*» (κοινωνική ιστορία), «*Οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους νεότερους χρόνους*» (πολιτιστική ιστορία), ενώ διάσπαρτα στοιχεία οικονομικής ιστορίας εντοπίζονται ανά ενότητα. Επιπλέον, η αδιάσπαστη συνέχεια του έθνους σφραγίζεται με εκφράσεις όπως «*[...]ομάδες Ελλήνων που συνέχιζαν την παράδοση των πολεμιστών του Βυζαντίου*». Η περιγραφή των μεγάλων μαχών συνοδεύεται με τα: «*ανυπότακτοι Σουλιώτες*», «*αδάμαστοι πολεμιστές του έθνους*», «*αλύτρωτοι αδερφοί*» κ.λπ., στην μεγαλύτερη έκταση του εγχειριδίου επιβεβαιώνοντας την εθνική ομοιογένεια και τον ηρωισμό του έθνους. Από την άλλη, η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών διαγράφεται ξεκάθαρα μόνο στη σελίδα 232, «*[...]Με βασικό σύνθημα την ενότητα στην πολυμορφία η Ε.Ε οικοδομείται προοδευτικά βασισμένη στις αξίες και τα ιδανικά των επιμέρους πολιτισμών της.[...]*», χωρίς, ωστόσο, να αποτελεί μέρος του βασικού κειμένου. Ως τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου συνήθως περιορίζεται σε μια γρήγορη/ πρόχειρη ανάγνωση ή στην γενικότερη παράλειψη του, λόγω έλλειψης διδακτικού

³³Οπ. βλ. στο Σχολικό Εγχειρίδιο της Ε' τάξης στην 111

χρόνου.³⁴Όσον αφορά την παρουσίαση του εθνικού «εαυτού» και «άλλου» στα κείμενα και στις γραπτές πηγές του βιβλίου, παρατηρείται η γνωστή – και από παλιότερα σχολικά εγχειρίδια – περιχαράκωση στην στερεότυπη και πολλές φορές ανιστορική αναπαράσταση της ετερότητας με πιο χαρακτηριστική αυτή την εικόνα των Οθωμανών/ Τούρκων και την ομόθυμη παρουσίαση τους πάντα αντιθετικά και αντίπαλα με τον εθνικό «εαυτό» ο οποίος υπερέχει σε όλους τους τομείς (Ανδρέου & Κασβίκης, υπό δημοσίευση). Γενικότερα, η εικόνα των άλλων λαών επικεντρώνεται στις πολεμικές συγκρούσεις, ενώ άλλες φορές ταυτίζεται με το φιλελληνισμό ή αναφέρεται στην κοινή πίστη (Ρώσοι) ή αφορά τους εμφύλιους πολέμους (μεγάλες δυνάμεις). Ακόμη, δεν γίνεται καμία αναφορά στα μεταναστευτικά ρεύματα που δέχτηκε η Ελλάδα από το 1970 και μετά, ενώ σημαντική θεωρείται η αναφορά για την ιστορία των μειονοτήτων και του εθνικισμού στα βαλκάνια: «*οι μειονότητες θεωρήθηκαν απειλή για την εθνική ομοιογένεια και επιδιώχθηκε είτε να αφομοιωθούν είτε εναλλακτικά να εκδιωχθούν ή να εξελιφθούν*».³⁵ Επίμαχα/ συγκρουσιακά θέματα όπως ο εμφύλιος πόλεμος, το ολοκαύτωμα κ.λπ. παρουσιάζονται σε πολύ μικρή έκταση, ουδέτερα, με ελάχιστη πληροφόρηση και χωρίς ευκαιρίες επεξεργασίας και κατανόησης όρων όπως ετερότητα, ρατσισμός κ.λπ.. Ενώ, τέλος, το κεφάλαιο «*Αμερικανική και Γαλλική Επανάσταση*» είναι ίσως το μοναδικό που διαπραγματεύεται άμεσα το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πατεινάρη, 2013: 89-111).

Ως επί το πλείστον, τα εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου σήμερα δεν προσφέρουν ευκαιρίες για ιστορική έρευνα και κριτική σκέψη. Ακολουθούν την τακτική της μονόπλευρης αφήγησης, παρά τις πολυάριθμες ιστορικές πηγές τους, και αποκλείουν τις διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες, τις ιστορίες των διαφορετικών «Άλλων». Συνολικά, επικεντρώνουν στην ελληνική ιστορία, στα πολιτικά γεγονότα και τις μεγάλες μάχες, αφήνοντας ελάχιστα περιθώρια για τα υπόλοιπα πεδία της νέας ιστορίας, αλλά και τις προεκτάσεις/ συνδέσεις από την τοπική στην παγκόσμια ιστορία. Η επεξεργασία ευαίσθητων και τραυματικών γεγονότων δεν ευνοείται σχεδόν καθόλου από τα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια, ενώ θέματα όπως η μετανάστευση, το προσφυγικό, οι μειονότητες, τα ανθρώπινα δικαιώματα κ.λπ. αποτυπώνονται συνήθως -και με ελάχιστες εξαιρέσεις- μονοπολιτισμικά και με έμμεσο τρόπο. Ούτε και η εικονογράφηση των εγχειριδίων συμβαδίζει με τις διδακτικές και επιστημονικές απαιτήσεις. Στην πράξη, παρατηρώντας την επιλογή του περιεχομένου, την ύπαρξη ή παράληψη υπομνηματισμού, την επεξεργασία και την οργάνωση/ τοποθέτηση των εικόνων (φωτογραφικό υλικό, ζωγραφικοί πίνακες, χάρτες κ.λπ.), διαπιστώνεται ότι η λειτουργικότητα τους εξαντλείται στην οπτικοποίηση - επιβεβαίωση του γραπτού

³⁴Ενότητα Ε' (Κεφάλαιο 12): «*Η Ελλάδα και η ευρωπαϊκή της πορεία*» (Κολιόπουλος κ.ά., 2012: 230-233).

³⁵Ενότητα Ε' (Κεφάλαιο 5): «*Η Μικρασιατική Εκστρατεία και Καταστροφή*» (Κολιόπουλος κ.ά., 2012: 194-199).

μέρους και κατά συνέπεια στην εθνοκεντρική τους προσέγγιση που ευνοεί μία παραδοσιακή διδασκαλία. Η απεικόνιση των εθνικών ή πολιτισμικών ετεροτήτων είναι αρκετά περιορισμένη, μειώνοντας τις ευκαιρίες για διαπολιτισμική κατανόηση και διάλογο (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 105-123). Αυτό που παρατηρείται είναι ο σαφής προσανατολισμός σε μια προσωποκεντρική θεώρηση της ιστορίας με έμφαση στις σημαντικές πολιτικές, στρατιωτικές και θρησκευτικές προσωπικότητες, στην προώθηση της βίας, στον προπαγανδιστικό χαρακτήρα και τη συναισθηματική φόρτιση, στον εθνοκεντρισμό και ελληνοχριστιανισμό (Ανδρέου & Κασβίκης, υπό δημοσίευση).

Συμπερασματικά, τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας είναι ακόμα δέσμια του πολιτικού και ιδεολογικού φρονηματισμού. Δεν συνάδουν με τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της ιστορικής επιστήμης, ούτε λαμβάνουν υπόψη το σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο. Στην ουσία ευνοούν μία παραπλανητική διδασκαλία η οποία κατά την Άννα Φραγκουδάκη (1997β: 399-400), δεν προάγει καθόλου την ιστορική εθνική συνείδηση³⁶ και ακόμα περισσότερο καθιστά τους μαθητές και αυριανούς πολίτες ιστορικά αναλφάβητους, χωρίς κρίση και πρωτοβουλία. Οι μαθητές στερούνται τη μεθοδολογική και τη διαπολιτισμική γνώση. Εγκλωβίζονται στο στενό ορίζοντα του εθνικισμού και της ομοιογένειας η οποία λειτουργεί διχαστικά. Γι' αυτούς το ιστορικό μάθημα είναι βαρετό, χωρίς νόημα και συνεπάγεται με ικανότητες αποστήθισης και απομνημόνευσης έτοιμων γνώσεων που οδηγούν στη σχολική «επιτυχία». Θεωρείται, λοιπόν, επιτακτική η ανάγκη για αναμόρφωση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και της παρεχόμενης ιστορικής εκπαίδευσης γενικότερα. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003: 161), οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι: *«[...] Η ιστορία είναι διάλογος με την ετερότητα, ενδιαφέρον για τις ισότιμες αλλά διαφορετικές από τη δική μας κοινωνίες του παρελθόντος, τεκμηριωμένη και ορθολογική διαβούλευση για την πληρέστερη δυνατή ερμηνεία, συμμετοχή στον αδιάκοπο αγώνα των γενεών για τη βελτίωση και την αλλαγή του κόσμου, για την πανανθρώπινη χειραφέτηση, σε τελική ανάλυση».*

³⁶ Τα εθνικά χαρακτηριστικά είναι προϊόντα της ιστορίας και χρονικά εξελισσόμενα, άρα αλλάζουν.

Β' ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. Διδακτική Προσέγγιση

Η νέα διδακτική της ιστορίας - έχοντας ως επιστήμη αναφοράς την ιστοριογραφία - υποστηρίζει τη διεύρυνση της παρεχόμενης ιστορικής γνώσης. Αποκαλύπτει τα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής επιστήμης και εμπλουτίζει το περιεχόμενο της με νέα πεδία για μία πιο ολιστική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (1998: 17), η σύγχρονη διδασκαλία της σχολικής ιστορίας συγκροτείται από τέσσερα επίπεδα: *«το γεγονοτολογικό, το μεθοδολογικό, το εννοιολογικό και, τέλος, το επίπεδο της μελέτης των αναπαραστάσεων ή αλλιώς της διαμόρφωσης αντιλήψεων, στάσεων, πρακτικών και αξιών»*. Η ανάπτυξη βασικών στρατηγικών μάθησης αναφέρεται, οπωσδήποτε, στην κατάκτηση της **δηλωτικής** και της **μεθοδολογικής γνώσης**, καθώς αυτές διαπερνούν τα τέσσερα παραπάνω επίπεδα. Συγκεκριμένα, η μεθοδολογική γνώση σχετίζεται απόλυτα με την ανάπτυξη πρωτογενούς ιστορικής σκέψης και δεξιοτήτων που επιτρέπουν την σύνδεση του γνωστικού κεφαλαίου και του αξιακού υπόβαθρου του μαθήματος με τις μαθησιακές διαδικασίες και την ιστορική μεθοδολογία. Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, να εμπλακούν σε εργασίες ιστορικής σκέψης και να ενισχύσουν την ιστορική τους συνείδηση. Για την ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη η εφαρμογή διδακτικών σεναρίων και η άσκηση στοχοθετημένων δραστηριοτήτων.

Η εν λόγω εργασία φιλοδοξεί να λειτουργήσει παρεμβατικά απέναντι στην παραδοσιακή διδασκαλία της ιστορίας που δεσπόζει μέχρι σήμερα. Έτσι, επιχειρείται η δημιουργία και παρουσίαση εκπαιδευτικών πλαισίων δράσης σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης διδακτικής της ιστορίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο σχηματισμός και η κατηγοριοποίηση των σεναρίων διδασκαλίας εξαρτάται από την επιλογή των μεθόδων και μοντέλων διδασκαλίας, ενώ αποκαλύπτεται μέσα απ' αυτά και η παιδαγωγική προσέγγιση (Σοφός, 2015: 309).

Η εργασία προτείνει τέσσερα διδακτικά σενάρια διαπολιτισμικής προσέγγισης (ένα για κάθε τάξη: Γ', Δ', Ε' και ΣΤ') για το μάθημα της ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Η υλοποίηση των σεναρίων μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, αφού *«η διαπολιτισμικότητα πλέον αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές σε αυτό. Κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό...»* (Νικολάου, 2011: 201). Οι θεματικές που αξιοποιούνται στα υπό εξέταση διδακτικά σενάρια ακολουθούν τη νέα αντίληψη, όπως περιγράφεται και

στις «Ιστοριογραφικές παραδοχές», η οποία προωθεί την άρση της πρωτοκαθεδρίας της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας (ιδιαίτερα όταν αυτή προσεγγίζεται με συμβατικό τρόπο) και επιδιώκει την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για πεδία όπως η κοινωνική, η οικονομική και η πολιτισμική ιστορία, η δημογραφία, η οικογενειακή ιστορία κ.α. (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 10). Σύμφωνα με τα παραπάνω, το διδακτικό σενάριο, για την Γ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, προσεγγίζει τη διδακτική ενότητα του Προγράμματος Σπουδών (2018): «*Οικογενειακή Ιστορία: Οι μικρές ιστορίες συναντούν τη μεγάλη ιστορία*», και εστιάζει στις θεματικές της οικογενειακής ιστορίας, της κοινωνικής και της πολιτισμικής ιστορίας. Στη Δ΄ τάξης προσεγγίζονται οι διδακτικές ενότητες: «*Αρχαιότητα και Αρχαϊκή Εποχή: Νέες αποικίες των Ελλήνων, ο β΄ ελληνικός αποικισμός*», οι οποίες αξιοποιούν τις θεματικές της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής και πολιτισμικής ιστορίας. Το διδακτικό σενάριο της Ε΄ τάξης αναφέρεται στις διδακτικές ενότητες: «*Αραβοϊσλαμικός κόσμος: Ισλάμ, μια νέα θρησκεία γεννιέται στην Ανατολή, Αραβικός πολιτισμός: επιστήμες και τέχνες, Αραβική και Βυζαντινή τέχνη*», και αξιοποιεί τις θεματικές της Παγκόσμιας ιστορίας, της ιστορίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ιστορία της τέχνης, την πολιτισμική και την κοινωνική ιστορία. Τέλος, το σενάριο διδασκαλίας της ΣΤ΄ τάξης, πραγματεύεται τις διδακτικές ενότητες: «*Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: Το Ολοκαύτωμα και οι γενοκτονίες του 20^{ου} αιώνα, το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων*», και αξιοποιεί τις θεματικές της Εθνικής - Ευρωπαϊκής - Παγκόσμιας ιστορίας, της ιστορίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συνοπτικά τα χαρακτηριστικά των τεσσάρων διδακτικών σεναρίων της παρούσας εργασίας:

Διδακτικά σενάρια Διαπολιτισμικής Προσέγγισης για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο				
	Γ΄ τάξη	Δ΄ τάξη	Ε΄ τάξη	ΣΤ΄ τάξη
Τίτλος	<i>Η ιστορία της οικογένειάς μου</i>	<i>Ο δρόμος για μια καινούρια πατρίδα</i>	<i>Ταξιδεύοντας από το Βυζάντιο στον Αραβοϊσλαμικό κόσμο</i>	<i>Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων</i>
Επιλεγθείσες Διδακτικές ενότητες από το Πρόγραμμα Σπουδών (2018-	Οικογενειακή Ιστορία: Οι μικρές ιστορίες συναντούν τη	Αρχαιότητα και Αρχαϊκή Εποχή: Νέες αποικίες των Ελλήνων, ο β΄ ελληνικός	Αραβοϊσλαμικός κόσμος: Ισλάμ, μια νέα θρησκεία γεννιέται στην Ανατολή, Αραβικός	Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: Το Ολοκαύτωμα και οι γενοκτονίες του 20 ^{ου} αιώνα, το

2019)	μεγάλη ιστορία	αποικισμός	πολιτισμός: επιστήμες και τέχνες, Αραβική και Βυζαντινή τέχνη	Ολοκαύτωμα των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων
Περιβάλλοντα μάθησης	μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά	μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά	μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά	μονοπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά
Θεματικές πραγμάτευσης από τη σκοπιά της ιστορίας	οικογενειακή ιστορία, κοινωνική και πολιτισμική ιστορία	κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτισμική ιστορία	παγκόσμια ιστορία, ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ιστορία της τέχνης, πολιτισμική και κοινωνική ιστορία	Εθνική, Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια ιστορία, ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας, κοινωνική και πολιτισμική ιστορία.
Διαπολιτισμικές δεξιότητες	ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικός σεβασμός, συλλογική – πολυεπίπεδη σκέψη, συνεργασία και επικοινωνία με το διαφορετικό «Άλλο»	ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικός σεβασμός, συλλογική – πολυεπίπεδη σκέψη, συνεργασία και επικοινωνία με το διαφορετικό «Άλλο»	ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικός/ διαθρησκευτικός σεβασμός, συλλογική – πολυεπίπεδη σκέψη, συνεργασία και επικοινωνία με το διαφορετικό «Άλλο», πολυθρησκευτικός διάλογος	ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικός σεβασμός και ευαισθητοποίηση, συλλογική – πολυεπίπεδη σκέψη, συνεργασία και επικοινωνία με το διαφορετικό «Άλλο», λήψη αποφάσεων για την αντιμετώπιση του ρατσισμού, της μισαλλοδοξίας κ.λπ.

3.1 Διδακτικό σενάριο

Η προέλευση της έννοιας του διδακτικό σενάριο εντοπίζεται στο χώρο του θεάτρου και του κινηματογράφου. Στην αγγλική, ο όρος «Scenario» προέρχεται από το λατινικό «scaena» και σημαίνει σκηνή, ενώ το «scaenarium» αφορά οτιδήποτε έχει σχέση με τη σκηνή (Σοφός, 2015: 385). Για την ελληνική γλώσσα το σενάριο είναι η γραπτή μορφή ενός κινηματογραφικού ή τηλεοπτικού έργου, που περιλαμβάνει την υπόθεση, τους διαλόγους, αλλά και όλες τις οδηγίες προς τους τεχνικούς και ηθοποιούς. Είναι μία εξελισσόμενη διαδικασία με προκαθορισμένο σχέδιο (Λεξικό της κοινής νεοελληνικής, 1998).

Η εισαγωγή του διδακτικού σεναρίου στο χώρο της εκπαίδευσης, συνδέεται με την άνοδο των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (εποικοδομισμός/κονστрукτιβισμός), σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής ως ενεργό υποκείμενο οικοδόμησης της γνώσης βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην παιδαγωγική ο όρος του εκπαιδευτικού σεναρίου αναφέρεται στο σχεδιασμό για μια πιο αποτελεσματική/ ευέλικτη διδασκαλία και με βάση τη βιβλιογραφία (Π.Σ. για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011: 25) χρησιμοποιείται ως «στρατηγική» ή «μέθοδος» ή «τεχνική» μάθησης. Κατά τον Σοφό (2015: 402), τα σενάρια διδασκαλίας προσδίδουν στον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη αυτονομία συγκριτικά με τα σχέδια μαθήματος που ως συνήθως ακολουθούν «πιστά» τα σχολικά εγχειρίδια και απευθύνονται στο γενικότερο μαθητικό σύνολο. Τα εκπαιδευτικά σενάρια στηρίζονται στις θεματικές των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων. Καθορίζουν, ωστόσο, το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (επιλογή κειμένων - δραστηριοτήτων, ρυθμός εξέλιξης της διδασκαλίας κ.λπ.) και παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να τα συντάξει με σημείο αναφοράς τη συγκεκριμένη κάθε φορά μαθητική ομάδα, τις ιδιαιτερότητές της, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά της. Το διδακτικό σενάριο είναι μια **δομημένη, πλήρης και εφαρμόσιμη** διδακτική πρόταση. «Δομημένη», γιατί, η μορφή της διακρίνεται με σαφήνεια, χωρίζεται σε θεματικές ενότητες και στηρίζεται σε ένα μοντέλο συγγραφής και άλλων σεναρίων, «πλήρης», καθώς περιλαμβάνει όλες τις παιδαγωγικές και γνωστικές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας του σεναρίου, τέλος, «εφαρμόσιμη», αφού προσδιορίζει το πλαίσιο λειτουργίας και εφαρμογής του σεναρίου σε πραγματικές συνθήκες (ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Η παιδαγωγική αξία του διδακτικού σεναρίου έγκειται στη διασφάλιση μιας ενεργητικής μάθησης που ξεπερνά τα όρια της παραδοσιακής σχολικής γνώσης και συνδέεται με την ίδια την κοινωνία και το φυσικό περιβάλλον. Ο βιωματικός χαρακτήρας και οι θεματικές συνδέσεις με το περιβάλλον και τη ζωή των μαθητών ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, την αποκλίνουσα σκέψη και το διαπολιτισμικό

διάλογο, ενώ παράλληλα επιτυγχάνεται η αξιοποίηση και ο μετασχηματισμός της προϋπάρχουσας, στην προκειμένη περίπτωση, ιστορικής γνώσης. Τα εκπαιδευτικά σενάρια μπορούν να αναδειχθούν σε μία πολύ χρήσιμη διδακτική μέθοδο για τη διδασκαλία της σύγχρονης ιστορίας καθώς κινούνται στη βάση της ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης. Προσδίδουν στον εκπαιδευτικό/δημιουργό τους μια σχετική αυτονομία που μπορεί να εκφραστεί με το συνδυασμό και τη δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων κριτικής σκέψης (μεθοδολογική γνώση), ολιστικής επεξεργασίας εννοιών (πχ έθνος, κουλτούρα κ.λπ.) και δηλωτικής γνώσης. Προσφέρουν μια διαφοροποιημένη διδασκαλία με κίνητρα μάθησης, μέσα από μαθητοκεντρικές - στοχοθετημένες δραστηριότητες, διδακτικά μοντέλα (προσομοιώσεις) και τη χρήση νέων τεχνολογιών. Γενικότερα, καλλιεργείται η ικανότητα «μαθαίνω πως να μαθαίνω» και «μαθαίνω στην πράξη» στη βάση μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας και μάθησης που συγχρόνως αναπτύσσει τις συνεργατικές δεξιότητες στις πολύχρωμες αίθουσες του 21^{ου} αιώνα (Π.Σ. για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011: 25-27).

Η επιλογή του διδακτικού σεναρίου - ως μεθόδου ή στρατηγικής - μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά απέναντι στην εθνοκεντρική διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος και να συμβάλει στη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων δράσης κατάλληλων για την εκπλήρωση μιας διαπολιτισμικής διδακτικής της ιστορίας, που θα βασίζεται στις αρχές της σύγχρονης επιστήμης της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκινος (2006: 327-328) η επιστημονική κατάρτιση και η διδακτική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών θεωρείται η μόνη λύση για την «διάσωση» της σχολικής ιστορίας από την πολιτική εξουσία και την επίσημη ιδεολογία. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει ένα πολυσύνθετο ρόλο, παιδαγωγικό και επιστημονικό: *«μεταβίβαση γνώσεων, αναπαραγωγή και διεύρυνση της κοινωνικής μνήμης, πολιτική κοινωνικοποίηση και πολιτισμική ενσωμάτωση των μαθητών, διαμόρφωση διανοητικών δεξιοτήτων, συμβολή στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας»*. Σύμφωνα με τους Robert Martineau και Chantal Dery (αναφέρεται στο Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 394-396), όλη η προσοχή των ερευνητών πρέπει να στραφεί στα διδακτικά σενάρια κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος και στην εμπειρική έρευνα. Οι ίδιοι υποδεικνύουν τα 4 επίπεδα δόμησης ενός ολοκληρωμένου διδακτικού σεναρίου για την ιστορία:

Το επίπεδο της υποθετικο-παραγωγικής σκέψης. Αφορά την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας κατά πανομοιότυπο τρόπο με την ίδια την ιστορική έρευνα. Δηλαδή, η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών και η επιλογή αναλυτικών μεθόδων τοποθετούνται στη βάση επίλυσης προβλημάτων, παραθέτοντας κατ'αντιστοιχία τις υποθέσεις εργασιών με τα ερευνητικά πορίσματα.

Το επίπεδο της επιχειρηματολογίας. Η ιστορική επιχειρηματολογία αποτελεί μία βασική δεξιότητα που αρθρώνεται α) με τη χρήση αναλυτικών εργαλείων για την ιστορική τεκμηρίωση, κατανόηση και ερμηνεία, β) την επεξεργασία πρωτογενών - δευτερογενών πηγών για τη συλλογή και αξιολόγηση στοιχείων τεκμηρίωσης, γ) την ικανότητα κατασκευής λογικών επιχειρημάτων, χωρίς παραλήψεις και ασάφειες και δ) την ικανότητα εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των ιδεών. Στην ουσία, η όλη δράση συντελεί στην προετοιμασία για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη, την κριτική συμμετοχή στα κοινωνικο-πολιτικά και πολιτισμικά δρώμενα με υπευθυνότητα και σύνεση.

Το επίπεδο της ιστορικής ενσυναίσθησης. Πρόκειται για την δυνατότητα προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων υπό το πρίσμα των δρώντων προσώπων που πρωταγωνιστούν για την επίτευξη ιστορικής ενσυναίσθησης. Το επίπεδο αυτό συγκροτείται από τέσσερις αλληλένδετες φάσεις: α) η προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου με όρους προβλήματος προς επίλυση, β) η ανάλυση των πράξεων των εμπλεκόμενων του υπό εξέταση ιστορικού γεγονότος ή φαινομένου, γ) η χρήση των ιστορικών τεκμηρίων και δ) η ένταξη του γεγονότος, του φαινομένου ή της κατάστασης στο ιστορικό πλαίσιο.

Το αφηγηματικό επίπεδο. Ακόμα και στο κονστрукτιβιστικό μοντέλο μάθησης η ιστορική αφήγηση κατέχει κεντρικό ρόλο. Γίνεται λόγος, ωστόσο, για μία αφήγηση που απορρέει ύστερα από προσεκτική/ λεπτομερή έρευνα, με την παράθεση αλληλοσυγκρουόμενων επιχειρημάτων και την εναλλαγή μεθοδολογικών πρακτικών, μιας πολυπρισματικής, πολυπαραγοντικής και, γενικότερα κριτικής και στο μέτρο του εφικτού αναστοχαστικής, δηλαδή, αυτο-ιστορικοποιούμενης και μεταγνωστικής ιστορικής αφήγησης και ερμηνείας.

3.2 Διδακτική μεθοδολογία σεναρίων

Η συγγραφή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου προϋποθέτει μια συνολική πληροφόρηση για την οργάνωση και πραγμάτωση της διδασκαλίας στη βάση του διδακτικού μετασχηματισμού της. Έτσι, περιλαμβάνει συλλογισμούς και διατυπώσεις που αφορούν τις διαστάσεις και το μετασχηματισμό της επιστημονικής γνώσης σε σχολική. Επιπλέον, για τη συγγραφή του διδακτικού σεναρίου απαιτείται η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού: η βιβλιογραφική διερεύνηση του θέματος, η ανίχνευση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, η δημιουργία σύνοψης και η περιγραφή των σταδίων του σεναρίου (Σοφός, 2015: 402-404).

Η δομή του διδακτικού σεναρίου είναι πανομοιότυπη με εκείνη ενός κινηματογραφικού ή θεατρικού. Συγκροτείται με βάση το *τι*, δηλαδή το θέμα της διδασκαλίας, το *πως*, δηλαδή την πλοκή της εκπαιδευτικής δράσης και τα

επιπρόσθετα εκπαιδευτικά στοιχεία, όπως η μεθόδευση της διδασκαλίας, τα εκπαιδευτικά μέσα κ.ά. Ο καθορισμός των στόχων αποτελεί υπόθεση του συντάκτη του σεναρίου (εκπαιδευτικός), ωστόσο, θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ορθή διατύπωση, σαφήνεια, αντιστοιχία με τις δραστηριότητες - ενέργειες και ολιγάριθμο σχήμα σε κάθε διδακτική ώρα (περίπου πέντε) για τη διευκόλυνση της εφαρμογής τους. Από την άλλη, οι δραστηριότητες, ως βασικό στοιχείο του κάθε διδακτικού σεναρίου, όταν προέρχονται από σύντομες ασκήσεις και κλειστού τύπου εργασίες του σχολικού εγχειριδίου μετασχηματίζονται και διευρύνονται για να έχουν «νόημα» για τους μαθητές· επιλέγονται και διαμορφώνονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό σύμφωνα πάντοτε με τους στόχους και την ιδιαιτερότητα της μαθητικής ομάδας που απευθύνονται. Η δόμηση των φάσεων περιλαμβάνει τις ενέργειες εκπαιδευτικού και μαθητών σε αρμονία με τις δραστηριότητες και τους διδακτικούς στόχους. Πρέπει να περιγράφει αναλυτικά και ξεκάθαρα τις βασικές ενέργειες και το ρόλο των εμπλεκομένων, την αντιστοιχία μεταξύ ενεργειών και στόχων, καθώς επίσης και τα εκπαιδευτικά υλικά/ μέσα που απαιτούνται για την ολοκλήρωσή τους. Η κάθε φάση αποτελεί ένα «μικρό σενάριο» (Σοφός, 2015: 402-404).

Πιο αναλυτικά και σύμφωνα με το Σοφό (2015: 394-402), η δομή του διδακτικού σεναρίου φέρει την παρακάτω σύνθεση:

Ταυτότητα. Δίνονται πληροφορίες για το μάθημα, την τάξη, τη διδακτική ενότητα ή τις υποενότητες, τη χρονική έκταση, τη διαθεματικότητα κ.λπ..

Τεκμηρίωση σχεδιασμού. Στο σημείο αυτό γίνεται η *ανάλυση πεδίου σχολικής τάξης* (αιτιολόγηση και τεκμηρίωση της επιλογής του θέματος, συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών, προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και γνωστικά προαπαιτούμενα, μεθοδολογική ικανότητα κ.λπ.), η *επιστημονική περιγραφή του θέματος* και ο *μετασχηματισμός του σε σχολικό περιεχόμενο*.

Σκοπός και στόχοι. Καθορίζονται και καταγράφονται, ο γενικός σκοπός του σεναρίου καθώς και οι γνωστικοί, διδακτικοί, μαθησιακοί/ παιδαγωγικοί στόχοι.

Παιδαγωγική θεμελίωση. Η ενότητα αυτή περιέχει μια σύντομη περιγραφή της μεθόδου διδασκαλίας/ διδακτικής προσέγγισης που ακολουθείται, τα εκπαιδευτικά μέσα και η διδακτική τους λειτουργία (π.χ. ιστορικές πηγές, φύλλα εργασιών, σκίτσα - γελοιογραφίες, προσομοιώσεις κ.λπ.). Περιγράφεται, δηλαδή, σύντομα η εκπαιδευτική μέθοδος και τα μέσα που επιλέγονται για την πραγμάτωσή της.

Διαδικασία εφαρμογής. Αρχικά, αναφέρεται στη *δημιουργία κινήτρων* (αφόρμηση της διδασκαλίας και κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών). Έπειτα, ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των φάσεων, όπου περιγράφονται όλες

οι δραστηριότητες και η αντιστοιχία τους με τους στόχους, η χρονική τους διάρκεια, τα υλικά/ μέσα και οι οδηγίες μεθόδευσης.

Αξιολόγηση. Χωρίζεται σε δύο μέρη, την *αξιολόγηση των διδασκόμενων* (φύλλα εργασίας, εργασίες ανοικτού ή κλειστού τύπου, επίλυσης προβλημάτων κ.λπ.) και την *αξιολόγηση του σεναρίου* (συνήθως μέσω της παρατήρησης από τον εκπαιδευτικό). Η αξιολόγηση εστιάζει στην αποτελεσματικότητα του σεναρίου, τα προβλήματα εφαρμογής, την επίτευξη των στόχων, την αποτελεσματική χρήση των μέσων, τη συνεργασία/ ανταπόκριση των μαθητών.

Συμπληρωματικές πληροφορίες. Μπορεί να περιέχει υποστηρικτικό υλικό, βιβλιογραφικές - οπτικοακουστικές πηγές, αρχεία ή πληροφορίες που συνοδεύουν το σενάριο διδασκαλίας ή προεκτάσεις/ επεκτάσεις του σεναρίου.

4. Προτεινόμενα Διδακτικά Σενάρια

4.1 Πρώτο διδακτικό σενάριο

Ταυτότητα του σεναρίου:

Τίτλος σεναρίου: Η ιστορία της οικογένειάς μου

Μάθημα: Ιστορία

Τάξη: Γ΄ Δημοτικού

Διδακτική Ενότητα: Οικογενειακή Ιστορία: Οι μικρές ιστορίες συναντούν τη μεγάλη ιστορία

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 4 Διδακτικές ώρες

Χώρος εφαρμογής: Σχολική τάξη & οικογενειακό περιβάλλον

Τεκμηρίωση σεναρίου:

Το διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με το Πρόγραμμα Σπουδών του ιστορικού μαθήματος (ΦΕΚ 5222/2018) και τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία της ιστορίας στον 21^ο αιώνα (Council of Europe, 2018). Η επιλογή της θεματικής της οικογενειακής ιστορίας φιλοδοξεί να εισάγει τους μαθητές της Γ΄ δημοτικού στην ιστορική έρευνα (παρουσίαση μεθοδολογικών εργαλείων) με σταδιακή διεύρυνση του ιστορικού περιεχομένου, ενώ παράλληλα ανοίγει την πόρτα στις ιστορίες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ο οικείος χρόνος και χώρος και η προσωπική ιστορία συντελούν στη δημιουργία κινήτρων μάθησης και συνιστούν την καταλληλότερη βάση για την παρουσίαση του τρόπου κατασκευής της ιστορικής γνώσης (σταδιακή χρονική και χωρική θεματολογική διεύρυνση). Η πρόταση, αυτή, ενισχύεται ακόμη περισσότερο αν ληφθεί υπόψη το γεγονός, ότι οι μαθητές μέχρι στιγμής στερούνται εξοικείωσης με τη διαδικαστική/μεθοδολογική γνώση. Ενώ, η προϋπάρχουσα γνώση, σχετικά με την προσωπική τους σύνδεση με το παρελθόν αλλά και της οικογένειάς τους, περιορίζεται στην επαφή με κάποια αντικείμενα (ενθύμια) ή οικογενειακές ιστορίες, επισκέψεις στην εκκλησία ή στην πατρική οικεία κ.λπ. (Von Heyking, 2004). Από την άλλη, η ενασχόληση με την οικογενειακή ιστορία θεωρείται ένα ιδανικό θέμα για την ενσωμάτωση των διαπολιτισμικών αρχών και την παροχή μιας πολυπολιτισμικής ιστορικής εκπαίδευσης: αποκαλύπτει τις πολιτισμικές συνδέσεις των λαών, συστήνει το διαφορετικό άλλο, άρει στερεότυπα και προκαταλήψεις κ.λπ.. Ως εκ τούτου, ενισχύει ακόμα περισσότερο την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την

ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, απορρίπτοντας την εθνικιστική εκπαίδευση και τις καταστροφικές της συνέπειες.

Σκοπός και Στόχοι:

Γενικός σκοπός του σεναρίου: Να εισάγει τους μαθητές στον ερευνητικό κλάδο της επιστήμης της Ιστορίας, μέσα από την παρουσίαση των μεθοδολογικών της εργαλείων στον οικείο χρόνο και τόπο. Να τους εισαγάγει στην αμφιλεγόμενη φύση της ιστορίας καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη και διαμορφώνοντας γενετική ιστορική συνείδηση.

Ιστορικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να ενεργοποιήσουν την υποθετικο-παραγωγική σκέψη στη βάση της διερεύνησης της προσωπικής και οικογενειακής σύνδεσης με το παρελθόν.
- Να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη και διαμόρφωση της οικογένειας τους από τη χρονική περίοδο που μελετούν μέχρι το σήμερα.
- Να κατανοήσουν την αιτιότητα: ότι οι ενέργειες των προηγούμενων γενιών της οικογένειας (παππούδες, γονείς) έχουν συνέπειες στη ζωή τους σήμερα· και ότι και οι δικές τους ενέργειες θα έχουν αντίκτυπο στη ζωή των παιδιών τους στο μέλλον.
- Να αντιληφθούν τον τρόπο έρευνας και παρουσίασης του παρελθόντος: την συγκέντρωση και επιλογή των στοιχείων, τον έλεγχο της αξιοπιστίας και την πολυπρισματική φύση της ιστορικής ερμηνείας.
- Να διαπιστώσουν ότι η ιστορική σπουδαιότητα αποτελεί προσωπική υπόθεση και να είναι σε θέση να εξηγούν για την επιλογή ή την απόρριψη ενός γεγονότος ως σημαντικού ή ασήμαντου.
- Να κατανοήσουν τις αλλαγές της οικογένειας τους στο χρόνο, παρατηρώντας οικογενειακές φωτογραφίες και παίρνοντας συνεντεύξεις.
- Να είναι σε θέση να δημιουργούν ιστορίες για το παρελθόν, με βάση τα ιστορικά δεδομένα, πηγές που ερεύνησαν, συνεντεύξεις κ.λπ., να τις αφηγούνται και να τις ερμηνεύουν μέσα από διαφορετικά οπτικά πεδία.
- Να οδηγούνται σε συμπεράσματα και να μπορούν να παρουσιάζουν τα ερευνητικά τους πορίσματα αναλύοντας τις μεθοδολογικές τους πρακτικές.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία της ανθρωπότητας είναι προϊόν ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων: ότι όλοι οι πολιτισμοί διακρίνονται από μία ετερογενή σύσταση και εμπλέκονται μεταξύ τους.
- Να προσεγγίσουν τα γεγονότα υπό το πρίσμα των δρώντων υποκειμένων για βαθύτερη κατανόηση των αιτιών, των συμπεριφορών, των τρόπων σκέψης των συναισθημάτων και των προθέσεων σχηματίζοντας αντικειμενικότερη και ασφαλέστερη κρίση.

- Να αναπτύξουν, μέσα από την ιστορική έρευνα, την ενσυναίσθηση, την ανάγκη τεκμηρίωσης - κατανόησης, την ηθική κρίση και το αίσθημα ευθύνης.

Διδακτικοί/Παιδαγωγικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να ασκηθούν στη διερευνητική και βιωματική μάθηση.
- Να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα των άλλων.
- Να αναγνωρίσουν τους συμμαθητές τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες, να αποκτήσουν μια ουσιαστική γνωριμία μαζί τους και να άρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις.
- Να αναπτύξουν πνεύμα αλληλεγγύης, συλλογική συνείδηση και διαπολιτισμικό σεβασμό ξεπερνώντας τις εθνικές και κοινωνικές ανισότητες.
- Να αλληλεπιδράσουν πολιτισμικά (εντοπίζοντας συγκλίσεις και αποκλίσεις) με διάθεση επικοινωνιακής συνεργασίας.
- Να αποκτήσουν μία πολυπρισματική, πολυεπίπεδη και πολυπολιτισμική θεώρηση του κόσμου αμβλύνοντας τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης.

Παιδαγωγική Θεμελίωση:

Η εκπαιδευτική μέθοδος του διδακτικού σεναρίου στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού/ εποικοδομισμού και συγκεκριμένα στο διδακτικό μοντέλο της ανακαλυπτικής/ διερευνητικής μάθησης. Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση κατακτώντας σταδιακά τη μεθοδολογία της ιστορίας, αλληλεπιδρούν διερευνητικά με το περιβάλλον τους και οδηγούνται σε βασικά συμπεράσματα. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στις πρακτικές της ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, τη χρήση της γνώσης και του αναστοχασμού πάνω στη γνώση. Στην ανάδειξη, επομένως, ενός μαθητή που μαθαίνει να προσεγγίζει τη γνώση με ενεργό δράση, να τη χρησιμοποιεί και να αναστοχάζεται πάνω σ' αυτήν (Φρυδάκη, 2009: 334).³⁷ Παράλληλα, η οργάνωση του εκπαιδευτικού πλαισίου του σεναρίου βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, εκπαίδευση για αλληλεγγύη, εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό και εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης.³⁸ Ενώ, τα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιούνται περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά βίντεο, φωτογραφικό υλικό (οικογενειακό άλμπουμ) και προσωπικά/ οικογενειακά

³⁷ Σύμφωνα με τον κονστρουκτιβιστικό διδακτικό σχεδιασμό των Tolman και Hardy (1995, αναφέρεται στο Φρυδάκη, 2009: 334).

³⁸ Παραθέτονται αναλυτικά στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, στην υποενότητα: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση».

αντικείμενα. Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθείται κατά την εφαρμογή του σεναρίου είναι μαθητοκεντρική. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά και ομαδικά (ομαδοσυνεργατικά): στο μεγαλύτερο μέρος του σεναρίου εργάζονται ατομικά, ωστόσο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές και το οικογενειακό τους περιβάλλον (συνεντεύξεις).

Διαδικασία Εφαρμογής:

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Δραστηριότητα 1^η

Αρχικά, για την εισαγωγή στο θέμα και τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, οι μαθητές παρακολουθούν ένα εκπαιδευτικό βίντεο (5' διάρκεια) με τίτλο: «*Η ιστορία της οικογένειας Ράτση και του Johny, ενός προσφυγόπουλου*».

Στο βίντεο αυτό παρουσιάζεται η ιστορία δύο διαφορετικών οικογενειών, της Έλσας και του Johny. Οι δύο οικογένειες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά). Ο Johny κλήθηκε να αντιμετωπίσει όλα τα μεγάλα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνδέονται με την προσφυγιά, ενώ η οικογένεια της Έλσας, εντελώς διαφορετικά, σε ευμάθεια απολάμβανε τη ζωή αδιαφορώντας για τη δυστυχία γύρω της. Η κατάσταση, ωστόσο, μεταβάλλεται όταν η οικογένεια της Έλσας απέκτησε κοινές εμπειρίες/ βιώματα με αυτήν του Johny. Έτσι, οι ιστορίες των δύο οικογενειών παρ' όλου που διαφέρουν σε πολλούς τομείς, εντοπίζουν ταυτόχρονα αρκετά κοινά και συγκλίσεις, που μόλις το αντιλήφθηκαν οι πρωταγωνιστές άλλαξαν τη ζωή τους προς το καλύτερο.

Μόλις τελειώσει το βίντεο, ακολουθεί μια σύντομη συζήτηση (10' διάρκεια) η οποία στοχεύει στη διέγερση των διαπολιτισμικών αξιών με ταυτόχρονη άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συντονιστή τροφοδοτεί με ερωτήματα τη συζήτηση, όπως: *Γιατί η οικογένεια της Έλσας άλλαξε στάση απέναντι στον Johny; Πώς θα ήταν η ζωή του Johny αν η οικογένεια της Έλσας δεν αναθεωρούσε τη γνώμη της για τους πρόσφυγες; Πόσο διαφορετικές και πόσο όμοιες μπορεί να είναι οι δύο οικογένειες; Πώς αισθάνεσαι και τί πιστεύεις για τον Johny, την Έλσα, τους γονείς της; κ.λπ..* Οι μαθητές καλούνται να σκεφτούν και να εκφράσουν προφορικά τα συναισθήματα - τις απόψεις τους.

Δραστηριότητα 2^η

Α. Προσπάθησε να σκεφτείς και να καταγράψεις, μέσα από κάποια ιστορία που πιθανόν να έχεις ακούσει από τους γονείς σου ή κάποιο οικογενειακό άλμπουμ που

έχεις δει κ.λπ., κάποιο γεγονός ή γεγονότα της οικογένειας σου που συνέβησαν πριν τη γέννηση σου.

B. Υπέθεσε τους λόγους και επιχείρησε να δώσεις κάποιες εξηγήσεις· γιατί συνέβη αυτό το γεγονός που κατέγραψες; Πώς μπορεί άραγε να έχει επηρεάσει μέχρι σήμερα τη ζωή της οικογένειας σου και πώς μια διαφορετική απόφαση μπορεί να την επηρεάσει στο μέλλον;

Με τη δεύτερη δραστηριότητα, οι μαθητές, εισάγονται στο θέμα του σεναρίου. Βρισκόμαστε στο επίπεδο της υποθετικο-παραγωγικής σκέψης κατά το οποίο θέτεται η βάση επίλυσης του προβλήματος. Οι υποθέσεις για την οικογενειακή ιστορία βασίζονται στην προϋπάρχουσα γνώση και μπορούν να αποκαλύψουν τις συνδέσεις παρελθόντος – παρόντος - μέλλοντος, λχ. τα αποτελέσματα στην περίπτωση που η οικογένεια είχε μεταναστεύσει ή αποφασίσει να μεταναστεύσει στο μέλλον κ.λπ.. Παράλληλα με την καταγραφή των ερευνητικών υποθέσεων, ο εκπαιδευτικός ανατροφοδοτεί με ερωτήματα: *Πιστεύεις ότι αυτή η απόφαση βελτίωσε την οικονομία της οικογένειας; Σε τί να δυσκόλεψε άραγε την ζωή τους; Τί πιστεύεις ότι θα γινόταν αν εσύ έπαιρνες μια άλλη απόφαση στο μέλλον; κ.λπ..*

Πριν το τέλος της 1^{ης} διδακτικής ώρας ζητάμε από τους μαθητές να συνεχίσουν την έρευνα τους στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, καλούνται να πάρουν συνεντεύξεις από τα μέλη της οικογένειας τους (υπό τη μορφή συζήτησης) και να συλλέξουν πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές μέσα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά θα αποφασίσουν ατομικά για τα θέματα των συνεντεύξεων, ωστόσο, πιθανές θεματικές μπορεί να είναι: «*Η μετανάστευση των Παππούδων μου στο εξωτερικό*» ή «*Το πατρικό σπίτι του Πατέρα μου*» ή «*Τα σχολικά χρόνια της Μητέρας μου*» κ.λπ.. Το υλικό αυτό θεωρείται προαπαιτούμενο για τη 2^η διδακτική ώρα. Αναλυτικότερα, λαμβάνουν για το σπίτι την επόμενη δραστηριότητα:

ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Δραστηριότητα 3^η

A. Έλεγξε όσα έχεις καταγράψει στο τετράδιο σου και πραγματοποίησε συνεντεύξεις από τα μέλη της οικογένειας σου για γεγονότα που συνέβησαν σε αυτήν πριν από τη γέννηση σου.

B. Επιχείρησε να εντοπίσεις και να συλλέξεις αντικείμενα (φωτογραφίες, κάποιο μουσικό κομμάτι ή ρούχο κ.λπ.) που να έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τα γεγονότα που ερευνάς.

Δραστηριότητα 4^η

A. Σύγκρινε τις συνεντεύξεις και τα αντικείμενα που συγκέντρωσες από το σπίτι με τα γεγονότα που είχες καταγράψει αρχικά στο τετράδιο. Χρησιμοποίησε τα καινούρια στοιχεία και συμπλήρωσε ή αφαίρεσε όπου χρειάζεται.

B. Σκέψου ως ένας ιστορικός και σημείωσε πάνω στη γραμμή του χρόνου την ιστορία σου πριν τη γέννηση σου και την ιστορία της δικής σου ζωής. Παρέθεσε τα γεγονότα που εσύ θεωρείς πιο σημαντικά. Παρατήρησε τις φωτογραφίες από το οικογενειακό άλμπουμ, έλεγξε τις συνεντεύξεις της οικογένειας σου και σημείωσε κατάλληλα τη χρονιά που συνέβησαν. Απέρριψε όσα στοιχεία δεν σε ενδιαφέρουν.

Πριν τη Γέννησή μου	Η Γέννησή μου	Μετά τη Γέννησή μου
2011		

Στη φάση αυτή, οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει μέσω των συνεντεύξεων και των ιστορικών πηγών, αναθεωρούν τις αρχικές τους υποθέσεις και επιχειρούν να οδηγηθούν σε ερευνητικά πορίσματα. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στην κατανόηση της ιστορικής σημαντικότητας σε προσωπικό επίπεδο. Γι' αυτό, επιλέγουν ελεύθερα να ασχοληθούν με τα γεγονότα που τους ενδιαφέρουν και απορρίπτουν τα υπόλοιπα αιτιολογώντας, ωστόσο, την επιλογή τους. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσουν απόψεις με τους συμμαθητές τους για την ιστορική σπουδαιότητα. Ο εκπαιδευτικός προκαλεί συζήτηση και ζητά εξηγήσεις, σχετικά με το θέμα της επιλογής ή της απόρριψης. Ενώ, στη συνέχεια για να υποστηρίξει τους μαθητές στην τοποθέτηση των γεγονότων σε μία σωστή χρονολογική σειρά τους βοηθά να σχεδιάσουν τη δική τους χρονογραμμή. Επιπλέον, ως μέσο διδασκαλίας, προβλέπεται η αξιοποίηση του

φωτογραφικού υλικού από διαφορετικές ιστορικές περιόδους (οικογενειακό άλμπουμ) για την κατανόηση της συνέχειας και της αλλαγής. Ο δάσκαλος ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις για σκέψη όπως: *Πόσο διαφέρουν οι φωτογραφίες μεταξύ τους; Γιατί πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό; Τί παρατηρείς σχετικά με το ενδυματολογικό, τα αντικείμενα, τα μέλη της οικογένειας ως προς τον αριθμό, την ηλικία; κ.λπ..*

3^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Δραστηριότητα 5^η

A. Προσπάθησε να συντάξεις ένα μικρό κείμενο, ώστε να αφηγηθείς όσα συνέβησαν στην οικογένεια σου, πριν τη γέννηση σου. Συμβουλέψου τη χρονογραμμή, τις συνεντεύξεις, τα αντικείμενα που συγκέντρωσες και χρησιμοποίησε τη σκέψη και τη φαντασία σου.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν τα ερευνητικά πορίσματα (συνεντεύξεις, ιστορικές πηγές, χρονογραμμή), τη σκέψη και τη φαντασία για να συνθέσουν την ιστορική αφήγηση της οικογένειας τους. Ο δάσκαλος, σε υποστηρικτικό ρόλο ανατροφοδοτεί συνεχώς με ερωτήσεις λ.χ. *Πώς πιστεύεις ότι νιώθουν οι πρωταγωνιστές απέναντι σ' αυτήν την συγκυρία; Εσύ πώς θα αισθανόσουν αν βρισκόσουν στη θέση του; Πιστεύεις ότι είχε άλλη επιλογή; Υπάρχει πραγματικά εκείνο το ρολόι; Γιατί ο παππούς και η γιαγιά παρουσιάζουν διαφορετικά το ίδιο γεγονός; κ.λπ..*

4^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Δραστηριότητα 6^η

A. Παρουσίασε στους συμμαθητές σου την ιστορία της οικογένειας σου: αφηγήσου την ιστορία που έχεις γραμμένη στο τετράδιο σου και παρέθεσε αντικείμενα και φωτογραφίες την κατάλληλη στιγμή περιγράφοντάς τα.

B. Θυμήσου την ιστορία της οικογένειας της Έλσας και του Johny. Προσπάθησε να εντοπίσεις πόσο όμοια και πόσο διαφορετική συγχρόνως μπορεί είναι η ιστορία της οικογένειας σου με αυτή των συμμαθητών σου.

Στην τελευταία φάση οι μαθητές παρουσιάζουν τις έρευνες τους μέσα στην τάξη. Παραθέτουν τα στοιχεία που συγκέντρωσαν και εξηγούν σχετικά με τη συλλογή και επεξεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει την παρουσίαση με ερωτήσεις καλλιεργώντας κλίμα κριτικού αναστοχασμού λχ. *Πώς έχεις αυτά τα στοιχεία; Υπάρχει κάποια φωτογραφία ή αντικείμενο σχετικά με αυτό το γεγονός; Θα ήθελες να προσθέσεις ή να αφαιρέσεις κάποιο στοιχείο στην έρευνα σου; Αν υπήρχε η δυνατότητα να ερευνήσεις το πατρικό σπίτι του παππού σου, πιστεύεις ότι η έρευνα σου θα είχε το ίδιο αποτέλεσμα; κ.λπ..* Παράλληλα, η παρουσίαση δίνει τη

δυνατότητα να ακουστούν οι ιστορίες όλων των παιδιών και να γίνουν αποδεκτές, από κάθε κοινωνική τάξη ή οικονομική κατάσταση ή εθνοτική και θρησκευτική ομάδα προέλευσης, στη βάση μιας διαπολιτισμικής ιστορικής εκπαίδευσης που έχει στον πυρήνα σκέψης της την διαφορετικότητα και όχι την ομοιογένεια. Ιδιαίτερα, στο δεύτερο υποερώτημα οι μαθητές χωρίζονται σε διαπολιτισμικές ομάδες των δύο ή και περισσότερων ατόμων με στόχο να αλληλεπιδράσουν και να αντιληφθούν ότι οι διαφορετικές ομάδες ανθρώπων (θρησκευτικές, εθνικές, ταξικές κ.λπ.) συγκλίνουν μεταξύ τους και διαφέρουν ταυτόχρονα και ότι ο ένας χρειάζεται τη βοήθεια του άλλου. Πράγμα το οποίο διαπιστώθηκε από την πρώτη κιάλας δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός κινείται μεταξύ των ομάδων και ενισχύει το διαπολιτισμικό διάλογο όπου χρειάζεται με ερωτήσεις όπως: *Τί σου θυμίζει το αντικείμενο που έφερε από το σπίτι της η Ταμίλα; Πόσο διαφέρουν άραγε τα δύο γεγονότα; Πόσο μοιάζουν οι δύο φωτογραφίες; Σε τί διαφέρει η κουζίνα των δύο οικογενειών; Πως αντιμετωπίστηκε η απώλεια στις δύο ιστορίες και ποια τα συναισθήματα των δύο οικογενειών;* κ.λπ..

Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση της υλοποίησης του σεναρίου βασίζεται στη συνεχή παρατήρηση του εκπαιδευτικού και αφορά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του: ως προς την επίτευξη των ιστορικών και διαπολιτισμικών στόχων, τη χρήση των μέσων, τα προβλήματα εφαρμογής, την αλληλεπίδραση των μελών κ.λπ.. Όλα αυτά, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη για την αξιολόγηση της κάθε δραστηριότητας του σεναρίου. Ωστόσο, στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με την παρουσίαση των εργασιών από τους μαθητές και την πρόκληση συζήτησης από τον εκπαιδευτικό, μπορεί να επιτευχθεί συνολικά η αξιολόγηση των ιστορικών στόχων του διδακτικού σεναρίου με ερωτήσεις όπως: *«Πώς έχεις αυτά τα στοιχεία; Υπάρχει κάποια φωτογραφία ή αντικείμενο σχετικά με αυτό το γεγονός; Θα ήθελες να προσθέσεις ή να αφαιρέσεις κάποιο στοιχείο στην έρευνα σου; Αν υπήρχε η δυνατότητα να ερευνήσεις το πατρικό σπίτι του παππού σου, πιστεύεις ότι η έρευνα σου θα είχε το ίδιο αποτέλεσμα;»* κ.λπ.. Η ευχέρεια ή οι δυσκολίες στις απαντήσεις: η αδυναμία περιγραφής των μεθοδολογικών εργαλείων (μεθοδολογική γνώση) που ακολούθησαν, η δυνατότητα κριτικού αναστοχασμού κ.λπ. μπορούν να αποτελέσουν σίγουρα βασικούς παράγοντες για την αξιολόγηση των ιστορικών στόχων και την αποτελεσματική εφαρμογή του σεναρίου της οικογενειακής ιστορίας. Επιπλέον, από διαπολιτισμικής σκοπιάς, παρατηρείται η άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων για το διαφορετικό «Άλλο» και η επιθυμία για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία (κυρίως από το β' μισό της τελευταίας δραστηριότητας). Η παρατήρηση αποτελεί μια βασική μέθοδο για την αξιολόγηση της υλοποίησης του σεναρίου και είναι απαραίτητο να επεκταθεί πέρα από τα όρια

της διδασκαλίας. Δηλαδή, παρατηρείται η συμπεριφορά των παιδιών και η διάθεση για διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, από τη συνεργασία και τη συμμετοχή στις ομάδες εργασίας, μέχρι το διάλειμμα και το παιχνίδι.

Συμπληρωματικές Πληροφορίες:

Ως υποστηρικτικό υλικό του σεναρίου χρησιμοποιούνται τα δύο εκπαιδευτικά βίντεο (Α΄ & Β΄ μέρος): «*Η ιστορία της οικογένειας Ράτση και ενός προσφυγόπουλου*».

Ανακτήθηκε από:

https://www.youtube.com/watch?v=mwHEvXbZRVw&list=LLJ564V6ldddEEAoCNINa2_Q&index=3&t=0s&https://www.youtube.com/watch?v=8aBAbCQz3k4&list=LLJ564V6ldddEEAoCNINa2_Q&index=1 [Προσπελάστηκε 28.08.2020].

4.2 Δεύτερο διδακτικό σενάριο

Ταυτότητα του σεναρίου:

Τίτλος σεναρίου: Ο δρόμος για μια καινούρια πατρίδα

Μάθημα: Ιστορία

Τάξη: Δ' Δημοτικού

Διδακτική Ενότητα: Αρχαιότητα και Αρχαϊκή Εποχή: Νέες αποικίες των Ελλήνων, ο β' ελληνικός αποικισμός

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 4 Διδακτικές ώρες

Χώρος εφαρμογής: Σχολική τάξη

Τεκμηρίωση σεναρίου:

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται απόλυτα στις νέες ιστοριογραφικές παραδοχές, τη νέα διδακτική της ιστορίας και το νέο πρόγραμμα σπουδών. Η θεματική του β' ελληνικού αποικισμού (αίτια, διαδικασία ίδρυσης, αποτελέσματα) ανοίγει εξαιρετικά τα πεδία της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ιστορίας, στα οποία πρέπει να δοθεί χώρος (ΦΕΚ 5222/2018: 10). Θέματα όπως η δημογραφία, η καθημερινή ζωή των ανθρώπων της αρχαϊκής περιόδου, η λατρεία των θεών, η διατροφή, το κλίμα, η γεωγραφία και η εργασία βρίσκονται στο επίκεντρό του σεναρίου και αναδύουν μέσα από τις ιστορικές πηγές που προσφέρονται για επεξεργασία. Η συμβολή του παρόντος διδακτικού σεναρίου για τη διδασκαλία της ιστορίας κρίνεται ιδιαίτερα σκόπιμη, και ακόμα περισσότερο αν ληφθεί υπόψη η αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου της Δ' δημοτικού (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008: 81-128), σύμφωνα με την οποία το περιεχόμενο του ανταποκρίνεται σ' ένα παραδοσιακό - εθνοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (στρατιωτική ιστορία/ εθνική υπερηφάνεια), υποβαθμίζοντας σημαντικά τα νέα πεδία της ιστορίας. Από την άλλη, η ενασχόληση με την έννοια της μετανάστευσης σε όλη την έκταση του σεναρίου - ως ενός κοινωνικού φαινομένου που διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή - προσφέρει, εκτός από την εννοιολογική γνώση, πολλές ευκαιρίες για διαπολιτισμικό διάλογο και αναστοχασμό. Προσδίδει στο ιστορικό μάθημα μια διαπολιτισμική οπτική που είναι αναγκαία για την κατανόηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής πραγματικότητας, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την πολύπλευρη ερμηνεία, τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Συλλήβδην, το σενάριο τοποθετεί τη

διδασκτική πράξη στη βάση της κριτικής σκέψης και της γενετικής ιστορικής συνείδησης αποφεύγοντας κάθε εθνοκεντρική υπερβολή.

Σκοπός και Στόχοι:

Γενικός σκοπός του σεναρίου: Να καλλιεργήσει την ιστορική σκέψη και να αναπτύξει γενετική ιστορική συνείδηση, μέσα από διερευνητικές διαδικασίες ανάλυσης, ερμηνείας και σύγκρισης. Η συγκριτική και διαπολιτισμική μελέτη της ιστορίας ενισχύει την επιτυχή κατανόηση των σχέσεων γενικού και ειδικού, παρουσιάζοντας καινούριους σταθμούς διερεύνησης που προκύπτουν από τη γνωριμία με το διαφορετικό «Άλλο».³⁹ Οι μαθητές θα κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα της αρχαϊκής περιόδου που συνδέονται με το β' ελληνικό αποικισμό: θα αντιληφθούν το *πως* και το *γιατί* τα πράγματα αλλάζουν (αιτιώδης συνάφεια), τη σχέση σύνδεσης των γεγονότων με το χρόνο και τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Εν κατακλείδι, ο βασικός σκοπός του σεναρίου είναι η προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών οι οποίοι σύμφωνα με τον Peter Seixas (1996, αναφέρεται στο Von Heyking, 2004) θα μπορούν να δουν τον εαυτό τους στο χρόνο, ως κληρονόμοι των κληροδοτημάτων του παρελθόντος και ως κατασκευαστές του μέλλοντος.

Ιστορικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να διακρίνουν τις διαφορές των ιστορικών εννοιών της *μετανάστευσης* και της *προσφυγιάς* και να τις αντιπαραβάλλουν με την έννοια του *αποικισμού* (κατάκτηση εννοιολογικής γνώσης).
- Να αντιληφθούν την μετανάστευση ως ένα κοινωνικό φαινόμενο που διαφοροποιείται στο χρόνο και τον τόπο και να αποκτήσουν ολιστική θεώρηση γι' αυτήν.
- Να εντοπίσουν τα οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά αίτια του β' ελληνικού αποικισμού, να τα αξιολογήσουν και να τα συνδέσουν με το ιστορικό συγκείμενο (τη σχέση με τους άλλους λαούς, το εμπόριο κ.λπ.).
- Να εκτιμήσουν τη διαδικασία ίδρυσης των αποικιών ως μιας οργανωμένης ενέργειας, τις προϋποθέσεις ίδρυσης στο νέο τόπο εγκατάστασης και να αξιολογήσουν τη σχέση με τις μητροπόλεις.
- Να διερευνήσουν τις συνέπειες της αποικιακής εξάπλωσης για τη ζωή των ανθρώπων, την οικονομική, εμπορική, πολιτισμική και πνευματική

³⁹ Οι μαθητές χρησιμοποιούν ως αφετηρία τη μελέτη του «Άλλου», αλλά και της ετερότητας και ιστορικότητας του ίδιου του συλλογικού εαυτού στο χρόνο και στο χώρο, για να κατανοήσουν το σύγχρονο πλαίσιο και τις πολύπλοκες διεργασίες που το δημιούργησαν (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 36-40).

διεύρυνση των Ελλήνων στην περιοχή της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου.

- Να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία είναι προϊόν ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων και ότι όλοι οι πολιτισμοί διακρίνονται από μία ετερογενή σύσταση και εμπλέκονται μεταξύ τους.
- Να κατανοήσουν πως και γιατί τα πράγματα αλλάζουν.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι οι ενέργειες των ανθρώπων του παρελθόντος έχουν αντίκτυπο στους ανθρώπους σήμερα και ότι η συμπεριφορά μας σήμερα θα επηρεάσει τους ανθρώπους στο μέλλον.
- Να προβληματιστούν με τα γενικότερα αίτια που ωθούν τους ανθρώπους στη μετανάστευση και να προετοιμαστούν για το μέλλον.
- Να αναπτύξουν την ιστορική ενσυναίσθηση χρησιμοποιώντας τη φαντασία.
- Να αντιληφθούν τον τρόπο κατασκευής της ιστορικής αφήγησης και να συνειδητοποιήσουν την πολλαπλότητα της ιστορικής ερμηνείας.
- Να διαπιστώσουν ότι η ιστορική σπουδαιότητα είναι υπόθεση καθενός και να είναι σε θέση να αιτιολογήσουν την επιλογή ή την απόρριψη ενός γεγονότος ως σημαντικού ή ασήμαντου.
- Να συνδυάζουν δηλωτική, εννοιολογική και μεθοδολογική γνώση για την διατύπωση συμπερασμάτων.
- Να συνειδητοποιήσουν τα στάδια επεξεργασίας και επίλυσης ενός ιστορικού προβλήματος.
- Να δώσουν σημασία στην αναζήτηση πληροφοριών για το δημιουργό μιας ιστορικής πηγής και να τις συσχετίσουν με το περιεχόμενο της.

Διδακτικοί/Παιδαγωγικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να ασκηθούν στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, μέσα από την εξοικείωση της ερευνητικής διαδικασίας και την εφαρμογή της ιστορικής μεθοδολογίας.
- Να αναπτύξουν την αφαιρετική και συνθετική τους ικανότητα, χρησιμοποιώντας ιστορικές πηγές, χάρτες, εκπαιδευτικά βίντεο και φωτογραφίες (διατύπωση υποθέσεων, αναζήτηση πληροφοριών, συγκριτική μελέτη, τεκμηρίωση επιχειρημάτων, αξιολόγηση, κριτικός αναστοχασμός κ.λπ.).
- Να ασκηθούν στην τεκμηρίωση της επιχειρηματολογίας και την τοποθέτησή της σε μια αναθεωρητική βάση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ιδεών και την ανάδυση νέων στοιχείων.
- Να περνούν από την κατάκτηση της νέας γνώσης στην εφαρμογή και από την εφαρμογή πάλι στην κατάκτηση χρησιμοποιώντας την ιστορική μεθοδολογία, την βιωμένη εμπειρία και το διαπολιτισμικό διάλογο.

- Να είναι σε θέση να παρουσιάσουν τις μεθοδολογικές πρακτικές που ακολούθησαν για την εξαγωγή πορισμάτων και τη δημιουργία της αφήγησης.
- Να αποκτήσουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα, ενσυναισθητική κατανόηση και διαπολιτισμική συνείδηση.
- Να εκτιμήσουν την αξία της πολυπολιτισμικής σύνθεσης των ομάδων και της συνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό.

Παιδαγωγική Θεμελίωση:

Το παρόν διδακτικό σενάριο ακολουθεί τη διερευνητική, ανακαλυπτική και κονστрукτιβιστική μάθηση. Βασίζεται στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας - με την επεξεργασία ιστορικών πηγών, την υπόδυση ρόλων και την επίλυση προβλημάτων - προσεγγίζοντας διαθεματικά και διαπολιτισμικά την ιστορική μάθηση. Τα διδακτικά μέσα περιλαμβάνουν: εικονιστικές πηγές (φωτογραφίες με μετανάστες - πρόσφυγες), πρωτογενείς προφορικές πηγές («αφηγήσεις ζωής» από τους μαθητές μετανάστες) δευτερογενείς γραπτές πηγές (Ησίοδος & Wolfgang Schuller), εποπτικό υλικό, χάρτης (*Ελληνικές αποικίες που ιδρύθηκαν κατά το δεύτερο αποικισμό*), και εκπαιδευτικά βίντεο («Ένας κόσμος μεταναστεύει»). Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο συντονιστή υποστηρίζει και ενισχύει την όλη διαδικασία με διευκρινήσεις, οδηγίες και ερωτήσεις για σκέψη και αναστοχασμό. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τοποθετούνται οι μαθητές (μαθητοκεντρική προσέγγιση), ενώ η οργάνωση των εργασιών, καθ' όλη την έκταση του σεναρίου, βασίζεται αποκλειστικά στα ομαδοσυνεργατικά μοντέλα. Η επιλογή του ομαδοσυνεργατικού συστήματος απορρέει από το εποικοδομητικό θεωρητικό μοντέλο και ενισχύει αποφασιστικά την κοινωνικοποίηση του ατόμου που ετοιμάζεται να ζήσει σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Έτσι, ευνοεί σε σημαντικό βαθμό την ομαλότερη ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών - μέσα από την αμοιβαία επικοινωνία και αλληλεπίδραση - και προσφέρει ένα σχολείο για Όλους με ίσες μορφωτικές ευκαιρίες. Από την άλλη, μπορεί να θεωρηθεί από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους δραστηριοποίησης των μαθητών στην ιστορική μάθηση, καθώς εξασφαλίζει με αυθεντικό τρόπο συνθήκες βιωματικής μάθησης για την κατασκευή και επανακατασκευή της ιστορικής γνώσης, την ανάπτυξη της αυτενέργειας, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, την αποδοχή, την ανεκτικότητα, την επικοινωνιακή ικανότητα και τη συνεργασία (Νικολάου, 2011: 271-275).

Διαδικασία Εφαρμογής:

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων (ανάλογα με το συνολικό αριθμό), που τα μέλη της θα διαφοροποιούνται πολιτισμικά. Η κάθε ομάδα θα χρησιμοποιήσει το φύλλο εργασιών, το οποίο παρατίθεται στο τέλος του σεναρίου και περιλαμβάνει δραστηριότητες, ιστορικές πηγές, φωτογραφικό υλικό, ένα χάρτη και κείμενα μελέτης.

Σε πρώτη φάση, οι ομάδες, μπορούν να επεξεργαστούν και να σχολιάσουν την 1^η και 2^η εικόνα με τις φωτογραφίες προσφύγων και οικονομικών μεταναστών. Ο εκπαιδευτικός παραθέτει στον πίνακα της τάξης τις έννοιες *μετανάστευση* και *προσφυγιά* και χρησιμοποιεί τον καταγιγισμό ιδεών. Έπειτα, διατυπώνει μια ερώτηση παρακίνησης: *Γιατί οι άνθρωποι μεταναστεύουν ή παίρνουν το δρόμο της προσφυγιάς;* Κατόπιν, οι παραπάνω ιστορικές έννοιες αντιπαραβάλλονται με την έννοια του *αποικισμού*. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται στον πίνακα και χρησιμοποιούνται για την αποσαφήνιση των εννοιών και την απόδοση ενός ορισμού, έναν για τον καθένα. Η παραπάνω διδακτική διαδικασία, έχει ως αποτέλεσμα την αφόρμηση και εισαγωγή στο θέμα, την ανάκληση των προϋπαρχουσών αντιλήψεων των μαθητών και την κατάκτηση της εννοιολογικής γνώσης. Στο τέλος, της φάσης αυτής, ο εκπαιδευτικός για να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα ιστορική γνώση των μαθητών (από την ήδη διδαχθείσα ενότητα: *α΄ ελληνικός αποικισμός*) δίνει στον πίνακα τον τίτλο «*α΄ ελληνικός αποικισμός*» και καλεί τους μαθητές να παραθέσουν τα χαρακτηριστικά του. Ο κάθε μαθητής μπορεί να σκεφτεί και να γράψει στον πίνακα μία πρόταση, με την οποία θα δίνει κι από ένα στοιχείο.

Στη δεύτερη φάση, με αφορμή την ενασχόληση με τις παραπάνω έννοιες και τη συζήτηση για τους λόγους που οι άνθρωποι εγκαταλείπουν τον τόπο τους και πηγαίνουν σε κάποιον άλλο, μεταφέρουμε τους μαθητές στη περίοδο της αποικιακής εξάπλωσης των Ελλήνων στην περιοχή της Μεσογείου και του Εύξεινου Πόντου κατά τον 8^ο- 6^ο π.Χ αιώνα. Ο εκπαιδευτικός ορίζει το ιστορικό πρόβλημα υπό τη μορφή ερώτησης: *Ποια ήταν τα αίτια του β΄ ελληνικού αποικισμού που προκάλεσαν την εξάπλωση των ελληνικών φύλων στην περιοχή της Μεσογείου και του Εύξεινου πόντου κατά τον 8^ο- 6^οπ.Χ αιώνα;* Αρχικά, έχει πολύ μεγάλη σημασία να καταλάβουν ποιο είναι το πρόβλημα που ψάχνουν και αμέσως μετά να αναζητήσουν το πώς θα το ερευνήσουν. Έτσι, αφού γίνουν οι όποιες διευκρινίσεις αρχίζουν κάνοντας κάποιες υποθέσεις σχετικά με τη λύση του προβλήματος. Αυτές βασίζονται στην εννοιολογική και προϋπάρχουσα ιστορική γνώση, πρέπει να συνοδεύονται από λογικές εξηγήσεις/ αιτιολογήσεις και καταγράφονται στο πρόχειρο με μία σειρά από το πιθανό στο λιγότερο πιθανό.

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Στη 2^η δραστηριότητα, καλούνται να επεξεργαστούν την πρώτη ιστορική πηγή, δηλαδή το ποίημα του Ησίοδου *Έργα και Ημέραι*. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στην ενεργοποίηση της μεθοδολογικής γνώσης, το συνδυασμό της με τη δηλωτική και εννοιολογική (προϋπάρχουσα ιστορική γνώση: αίτια του α' αποικισμού, ιστορικές έννοιες: μετανάστευση - αποικισμός), αλλά και στην κατανόηση του ιστορικού συγκείμενου της υπό εξέταση περιόδου (οικονομία, εργασία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός, δημογραφία κ.λπ.). Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να επεξεργαστούν το υλικό τους: τη ζωή και το έργο του ποιητή Ησίοδο και τις συνθήκες γραφής του ποιήματος. Έπειτα, απαγγέλει τους επιλεγόμενους στοίχους. Την επεξεργασία της ιστορικής πηγής αναλαμβάνει η κάθε ομάδα ξεχωριστά, η οποία καλείται να συνεργαστεί και να απαντήσει στα ερωτήματα της 1^{ης} δραστηριότητας. Ωστόσο, ο δάσκαλος, φροντίζει τις όποιες διευκρινήσεις (λεξιλογικές, ερμηνευτικές κ.λπ.) για την καλύτερη κατανόηση της πηγής και ανατροφοδοτεί με ερωτήματα για σκέψη: *Τί σημαίνει η φράση, «Οι ανόητοι, που δε γνωρίζουν πόσο ανώτερο είναι το μισό απ' το σύνολο»; Πού οδηγούσε ο κατακερματισμός του αγροτικού κλήρου; Η μείωση των γεννήσεων με ποιο τρόπο θα βοηθούσε;* κ.λπ..

Στην 2^η δραστηριότητα δίνεται μια δεύτερη ιστορική πηγή από τον Wolfgang Schuller, η οποία μπορεί να δώσει πληροφορίες για τις συνθήκες που ευνόησαν σημαντικά την αποικιακή εξάπλωση της αρχαίας Ελλάδας. Ο βασικός στόχος της δραστηριότητας είναι να προσθέσει επιπλέον στοιχεία για επεξεργασία και συνδυαστική σκέψη. Επίσης, δίνονται και λίγα λόγια για το συγγραφέα της πηγής, όπως και στην ιστορική πυγή της 1^{ης} δραστηριότητας, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα και τον τρόπο (σ' ένα πρώτο πρώιμο στάδιο, τουλάχιστον) ελέγχου της γνησιότητας και της αυθεντικότητας σχετικά με την προέλευση, το χρόνο και τόπο λειτουργίας, ανακάλυψης ή ταύτισης του συγγραφέα και την έννοια του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου του συγγραφέα. Βέβαια, η εξωτερική κριτική, ο έλεγχος της γνησιότητας μιας ιστορικής πηγής αποτελεί κάτι εξαιρετικά δύσκολο και πόσο μάλλον για παιδιά της Δ' δημοτικού. Γι' αυτό, αυτό που μας ενδιαφέρει, στην προκειμένη στιγμή, είναι το ενδιαφέρον των μαθητών για την αναζήτηση του συντάκτη της πηγής και τη λήψη κάποιων πρώτων πληροφοριών.

3^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Μετά την κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών ακολουθεί η συλλογή και αξιολόγηση των στοιχείων τεκμηρίωσης. Οι ομάδες καλούνται να συνεργαστούν για να απαντήσουν στην 3^η δραστηριότητα. Πρέπει να συγκεντρώσουν τα πορίσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία των ιστορικών πηγών (απαντήσεις από τις δραστηριότητες 1 - 2 και σημειώσεις από προφορικές ερωτήσεις), να τα συγκρίνουν με τις αρχικές τους προβλέψεις (αναθεώρηση της προϋπάρχουσας γνώσης) και να δώσουν λύση στο ιστορικό πρόβλημα. Στη φάση

αυτή, επιδιώκεται η ορθή οργάνωση και τεκμηρίωση της επιχειρηματολογίας και η ανταλλαγή των ιδεών. Ο εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει την ενθάρρυνση όλων των μελών της ομάδας, για ενεργό συμμετοχή, έκφραση ιδεών και παρουσίαση επιχειρημάτων, λχ.: *Από που αντλείς αυτά τα στοιχεία; Πιστεύεις ότι ο συμμαθητής σου τεκμηρίωσε με επάρκεια τη θέση του; Μήπως θα ήθελες να προσθέσεις κάτι; Θεωρείς ότι τα στοιχεία της πηγής είναι αρκετά για να ενισχύσεις την επιχειρηματολογία σου; Σε τί πιστεύεις ότι οφείλεται η διαφωνία σας κ.λπ..*

Στην 4^η δραστηριότητα οι μαθητές μεταφέρονται στο παρόν για να εφαρμόσουν τη νέα γνώση (*αίτια β' ελληνικού αποικισμού*) η οποία λειτουργεί ως εμπειρία για την κατανόηση του σύγχρονου πλαισίου.⁴⁰ Η δραστηριότητα αυτή αποσκοπεί στην ολιστική διερεύνηση του φαινομένου της μετανάστευσης μέσω της σύγκρισης και της αντιπαραβολής με το παρελθόν, της ενσυναίσθησης και της προσωπικής μαρτυρίας («ιστορίες ζωής»). Δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης του φαινομένου από διαφορετικές οπτικές, πέρα της προσωπικής, και βασίζει την επιτυχή ολοκλήρωση της κατά κύριο λόγο στην πολύπλευρη ερμηνεία. Στη φάση αυτή εξετάζεται το σύνολο των απόψεων αλλά και οι προσωπικές μαρτυρίες των παιδιών μεταναστών (λ.χ. από την Αλβανία που βρίσκονται στην Ελλάδα ή από την Ελλάδα που επέστρεψαν από τη μετανάστευση). Έτσι εντάσσονται όλες οι ιστορίες στο ιστορικό μάθημα και η μνήμη της κάθε ομάδας γίνεται αποδεκτή. Αρχικά, πραγματοποιείται η προβολή των βίντεο το περιεχόμενο των οποίων περιλαμβάνει διάφορα επαγγέλματα με κεντρικό άξονα τη μετανάστευση. Το κάθε βίντεο αντιστοιχεί σε μία μικρή ιστορία μετανάστευσης απλών καθημερινών ανθρώπων που μιλούν για την καταγωγή τους, τη χώρα μετανάστευσης και τους προσωπικούς λόγους αυτής της απόφασης. Στα βίντεο δίνονται, επίσης, εθνικά, ευρωπαϊκά και παγκόσμια στοιχεία ή στατιστικές για τα αίτια της μετανάστευσης (οικονομική ανισότητα, κλιματική αλλαγή, αγεφύρωτη διαφορά αγοραστικής δύναμης κ.λπ.). Παράλληλα όμως, οι ιστορίες αυτές, αναδεικνύουν και τα οφέλη που προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η επεξεργασία πρωτογενών προφορικών πηγών από τα παιδιά μετανάστες. Σε κάθε ιστορία ζωής που αφηγείται ένας μετανάστης, ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους υπόλοιπους μαθητές να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράσουν απορίες και συναισθήματα. Έπειτα, γενικεύει τα ερωτήματα του και προκαλεί τις ομάδες σε διαπολιτισμικό διάλογο και αναστοχασμό: *Ποιες δυσκολίες πιστεύεται ότι αντιμετωπίζει ένας μετανάστης; Γιατί η προσαρμογή του στη νέα πατρίδα είναι δύσκολη; Τί προσδοκά από το καινούριο περιβάλλον και τους ανθρώπους; Γιατί οι ντόπιοι δυσκολεύονται να τους αποδεχτούν; Πόσο ίδιοι μπορεί να είναι και συγχρόνως πόσο διαφορετικοί οι άνθρωποι με κοινή καταγωγή; Τί θα μπορούσα να*

⁴⁰Οι μαθητές αντλούν από το παρελθόν την εμπειρία που δεν έχουν για να κατανοήσουν τον σύγχρονο κόσμο. Το παρελθόν λειτουργεί δηλαδή ως «υποκατάστατο της εμπειρίας» (Μονιότ, 2002: 52).

μάθω από έναν μετανάστη; Η διαφορετικότητα είναι προτέρημα ή μειονέκτημα σε μία κοινωνία, και γιατί; κ.λπ.. Στο τέλος, πραγματοποιείται συζήτηση και αντιπαραβολή των αίτιων της μετανάστευσης σήμερα με αυτές του β' ελληνικού αποικισμού.

Οι μαθητές έχοντας σχηματίσει μια ολοκληρωμένη κρίση για τα αίτια που οδηγούν στη μετανάστευση – από το μακρινό παρελθόν στο κοντινό παρελθόν - και έχοντας αναπτύξει την ενσυναισθητική κατανόηση, μπορούν να κατανοήσουν το παρόν και να αντιμετωπίσουν το μέλλον. Να προβλέψουν δηλαδή, τα αίτια/ συνθήκες και τη διαδικασία σε μια ενδεχόμενη μετανάστευση στο μέλλον. Το δεύτερο υποερώτημα της 4^{ης} δραστηριότητας εμπλέκει τους μαθητές σ' ένα παιχνίδι ρόλων και τους καθιστά ως μετανάστες, που καλούνται να εξηγήσουν τι συνέβη και να πάρουν πρωτοβουλίες για τη ζωή τους. Έτσι, συνεργάζονται ομαδικά, ως μία μεταναστευτική ομάδα, ενώ παράλληλα, χωρίς να το γνωρίζουν, προετοιμάζονται να μεταβούν στο παρελθόν, στην επόμενη δραστηριότητα (διερεύνηση διαδικασίας ίδρυσης του β' ελληνικού αποικισμού). Σε κάθε περίπτωση, η εμπειρία των μεταναστών συμμαθητών τους είναι πολύτιμη. Ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να υποστηρίζει τις ομάδες με ερωτήματα για κριτική σκέψη και αναστοχασμό: *Ποιες συνθήκες θα οδηγούσαν σήμερα στην μετανάστευση; Τί θα προσδοκούσατε απ' το νέο τόπο εγκατάστασης; Ποια τα κριτήρια της επιλογής σχετικά με το κλίμα ή το γεωγραφικό χώρο; Ποιο μεταφορικό μέσο πιστεύετε ότι θα επιλέγατε για τη μετακίνηση στη νέα πατρίδα και ποια τα κριτήρια της επιλογής; Πόσο εύκολο θα ήταν να ακολουθήσετε ένα διαφορετικό επάγγελμα στο νέο τόπο εγκατάστασης; Μπορεί να αποφθεχθεί το φαινόμενο της μετανάστευσης; Με ποιον τρόπο;*

4^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Στην τελευταία δραστηριότητα, οι μαθητές, περνούν από την κατάκτηση στην εφαρμογή και από την εφαρμογή πάλι στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Επιστρέφουν στην Αρχαϊκή εποχή και κάνουν προβλέψεις για τη διαδικασία ίδρυσης των αποικιών. Ο βασικός στόχος στο Α υποερώτημα είναι χρησιμοποιώντας τη φαντασία και την ενσυναίσθηση να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων της αρχαϊκής εποχής και να προβλέψουν τις πιθανές ενέργειες για την ίδρυση των αποικιών. Αξιοποιούν επιπλέον, κάθε στοιχείο ή πόρισμα που διαθέτουν από τις προηγούμενες δραστηριότητες (αίτια του β' ελληνικού αποικισμού, ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής, ολιστική θεώρηση της έννοιας της μετανάστευσης, «ιστορίες ζωής» κ.λπ.) για να διευρύνουν τη σκέψη τους. Οφείλουν, όμως, σε κάθε περίπτωση να τοποθετούν τις προβλέψεις τους σε μια αιτιολογική βάση. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει την όλη διαδικασία με ερωτήσεις για σκέψη: *Είναι παρεμβατικός ο ρόλος των Θεών; Επηρεάζεται η καθημερινότητα των ανθρώπων της αρχαϊκή εποχής από τους Θεούς; Με ποιόν τρόπο; Ποια μεταφορικά*

μέσα συναντάμε στην αρχαία Ελλάδα; Ποιο θεωρείτε ότι ήταν καταλληλότερο για τη μεταφορά του πληθυσμού στη νέα πατρίδα; Ποια είναι τα βασικότερα επαγγέλματα που συναντάμε και ποια μπορεί να είναι η σχέση τους με το κριτήριο της επιλογής του τόπου εγκατάστασης; κ.λπ..

Στο δεύτερο υποερώτημα της δραστηριότητας, οι μαθητές επεξεργάζονται την ιστορική πηγή του Wolfgang Schuller και επιλέγουν ελεύθερα τα στοιχεία που χρειάζονται. Ο βασικός στόχος είναι η δυνατότητα αιτιολόγησης της επιλογής ή απόρριψης ενός στοιχείου και η αντίληψη της ιστορικής σπουδαιότητας ως υπόθεση καθενός. Επιπλέον, ακολουθεί η σύγκριση των στοιχείων (βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες, την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση των ιδεών, αλλά και τον προσδιορισμό των στοιχείων της ιστορικής πηγής), η αναθεώρηση των υποθέσεων και η εξαγωγή πορισμάτων. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τις ομάδες και επεμβαίνει όπου χρειάζεται με διευκρινήσεις ή ερωτήσεις για ανατροφοδότηση.

Με βάση το Γ ερώτημα οι ομάδες επεξεργάζονται το χάρτη, στον οποίο διακρίνονται ξεκάθαρα όλες οι ελληνικές αποικίες (8^{ος}- 6^{ος} αιώνας π.Χ). Ο βασικός στόχος είναι οι μαθητές χρησιμοποιώντας το χάρτη και τη σκέψη τους να οδηγηθούν στα αποτελέσματα του β' ελληνικού αποικισμού, αλλά και να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία είναι προϊόν ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων και ότι όλοι οι πολιτισμοί διακρίνονται από μία ετερογενή σύσταση και εμπλέκονται μεταξύ τους.⁴¹ Αρχικά, μπορούν να διακρίνουν την αποικιακή εξάπλωση των Ελλήνων (στο Αιγαίο, τη Μεσόγειο, τον Εύξεινο Πόντο, τον Ατλαντικό Ωκεανό) και να εντοπίσουν τα ονόματα των περιοχών. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός για να ενεργοποιήσει τη σκέψη των παιδιών παραθέτει μερικές ερωτήσεις: *Σε ποιες γεωγραφικές περιοχές επεκτάθηκε ο β' ελληνικός αποικισμός; Τί δηλώνει η γεωγραφική θέση των αποικιών, για την εργασία και την οικονομία; Τί αποκαλύπτει η γεωγραφική έκταση των αποικιών για τον Ελληνικό πολιτισμό; Τί αναφέρει η ιστορική πηγή του Wolfgang Schuller, για τη σχέση με τους ντόπιους και πώς μπορεί αυτό να επηρέασε τον πολιτισμό των Ελλήνων;*

Στο τέλος του διδακτικού σεναρίου, οι ομάδες αναλαμβάνουν να συντάξουν ένα μικρό κείμενο ώστε να αφηγηθούν τα ιστορικά γεγονότα (αφηγηματικό επίπεδο). Η σημασία της εργασίας αυτής έγκειται στην κατανόηση του τρόπου κατασκευής της ιστορικής αφήγησης, τη δημιουργία πολλών ιστορικών αφηγήσεων και τον κριτικό αναστοχασμό. Ως πρώτο βήμα, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει με ερωτήσεις τους μαθητές να σκεφτούν τις μεθοδολογικές πρακτικές της έρευνας τους. Ζητά από τις ομάδες να περιγράψουν, που στήριξαν τις αρχικές τους υποθέσεις, πως από τις υποθέσεις οδηγήθηκαν σε πορίσματα, τι υλικό χρησιμοποίησαν, με ποιο τρόπο χειρίστηκαν τις ιστορικές πηγές, σε τι τους βοήθησε

⁴¹Quality History Education in the 21st century. Principles and Guidelines (Council of Europe, 2018: 16-17).

το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο της εποχής/ του συγγραφέα, πως φαντάστηκαν την αρχαϊκή εποχή και πόσο βοήθησε η φαντασία στην εξαγωγή πορισμάτων, πόσο χρήσιμη ήταν η ανταλλαγή ιδεών και γιατί, με ποιο τρόπο βοήθησε η εμπειρία των μεταναστών συμμαθητών τους στην έρευνα, κ.λπ.. Στη συνέχεια, οι ομάδες αποφασίζουν ελεύθερα για τη σύνταξη του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει με παρατηρήσεις/ οδηγίες τις ομάδες: *Χωρίστε τα πορίσματα σας σε τρεις κατηγορίες (αίτια - διαδικασία - αποτελέσματα). Συμπληρώστε ή αφαιρέστε στοιχεία όπου εσείς κρίνετε απαραίτητο. Σε κάθε περίπτωση αιτιολογήστε τις ενέργειες σας. Επιλέξτε μια λογική αλληλουχία των γεγονότων, χρησιμοποιήστε τη φαντασία και αφηγηθείτε τα γεγονότα.* Παράλληλα, ο δάσκαλος φροντίζει για την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Κλείνοντας, η κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη τη δική της αφήγηση. Μέχρι και την τελευταία στιγμή ο εκπαιδευτικός ενισχύει την όλη διαδικασία με ερωτήσεις: *Αφού το υλικό που διέθεσα σε κάθε ομάδα (ιστορικές πηγές, χάρτης, βίντεο, κ.λπ.) είναι ακριβώς το ίδιο, γιατί η ιστορική αφήγηση διαφέρει από ομάδα σε ομάδα; Πόσο περισσότερο θα διέφεραν οι αφηγήσεις στην περίπτωση που οι ομάδες επεξεργάζονταν διαφορετικές ιστορικές πηγές και υλικό;*

Αξιολόγηση:

Η επιτυχής εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, «Ο δρόμος για μια καινούρια πατρίδα», μπορεί να ελεγχτεί μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου και έχει ως βασικό σκοπό τη διαρκή επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού και των μαθητών, με τελικό προορισμό τη βελτίωση της διδασκαλίας και του αποτελέσματος της μάθησης (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 44). Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την άτυπη παρακολούθηση και παρατήρηση για να ελέγξει την επίτευξη των στόχων σε συνάρτηση με τις επιλεγθείσες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, τα διδακτικά εργαλεία κ.λπ.. Ωστόσο, όπως αποτυπώνεται και στη διαδικασία εφαρμογής του σεναρίου, ο εκπαιδευτικός κατέχει ενεργό ρόλο στην υλοποίηση των εργασιών των μαθητών, υποστηρίζει και ενισχύει τη διδακτική διαδικασία με ερωτήσεις για σκέψη και αναστοχασμό. Η επανατροφοδότηση οδηγεί στην (ανα)διαμόρφωση της διδασκαλίας (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011: 44) και επιτρέπει τη συνεχή αξιολόγηση τόσο των μαθητών (αυτοαξιολόγηση), όσο του σεναρίου και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Σίγουρα, η δυνατότητα περιγραφής των μεθοδολογικών πρακτικών, η αναθεώρηση των προϋπαρχουσών ιδεών, η κατανόηση της πολλαπλότητας της ιστορικής ερμηνείας και η δυνατότητα εφαρμογής της νέας γνώση στο σύγχρονο πλαίσιο αποτελούν βασικά αξιολογικά κριτήρια για τον έλεγχο των ιστορικών στόχων του σεναρίου. Ενώ, η αξιολόγηση της διαπολιτισμικής

αποστολής του σεναρίου βασίζεται στον έλεγχο της ανάπτυξης του συνεργατικού πνεύματος, της ενσυναισθητικής κατανόησης, της εξάλειψης στερεοτύπων και προκαταλήψεων και ακόμα περισσότερο στην απομάκρυνση εθνικιστικών προσεγγίσεων ή ρατσιστικών αντιμετωπίσεων που αποκαλύπτονται πολλές φορές στην επαφή με το διαφορετικό «Άλλο».

Συμπληρωματικές Πληροφορίες:

Το διδακτικό σενάριο ενισχύει η παρακάτω έντυπη και ηλεκτρονική βιβλιογραφία:

- Wolfgang, S. (2007). Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας. Από την Κρητομυκηναϊκή Εποχή ως το τέλος των Κλασικών Χρόνων. (μετάφρ. Α. Καμάρα & Χ. Κοκκινιά). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Ψηφίδες για την ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε από: http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=134&page=2 [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Δασκάλα-Ένας κόσμος μεταναστεύει. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=w97eJ67Uoko> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Δημοσιογράφος-Ένας κόσμος μεταναστεύει. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=CYJKYgPYgck> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Ελεύθερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια. Ανακτήθηκε από: <https://el.wikipedia.org/> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Ιπποκόμος-Ένας κόσμος μεταναστεύει. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=C-4sl1rRZCg> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Καπετάνιος-Ένας κόσμος μεταναστεύει. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=5PMvOfPKwtM> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Μουσικός-Ένας κόσμος μεταναστεύει. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=rzQI-HC-X-A> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Ναυτεμπορική. Ανακτήθηκε από: <https://www.naftemporiki.gr/slideshows/998894/o-golgothas-ton-prosfugon-pros-tin-europi/all> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].
- Ψυχολόγος- Ένας κόσμος μεταναστεύει. Ανακτήθηκε από: https://www.youtube.com/watch?v=xScev_Mxtz0 [Προσπελάστηκε 27.08.2020].

- 15 μέρες με τους μετανάστες που διακινούνται στα σύνορα. Ανακτήθηκε από: <https://www.lifo.gr/team/gnomes/55024> [Προσπελάστηκε 27.08.2020].

Φύλλο εργασίας

Ο δρόμος για μια καινούρια πατρίδα

Δραστηριότητα 1^η

Αφού γνωρίσετε τον Ησίοδο και διαβάσετε τα παρακάτω αποσπάσματα από το ποίημα του, *Έργα και Ημέραι*, προσπαθήστε να απαντήσετε στα ερωτήματα:

A) Πώς παρουσιάζει ο ποιητής τις συνθήκες ζωής που επικρατούν κατά την εποχή του σε οικονομικό - εργασιακό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο διακυβέρνησης από τους ανώτερους άρχοντες; Γιατί τους χαρακτηρίζει «δωροφάγους»;

B) Στους στίχους 376-380, ο Ησίοδος προτείνει περιορισμό των γεννήσεων. Γιατί το κάνει αυτό; Πώς πιστεύετε ότι συνδέεται με την αύξηση του πλούτου και τον αγροτικό κλήρο;

Λίγα λόγια για τον Ησίοδο

Ο Ησίοδος ήταν αρχαίος Έλληνας ποιητής, ραψωδός, συγγραφέας και μυθογράφος. Υπήρξε ο δεύτερος σπουδαίος ποιητής μετά τον Όμηρο. Γεννήθηκε στην Άσκη της Βοιωτίας, όπου μετανάστευσε ο πατέρας του για να γλυτώσει από τη φτώχεια. Έζησε περίπου στα τέλη του 8^{ου} αιώνα π.Χ. Τα έργα του δε βασίζονται μόνο στη φαντασία, αλλά πολύ περισσότερο στην πραγματική ζωή και τον άνθρωπο. Έγραψε πολλά ποιήματα, ωστόσο διασώθηκαν στον χρόνο τα: *Έργα και Ημέραι*, *Θεογονία*, *Κατάλογος γυναικών* ή *Ηοίαι* και *Ασπίς*. Το *Έργα και Ημέραι*, αποτελείται από 828 στίχους και γράφτηκε με αφορμή τη δικαστική διαμάχη με τον αδελφό του Πέρση για την πατρική κληρονομιά. Στην πραγματικότητα εκφράζει όλη την πίκρα του συγγραφέα για τη διχόνοια με τον αδελφό του. Παράλληλα όμως, μέσα από τους στίχους, τις συμβουλές, τις νουθεσίες και προτροπές του ποιητή διαφαίνονται ξεκάθαρα οι συνθήκες ζωής της εποχής, τα προβλήματα, η εργασία, η οικονομία, οι αξίες κ.α.

Ιστορική πηγή

(30-41)

Γιατί έχει λίγη έγνοια για φιλονικίες κι αγορές,
αυτός που μες στο σπίτι του δεν έχει αρκετό το βιος στην ώρα μαζεμένο,
αυτό που δίνει η γη, της Δήμητρας το στάρι.

Χορτάτος πρώτα απ' αυτό μετά να ξεσηκώνεις φιλονικία και αγώνα
για ξένα κτήματα. Όμως εσύ δεύτερη ευκαιρία να ενεργήσεις έτσι
δε θα έχεις. Μα έλα αμέσως την αντιδικία μας να λύσουμε
με δίκαιη κρίση, που από το Δία κρατά κι άριστη είναι.

Γιατί τον κλήρο μας ήδη τον μοιράσαμε κι άλλα πολλά
αρπάζοντας τα πήρες, αφού κολάκευες πολύ τους δωροφάγους άρχοντες,
που τούτη την απόφαση με προθυμία βγάλανε.

Οι ανόητοι, που δε γνωρίζουν πόσο ανώτερο είναι το μισό απ' το σύνολο,
ούτε και πόση ωφέλεια έχει μέσα της η μολόχα κι ο ασφόδελος
(248-273)

Βασιλιάδες, κι εσείς επίσης την τιμωρία τούτη στοχαστείτε!

Γιατί κοντά σας, ανάμεσα στους ανθρώπους, βρίσκονται θεοί
αθάνατοι και παρατηρούν εκείνους που μ' άδικες κρίσεις
καταπονούν τον έναν ο άλλος, περιφρονώντας την τιμωρία των θεών.

Γιατί επάνω στην πολύτροφη τη γη τρεις μύριοιθάνατοι του Δία
υπάρχουν φύλακες των θνητών ανθρώπων,
που παραφυλάγουνε τις δίκες και τ' άθλια έργα,
ντυμένοι ομίχλη, σ' όλη τη γη γυρνώντας.

Μία παρθένα είναι η Δίκη, από το Δία γεννημένη,
ένδοξη και αξιοσέβαστη απ' τους θεούς που εξουσιάζουνε τον Όλυμπο.
Όταν κανείς τη βλάπτει και την κατηγορεί στρεβλά,
αμέσως πάει και κάθεται πλάι στο Δία τον πατέρα της, το γιο του Κρόνου,
και απαγγέλλει τον άδικο των ανθρώπων νου, για να πληρώσει
ο λαός τις αμαρτίες των βασιλιάδων του που στέκονται ολέθρια

κι εκτρέπουνε το δίκαιο σ' άλλο δρόμο μ' άδικες αποφάσεις.

Αυτά βασιλιάδες ν' αποφεύγετε, τις κρίσεις σας διορθώστε,
δωροφάγοι, και τις στραβές τις δίκες σας ξεχάστε τις ολότελα.

Στον ίδιο του τον εαυτό κάνει κακό ο άνθρωπος που κάνει κακό σε άλλον
και η κακή η σκέψη για εκείνον που τη σκέφτηκε είναι η πιο κακή.

Όλα τα βλέπει του Δία ο οφθαλμός κι όλα τα νιώθει,
και βέβαια και τούτα ακόμη τα παρατηρεί, αν το θελήσει,
ούτε και του ξεφεύγει τι είδους δίκαιο είναι αυτό που η πόλη εντός της κλείνει.

Μακάρι τώρα εγώ, ούτε ο ίδιος ούτε ο γιος μου,
δίκαιος να 'μωνα στους ανθρώπους μέσα, αφού σου βγαίνει σε κακό να είσαι
δίκαιος, αν βρίσκει δικαίωση μεγαλύτερη ο περισσότερο άδικος.

Μα ελπίζω πως αυτά ο Δίας ο συνετός εις πέρας δε θα φέρει ακόμη.

(368-370)

Όταν κάνεις αρχή σ' ένα πιθάρι κι όταν αυτό κοντεύει να αδειάσει, χόρταινε,
στο μεταξύ να είσαι φειδωλός. Στον πάτο πια ελεεινή η οικονομία είναι.

Και το μισθό που σ' άντρα φίλο σου έταξες να τον εξασφαλίζεις.

(376-380)

Είθε να έχεις ένα παιδί μοναχογιό τον πατρικό να σώζει
οίκο. Μ' αυτόν τον τρόπο στο σπίτι μέσα αυξάνει ο πλούτος.

Και είθε να πεθάνεις γέρος ακόμη ένα παιδί πίσω αφήνοντας.

Εύκολα ωστόσο ο Δίας και σε πιο πολλούς μπορεί να δώσει άφατο πλούτο.

Γιατί οι πιο πολλοί και πιο πολύ για τη δουλειά φροντίζουν μα και το κέρδος που
σωρεύεται απ' αυτούς είναι περισσότερο.

(405-439)

Πρώτα απ' όλα να πάρεις σπίτι, βόδι για όργωμα, γυναίκα,
αγορασμένη, όχι με γάμο, που να μπορεί ν' ακολουθεί τα βόδια,
κι όλα τα αναγκαία στο σπίτι μέσα να τα 'χεις έτοιμα,

μην τύχει και ζητάς απ' άλλον, εκείνος σου αρνείται και συ δεν έχεις,
περνά ο καιρός και τα χωράφια σου αφανίζονται.

Μην αναβάλλεις κάτι γι' αύριο και μεθαύριο:

εκείνος που εργάζεται σ' ανώφελη εποχή την αποθήκη δε γεμίζει,
ούτε ο αναβλητικός. Η επιμέλεια τη δουλειά προάγει.

Ο άνθρωπος που αναβάλλει τις δουλειές διαρκώς με τις ζημιές παλεύει.

Μόλις του καυτερού τού ήλιου η δύναμη

την κάψα που φέρνει ιδρώτα πάψει, και βρέξει φθινοπωρινά

ο Δίας ο μεγαλοδύναμος, και το θνητό μας σώμα αλλάζει

και γίνεται πολύ ελαφρότερο, τότε το άστρο του Σείριου

για λίγο μένει μες στη μέρα επάνω απ' το κεφάλι των ανθρώπων

που 'ναι θρεμμένοι για το θάνατο κι απολαμβάνει πιο πολύ τη νύχτα.

(618-642)

Αν τώρα σε πιάσει ο πόθος για την τρικυμιώδη ναυτιλία:

όταν οι Πλειάδες, τον ισχυρό και δυνατό Ωρίωνα

για να ξεφύγουν, στο νεφελώδη πόντο πέφτουν,

τότεμανιάζουνε πνοές ανέμων κάθε είδους.

Μην έχεις τότε πια το πλοίο σου στο κρασάτο πέλαγος,

μα δούλευε τη γη κι έχε στο νου σου όσα σου παραγγέλλω.

Τράβα το πλοίο στη στεριά κι ασφάλισέ το με λιθάρια

ολόγυρα, να συγκρατούν αυτά το μένος των ανέμων που υγρά φυσούν,

αφού τον πύρο βγάλεις, για να μη σαπίσει η βροχή του Δία το πλοίο.

Κι όλα τα ξάρτια τακτοποιημένα στο σπίτι σου μέσα απόθεσε,

αφού μαζέψεις μ' ευκοσμία τα φτερά του ποντοπόρου πλοίου.

Και το καλοφτιαγμένο το πηδάλιο κρέμασ' το πάνω απ' τον καπνό.

Κι εσύ ο ίδιος περίμενε την εποχή του πλου, ωσότου να 'ρθει.

Τότε το πλοίο το γοργό σύρε στη θάλασσα και μέσα του

φορτίο να ετοιμάσεις όσο πρέπει, ώστε στο σπίτι σου να φέρεις κέρδος,
όπως, πολύ ανόητε Πέρση, ο πατέρας ο δικός μου και δικός σου
έπλεε στα καράβια, γιατί 'χε ανάγκη για ένα βιος καλό.

Αυτός μια μέρα έφτασε κι εδώ αφού διέσχισε θάλασσα πολλή,
αφού την Κύμη την αιολική άφησε πίσω του σε μαύρο πλοίο μέσα,
όχι την αφθονία προσπαθώντας να ξεφύγει, τον πλούτο και την ευτυχία,
μα την κακή τη φτώχεια, που ο Δίας στους ανθρώπους δίνει.

Και πλάι στον Ελικώνα, σε κόμη ελεεινή κατοίκησε,
στην Άσκρα, κακή το χειμώνα, το θέρος ανυπόφορη, ποτέ καλή.

Εσύ να θυμάσαι, Πέρση, όλα τα έργα στον καιρό τους,
και μάλιστα όταν αφορούν τη ναυτιλία.

Ησιόδου, Έργα και Ημέραι, 30-41,248-473,368-370,376-380,405-439,618-642,(μετάφρ. Σταύρος Γκιργκένης).

Δραστηριότητα 2^η

Αφού διαβάσετε προσεκτικά την παρακάτω ιστορική πηγή και πληροφορηθείτε για το συγγραφέα της, προσπαθήστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις:

A) Πώς ήταν οι σχέσεις των Ελλήνων με τους άλλους λαούς μέχρι και τα μέσα του 8^{ου} αιώνα π.Χ και πως αποδεικνύεται αυτό κατά το συγγραφέα;

B) Ποια η σχέση των Ελλήνων με τη ναυσιπλοΐα κατ' αυτήν την περίοδο, αλλά και νωρίτερα, και πώς μπορεί αυτή να συνέβαλε στην αποικιακή εξάπλωση των Ελλήνων;

Ιστορική πηγή

Σ' αυτή την περίπτωση απέβη προς όφελος των Ελλήνων το γεγονός ότι είχαν εντατικές σχέσεις με τον έξω κόσμο ήδη από τους προηγούμενους αιώνες, πράγμα που το μαρτυρούν τα ταφικά κτερίσματα που προέρχονται από την Ανατολή. Αυτές οι επαφές ξεκινούσαν λιγότερο από τους Έλληνες και πολύ περισσότερο από τους Φοίνικες, οι οποίοι διέσχιζαν ήδη τότε με τα πλοία τους το Αιγαίο και τη Δυτική Μεσόγειο ως έμποροι και εγκαθίσταντο στους ντόπιους οικισμούς, μερικές φορές και μόνιμα. Με το πέρασμα όμως από τους Σκοτεινούς Αιώνες στην αρχαϊκή εποχή άρχισαν και οι Έλληνες με τη σειρά τους να διαπλέουν τη Μεσόγειο, αρχικά για να ανταλλάξουν προϊόντα μεταλλουργίας και κεραμικής με μέταλλα και είδη πολυτελείας. Οι πιο γνωστοί είναι οι χαλκιδικοί εμπορικοί σταθμοί στις σημερινές

τοποθεσίες Αλ Μίνα και Σούκας στις βόρειες ακτές της Συρίας (οι αρχαίες ονομασίες είναι άγνωστες) και στις Πιθηκούσες, τη σημερινή Ίσκια, στην Ιταλία. Στις Πιθηκούσες (ίσως και στη Σούκας) εγκαταστάθηκαν Έλληνες μόνιμα και συμβίωσαν με Φοίνικες.

Wolfgang Schuller, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας. Από την Κρητομυκηναϊκή Εποχή ως το τέλος των Κλασικών Χρόνων, σελ. 37 (μετάφρ. Α. Καμάρα & Χ. Κοκκινιά).

Λίγα λόγια για τον Wolfgang Schuller

Ο Wolfgang Schuller γεννήθηκε τον Οκτώβριο του 1935 στο Βερολίνο και πέθανε τον Απρίλιο του 2020. Ήταν γερμανός αρχαίος ιστορικός, σύγχρονος ιστορικός και δικηγόρος. Η έρευνα του επικεντρώθηκε στην ιστορία της αρχαίας Ελλάδας, της ρωμαϊκής αρχαιότητας, αλλά και στην ιστορία της Λαϊκής Δημοκρατίας της Γερμανίας (Λ.Δ.Γ). Δίδαξε ως καθηγητής αρχαίας ιστορίας στο πανεπιστήμιο του Konstanz από το 1976 μέχρι το 2004.

Δραστηριότητα 3^η

Προσπαθήστε να καταγράψετε τα αίτια του β' ελληνικού αποικισμού. Συγκρίνετε τα πορίσματα της έρευνας σας με τις αρχικές σας υποθέσεις, οργανώστε την επιχειρηματολογία σας χωρίς παραλείψεις/ ασάφειες και έπειτα συζητήστε με την ομάδα σας ώστε να ανταλλάξετε ιδέες και να πάρετε αποφάσεις.

Δραστηριότητα 4^η

Παρακολουθήστε τα παρακάτω βίντεο (6 λεπτά διάρκεια, αθροιστικά):

- Ιπποκόμος-Ένας κόσμος μεταναστεύει:
<https://www.youtube.com/watch?v=C-4sl1rRZCg>
- Μουσικός-Ένας κόσμος μεταναστεύει:
<https://www.youtube.com/watch?v=rzQI-HC-X-A>
- Δασκάλα-Ένας κόσμος μεταναστεύει:
<https://www.youtube.com/watch?v=w97eJ67Uoko>
- Ψυχολόγος- Ένας κόσμος μεταναστεύει:
https://www.youtube.com/watch?v=xScev_Mxtz0
- Δημοσιογράφος-Ένας κόσμος μεταναστεύει:
<https://www.youtube.com/watch?v=CYJKYgPYgck>
- Καπετάνιος-Ένας κόσμος μεταναστεύει:
<https://www.youtube.com/watch?v=5PMvOfPKwtM>

Α) Μοιράσου την προσωπική σου εμπειρία ως μετανάστης και συγκρίνετε τα αίτια του β' ελληνικού αποικισμού (8^ο αιώνα π.Χ) με τις αιτίες της μετανάστευσης σήμερα. Τί παρατηρείτε;

Β) Σκεφτείτε ότι γίνεστε μετανάστες. Τί μπορεί να έχει συμβεί; Αναλάβετε πρωτοβουλίες και παρουσιάστε τον τρόπο οργάνωσης της όλης επιχείρησης (επιλογή τόπου εγκατάστασης, μεταφορικό μέσο, στέγη, επιλογή εργασίας, κοινωνικές συναναστροφές - τόπος λατρείας).

Δραστηριότητα 5^η

Α) Γυρνώντας στην Αρχαϊκή εποχή, προσπαθήστε να κάνετε προβλέψεις χρησιμοποιώντας τη φαντασία. Επιχειρήστε να εξηγήσετε τη συμπεριφορά των ανθρώπων, τις αξίες και τις στάσεις τους. Σκεφτείτε τα αίτια του β' ελληνικού αποικισμού, τα επαγγέλματα, το πολίτευμα, τη λατρεία και προσπαθήστε να κάνετε προβλέψεις για τη διαδικασία ίδρυσης των αποικιών.

Β) Διαβάστε την παρακάτω ιστορική πηγή και επιλέξτε τα στοιχεία που θεωρείται εσείς σημαντικά. Αιτιολογήστε την επιλογή ή την απόρριψη των στοιχείων. Συγκρίνετε τα στοιχεία που επιλέξατε με τις αρχικές σας υποθέσεις, ώστε να οδηγηθείτε σε πορίσματα.

Γ) Παρατηρήστε το χάρη με τις γεωγραφικές περιοχές επέκτασης του β' ελληνικού αποικισμού και αναλογιστείτε τα αποτελέσματα.

Δ) Συντάξτε ένα μικρό κείμενο για να αφηγηθείτε τα αίτια, τη διαδικασία ίδρυσης και τα αποτελέσματα του β' ελληνικού αποικισμού. Στο τέλος συγκρίνεται την αφήγηση σας με αυτή των άλλων ομάδων. Τί παρατηρείτε;

Ιστορική πηγή

Η ίδρυση των πόλεων αυτών γινόταν κατά τον ακόλουθο τρόπο: από τους οικισμούς-μητροπόλεις αποστέλλονταν επίσημα ομάδες αποίκων με επικεφαλής έναν αριστοκράτη ως ιδρυτή της πόλης (οικιστή). Μπορούσαν να μεταναστεύσουν μαζί και άτομα που προέρχονταν από άλλες πόλεις. Ο προστάτης θεός των αποίκων ήταν κατά κανόνα ο Απόλλων, και μια από τις ενέργειες που συνιστούσαν την ίδρυση της πόλης στην καινούρια γη ήταν η ίδρυση μιας κοινής λατρείας. Εκτός αυτού, μοίραζαν τη γη σε ίσα μερίδια και έχτιζαν έναν κοινό οικισμό υπό τύπου πόλης. Η θεμελίωση πολιτικών θεσμών δεν πρέπει να νοηθεί μόνον ως δάνειο από την ελληνική οργάνωση της πόλεως, η οποία εξάλλου δεν είχε ακόμη διαμορφωθεί πλήρως. Αντίθετα, πρέπει να δεχτούμε ότι η θεμελίωση και η οργάνωση νέων πόλεων έξω από την περιοχή στην οποία μέχρι τότε ήταν εγκατεστημένοι οι Έλληνες επέδρασε με τη σειρά της στην οργάνωση στην ίδια την Ελλάδα. Καθώς οι αποδημούντες ζητούσαν σε περίπτωση ανάγκης τη συμβουλή των μαντείων, όλο και περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τις δυνατότητες αποίκισης συγκεντρώνονταν στα μαντεία αυτά, και

κυρίως στο μαντείο του Πύθιου Απόλλωνα στους Δελφούς. Έτσι –με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες μας είναι γνήσιες- οι Δελφοί, χωρίς να είναι βέβαια οι εμπνευστές του αποικισμού, είχαν εξελιχθεί σε ένα είδος κέντρου συντονισμού. Κατά κανόνα δεν πήγαιναν μαζί γυναίκες, και οι άποικοι έπαιρναν γυναίκες από το γηγενή πληθυσμό. Οι σχέσεις με τους αυτόχθονες, αρχικά τουλάχιστον, ήταν σχετικά ομαλές, γιατί οι Έλληνες εγκαθίσταντο εκεί όπου δεν υπήρχαν οικισμοί γηγενών. Περιστασιακά ωστόσο κάποιοι γηγενείς εκτοπίστηκαν και, αργότερα κυρίως, οι πόλεις των Ελλήνων βρέθηκαν εκτεθειμένες σε όλο και μεγαλύτερες πιέσεις.

Wolfgang Schuller, Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας. Από την Κρητομυκηναϊκή Εποχή ως το τέλος των Κλασικών Χρόνων, σελ. 37-38 (μετάφρ. Α. Καμάρα & Χ. Κοκκινιά).

Χάρτης αποικιών

2^{ος} ελληνικός αποικισμός (8^{ος}-6^{ος} αιώνας π.Χ)



Ελληνικές αποικίες που ιδρύθηκαν κατά το δεύτερο αποικισμό

1^η εικόνα



Φωτογραφία που δόθηκε στη δημοσιότητα από το Υπουργείο Άμυνας της Μ. Βρετανίας, στην οποία φαίνεται μια υπερφορτωμένη βάρκα με 369 πρόσφυγες, οι οποίοι διεσώθησαν, ανοιχτά της Λιβύης

2^η εικόνα



Νεαροί Πακιστανοί μετανάστες στα Ελληνικά σύνορα ψάχνουν να βρουν ένα μέρος να κοιμηθούν

4.3 Τρίτο διδακτικό σενάριο

Ταυτότητα του σεναρίου:

Τίτλος σεναρίου: Ταξιδεύοντας από το Βυζάντιο στον Αραβοϊσλαμικό κόσμο

Μάθημα: Ιστορία

Τάξη: Ε΄ Δημοτικού

Διδακτική Ενότητα: Αραβοϊσλαμικός κόσμος: Ισλάμ, μια νέα θρησκεία γεννιέται στην Ανατολή, Αραβικός πολιτισμός: επιστήμες και τέχνες, Αραβική και Βυζαντινή τέχνη

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 4 Διδακτικές ώρες

Χώρος εφαρμογής: Σχολική τάξη, αίθουσα Η/Υ και εικαστικών, σχολική Βιβλιοθήκη

Τεκμηρίωση σεναρίου:

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου κινείται στο πλαίσιο της σύγχρονης διδασκαλίας της ιστορίας και του νέου Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 5222/2018). Ο *Αραβοϊσλαμικός κόσμος* αποτελεί μια ενότητα διδασκαλίας που προτείνει το καινούριο Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ δεν περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης. Σύμφωνα με την κριτική που ασκήθηκε από τους Ανδρέου & Κασβίκη (2008: 81-128), το σχολικό εγχειρίδιο της Ε΄ – στο οποίο στηρίζεται εξολοκλήρου η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, μέχρι και σήμερα - ακολουθεί μια παραδοσιακή, μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική προσέγγιση που παρουσιάζει τους γειτονικούς λαούς του Βυζαντίου μονοπρισματικά· στερεί τη διαδικαστική γνώση και ανταποκρίνεται σε ιδεολογικοπολιτικές σκοπιμότητες. Η επιλογή της θεματικής του διδακτικού σεναρίου μπορεί να θεωρηθεί εξαιρετικής σημασίας για την προάσπιση της ιστορικής μάθησης που αναπτύσσεται μακριά από τις εθνοκεντρικές και εθνικιστικές κορώνες της παραδοσιακής προσέγγισης και παράλληλα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διαπολιτισμικό διάλογο και κατανόηση. Οι μαθητές ενδέχεται να κατακτήσουν σταδιακά την ιστορική γνώση (μεθοδολογική, δηλωτική και εννοιολογική), που υπερβαίνει τα σύνορα της Βυζαντινής αυτοκρατορίας και εκτίνεται στον αραβοϊσλαμικό κόσμο, τη γεωπολιτική του εξάπλωση, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις με το βυζαντινό πολιτισμό, τη συμβολή του στο δυτικό πολιτισμό, μέσω των επιστημών, της φιλοσοφίας και των τεχνών. Επιπροσθέτως, το περιεχόμενό του προσφέρει ευκαιρίες για διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο μέσα από την επεξεργασία εννοιών όπως, *ιερός πόλεμος* και *θρησκευτικός*

φανατισμός. Πολύ περισσότερο, συναντάται με την αγωγή του πολίτη, ο οποίος πολίτης καλείται να λάβει αποφάσεις που να υπερασπίζονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και να διασφαλίζουν την ειρηνική συνύπαρξη στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυθρησκευτικές κοινωνίες.

Σκοπός και Στόχοι:

Γενικός σκοπός του σεναρίου: Να αναπτύξουν πολυπρισματική θέαση μελετώντας τη βυζαντινή ιστορία και να αποβάλλουν εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις συνδέοντας την εθνική με την παγκόσμια ιστορία. Έτσι, θα καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη, θα αναπτύξουν γενετική ιστορική συνείδηση και πνεύμα ανεκτικότητας απέναντι στο διαφορετικό «Άλλο».

Ιστορικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν τις ιστορικές έννοιες: Άραβες, Ισλάμ, Κοράνι, Μέκκα, Μεδίνα, Αραβοϊσλαμικό Χαλιφάτο, Τζιχάντ (πολλαπλές προσλήψεις της έννοιας από τον «ιερό πόλεμο» ως τον «εσωτερικό αγώνα» του ανθρώπου), μισαλλοδοξία, φανατισμός, θρησκευτική ανεκτικότητα, αιτίες και συνέπειες.
- Να κατανοήσουν τις συνθήκες γέννησης της νέας μονοθεϊστικής θρησκείας.
- Να εντοπίσουν τις περιοχές επέκτασης των Αράβων.
- Να διερευνήσουν τους παράγοντες που ευνόησαν την εξάπλωση των Αράβων και τις συνέπειες της επέκτασής τους για τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία.
- Να καλλιεργήσουν την υποθετικο-παραγωγική σκέψη χρησιμοποιώντας την παρατήρηση και τη σύγκριση.
- Να κατακτήσουν τη μεθοδολογική ιστορική γνώση μέσω της επεξεργασίας ιστορικών πηγών - εποπτικού υλικού (χαρτών, εικόνων, σκίτσων κ.α.) και να τη συνδέσουν με την δηλωτική και εννοιολογική γνώση.
- Να κατανοήσουν την αιτιώδη συνάφεια μέσα από διερευνητικές διαδικασίες και σκέψη.
- Να συζητήσουν για τις πολλαπλές νοηματοδοτήσεις της έννοιας «τζιχάντ» στη μουσουλμανική θρησκεία, ώστε να μπορέσουν να διακρίνουν στρεβλώσεις ή προπαγανδιστικές χρήσεις του όρου σήμερα.
- Να αντιληφθούν μέσα από παραδείγματα, κινούμενοι από το παρελθόν στο παρόν, ότι οι ιεροί πόλεμοι συνδέονται κυρίως με οικονομικά και γεωπολιτικά συμφέροντα και ότι οι θεολογικές αναφορές και η δογματική κατοχύρωση λειτουργούν ως μέσο φανατισμού και χειραγώγησης των πιστών.

- Να αποσαφηνίσουν τη σημασία των εννοιών θρησκευτικός φανατισμός, τζιχάντ, σταυροφορίες, ιερός πόλεμος, άγιοι τόποι.
- Να καταλάβουν τις συνέπειες του θρησκευτικού φανατισμού στο παρελθόν αλλά και στη σύγχρονη κοινωνία.
- Να αξιολογήσουν τη συμβολή των Αράβων στην ανάπτυξη των επιστημών (Μαθηματικά, Ιατρική, Αστρονομία, Φιλοσοφία).
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον αραβοϊσλαμικό πολιτισμό και τη συμβολή του σε ποικίλες παραμέτρους του παγκόσμιου πολιτισμού και συνακόλουθα να αντιμετωπίζουν σήμερα χωρίς προκαταλήψεις όσους προέρχονται από αντίστοιχα πολιτισμικά περιβάλλοντα.
- Να διακρίνουν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ βυζαντινής και αραβικής τέχνης και να τις εντάσσουν στο ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών σχέσεων στη λεκάνη της Μεσογείου.
- Να κατανοήσουν τη σύνδεση των πολιτισμών ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων και να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχει καμία αυτάρκης και ανεξάρτητη ιστορία, ούτε καμία μονόπλευρη επιρροή της Δύσης στον υπόλοιπο κόσμο.
- Να αναπτύξουν αίσθημα σεβασμού για κάθε λατρευτικό χώρο και να αναγνωρίσουν την αξία και τη συμβολή του στον παγκόσμιο πολιτισμό.

Διδακτικοί/ Παιδαγωγικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να ασκηθούν στη διερευνητική και βιωματική μάθηση.
- Να αποκτήσουν ολιστική θεώρηση των ιστορικών γεγονότων προσεγγίζοντας διαθεματικά την ιστορική γνώση με τη γεωγραφία, τα εικαστικά, την αγωγή του πολίτη και τα θρησκευτικά.
- Να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες αντιλαμβανόμενοι την αξία της συνεργασίας στην έρευνα και τη μάθηση.
- Να αποκτήσουν διαπολιτισμική οπτική και να αποβάλλουν εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, αναγνωρίζοντας τα αίτια και τις συνθήκες που συνέβαλαν στην αραβική εξάπλωση.
- Να είναι σε θέση να κατασκευάζουν ιστορικά λευκώματα και να τα χρησιμοποιούν για την απεικόνιση/ τεκμηρίωση του βίου και της πολιτείας ενός ιστορικού προσώπου αντιπροσωπευτικού μιας ευρύτερης κοινωνικοπολιτικής ομάδας, σαν ένα είδος βιογραφιών.
- Να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν δράσεις για την καταπολέμηση του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας, συνειδητοποιώντας την αξία της θρησκευτικής ελευθερίας και της ελευθερίας των πεποιθήσεων, που συνδέεται με τη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
- Να αναπτύξουν δημοκρατική, διαπολιτισμική και γενετική ιστορική συνείδηση.

- Να άρουν εθνικιστικά στερεότυπα - προκαταλήψεις και να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην πολυθρησκευτική συνύπαρξη και το διαθρησκευτικό διάλογο.
- Να ενεργούν χρησιμοποιώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού και να παράγουν οι ίδιοι ερμηνευτικό υλικό σε συνθήκες διερευνητικής, ανακαλυπτικής και κονστрукτιβιστικής μάθησης.
- Να ασκηθούν στη δημιουργική μάθηση και την κατασκευή διδακτικών μοντέλων, να αναγνωρίσουν τη διδακτική τους αξία και να αναπτύξουν ικανότητες παρουσίασης.
- Να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα και να αναγνωρίσουν τον διαφορετικό «Άλλο» ως ξεχωριστή προσωπικότητα, μέσα στο πλαίσιο που τους προσφέρει η ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα μάθησης με την ενεργητική εμπλοκή σε βιωματικές και διερευνητικές διεργασίες.

Παιδαγωγική Θεμελίωση:

Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται στην θεωρία του κονστрукτιβισμού - εποικοδομισμού, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση. Το σενάριο αξιοποιεί σημαντικά την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών από τις ενότητες του πρόσφατου Προγράμματος Σπουδών: «*Το Βυζάντιο μεταξύ Ανατολής και Δύσης: οι σχέσεις με τους άλλους λαούς, πόλεμος και διπλωματία*», *οι γειτονικοί λαοί του Βυζαντίου, οι εμπορικές σχέσεις του Βυζαντίου με άλλους λαούς* κ.λπ. και μπορεί να διδαχτεί ως συνέχεια αυτών. Επίσης, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις και μπορεί να διδαχτεί συνδυαστικά, μετά την ολοκλήρωση του, με την ενότητα του Π.Σ.: «*Σταυροφορίες: πολεμώντας στο όνομα του Θεού*». Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην αναδόμηση των αντιλήψεων και την αντιμετώπιση προκαταλήψεων ή στρεβλώσεων εννοιών όπως *Τζιχάντ*, με τη επεξεργασία διαφόρων πηγών ή την εξήγηση ιστορικών εννοιών. Οι μαθητές βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμμετέχοντας ενεργά σε διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που προάγουν την ιστορική και διαπολιτισμική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, διαθέτοντας την αυτονομία που του προσφέρει το διδακτικό σενάριο και επιδεικνύοντας ευελιξία υπερασπίζεται μια εξατομικευμένη διδασκαλία και μάθηση με το σχεδιασμό και τη δημιουργία μαθητοκεντρικών - στοχοθετημένων δραστηριοτήτων. Συλλήβδην, η παιδαγωγική αξία του σεναρίου έγκειται στην ενεργοποίηση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης και τη διασφάλιση της ενεργούς εμπλοκής για την κατάκτηση της ιστορικής γνώσης συνδέοντάς την με την σύγχρονη κοινωνία και το φυσικό περιβάλλον.

Διαδικασία Εφαρμογής:

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Από την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 3 ή 4 ατόμων. Η σύνθεση των ομάδων βασίζεται σε μαθησιακά και κοινωνικά/πολυπολιτισμικά κριτήρια, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση και η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων γενικότερα. Όλες οι δραστηριότητες του σεναρίου βρίσκονται στο φύλλο εργασίας, «*Ταξιδεύοντας από το Βυζάντιο στον Αραβοϊσλαμικό κόσμο*», το οποίο περιλαμβάνει ιστορικές πηγές, χάρτες, σκίτσα και κατανέμεται από την αρχή ένα στην κάθε ομάδα.

Αρχικά, ως αφόρμηση, οι μαθητές επεξεργάζονται τους δύο ιστορικούς χάρτες: «*η Βυζαντινή αυτοκρατορία το 555 μ.Χ.*» και «*οι κατακτήσεις των Αράβων μέχρι τα μέσα του 8^{ου} αιώνα*». Ο στόχος στο Α υποερώτημα της 1^{ης} δραστηριότητας («*Μετά την πτώση της Δυτικής Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, η Βυζαντινή αυτοκρατορία, όπως ονομάστηκε από τους ιστορικούς, σημείωσε τη μεγαλύτερη έκταση της κατά την περίοδο της βασιλείας του Ιουστινιανού, 1^{ος} χάρτης. Από το 632 - 750μ.Χ. το Ισλάμ επεκτάθηκε και ενσωμάτωσε εδάφη από τη Δυτική Ευρώπη ως την Απω Ανατολή, 2^{ος} χάρτης. Παρατηρήστε τους χάρτες, κάντε συγκρίσεις και σχολιάστε*») είναι να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών από τις προηγούμενες διδαχθείσες ενότητες του Π.Σ. (*Το Βυζάντιο μεταξύ Ανατολής και Δύσης: οι σχέσεις με τους άλλους λαούς, πόλεμος και διπλωματία, οι γειτονικοί λαοί του Βυζαντίου, οι εμπορικές σχέσεις του Βυζαντίου με άλλους λαούς κ.λπ.*) και να καλλιεργήσει την υποθετικο-παραγωγική σκέψη, χρησιμοποιώντας την παρατήρηση και τη σύγκριση. Σε πρώτη φάση, δηλαδή, παρατηρούν - συγκρίνουν τους δύο χάρτες και έπειτα στο Β υποερώτημα («*Προσπαθήστε να κάνετε υποθέσεις και να διατυπώστε ερωτήματα που θα σας βοηθήσουν να κατανοήσετε τα αίτια αυτής της έκβασης. Επεξεργαστείτε τις παρακάτω ιστορικές πηγές 1,2,3,4 και 5: ποια θέματα πραγματεύονται; σε ποιες ερωτήσεις απαντούν;*»), προσπαθούν να θέσουν ερωτήματα που θα τους οδηγήσουν στην κατανόηση της αραβικής εξάπλωσης και την πτώση της βυζαντινής αυτοκρατορίας.

Ολοκληρώνοντας το Β υποερώτημα, οι ομάδες, καλούνται να επεξεργαστούν τις πέντε πρώτες πηγές, όπως παρατίθενται στο φύλλο εργασίας. Ο στόχος της εργασίας αφορά την κατάκτηση της μεθοδολογικής γνώσης και τη σύνδεση της με τη δηλωτική και εννοιολογική γνώση. Πιο συγκεκριμένα, κατά την επεξεργασία των ιστορικών πηγών εξετάζεται το θέμα πραγματέυσης, τα πρόσωπα αναφοράς και οι χρονολογίες, ενώ παράλληλα γίνεται η επεξήγηση ιστορικών όρων/ εννοιών όπως, *Άραβες, Ισλάμ, Κοράνι, Μέκκα* κ.λπ.. Σε επόμενη φάση, και για εις βάθος διερεύνηση των ιστορικών πηγών, οι μαθητές, προχωρούν στην ανοικοδόμηση των ερωτημάτων τους.

Το Γ υποερώτημα («Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της καινούριας θρησκείας του ισλαμισμού και πώς συνδέεται με την πολιτική του αραβικού επεκτατισμού»), προσφέρεται για περαιτέρω σκέψη και κατανόηση της αιτιώδους συνάφειας των γεγονότων. Έτσι, οι μαθητές πρέπει να διερευνήσουν τις συνθήκες γένεσης της νέας θρησκείας του Ισλάμ, να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά της και να τα συνδέσουν με την αραβική εξάπλωση. Σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιούν τις ιστορικές πηγές στο φύλλο εργασιών, διατυπώνουν ερωτήματα, συλλέγουν στοιχεία, ενώ τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τη βιβλιοθήκη του σχολείου ή το διαδίκτυο για την επέκταση της έρευνας τους. Μεγάλο προνόμιο, επίσης, μπορεί να αποτελέσει η συνεργασία μεταξύ των ομάδων, ιδιαίτερα όταν η σύνθεση τους περιλαμβάνει μουσουλμάνους πρόσφυγες ή μετανάστες. Στην ίδια γραμμή και το τελευταίο υποερώτημα της δραστηριότητας ζητά να αντιπαραβάλλουν τα στοιχεία/παράγοντες της αραβικής εξάπλωσης και το ρόλο της νέας ισλαμικής θρησκείας με τις συνέπειες και την πτώση στην βυζαντινή αυτοκρατορία, ώστε να μπορέσουν να οδηγηθούν σε πορίσματα. Ο εκπαιδευτικός κινείται ανάμεσα στις ομάδες, ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις, καθοδηγεί και δίνει εξηγήσεις όπου κρίνεται σκόπιμο.

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Η 2^η δραστηριότητα στοχεύει στην πολυπρισματική θεώρηση της έννοιας «τζιχάντ» της μουσουλμανικής θρησκείας, την κατανόηση των πολλαπλών νοηματοδοτήσεων και την σύνδεση της με την ισλαμική εξάπλωση. Οι μαθητές επεξεργάζονται τις πηγές στο φύλλο εργασίας, συζητούν και αναλύουν τα νέα στοιχεία. Έπειτα, οργανώνουν την επιχειρηματολογία τους για τη νοηματοδότηση του τζιχάντ κατά την περίοδο της ισλαμικής επέκτασης, υπογραμμίζοντας τις στρεβλώσεις ή τις προπαγανδιστικές χρήσεις του όρου στο παρελθόν αλλά και σήμερα.

Επιπλέον, για να εμβαθύνουν στην έννοια των *ιερών πολέμων*, δίνεται ένα ακόμα παράδειγμα από το παρελθόν που αναφέρεται στις *σταυροφορίες*. Συγκεκριμένα, έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν την 7^η πηγή - στην οποία γίνεται συνολική αποτίμηση της ιστορική έννοιας των σταυροφοριών - και να συζητήσουν για το περιεχόμενο της. Οι μαθητές μπορούν να αναφερθούν και σε άλλα παραδείγματα ιερού πολέμου στο παρόν χρησιμοποιώντας την επικαιρότητα, να συζητήσουν γι' αυτά και να τα συγκρίνουν με άλλα του παρελθόντος, ενώ μπορούν να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν συγχρόνως το σκίτσο του Ζαμπίκου που έχει ως θέμα το φανατισμό. Ο στόχος της εργασίας αυτής έγκειται στην κατανόηση και απόδοση του όρου «*Θρησκευτικός Φανατισμός*», τη σύνδεση του με τον *ιερό πόλεμο*, την απόδοση των πραγματικών αιτιών και των συνεπειών του.

Η 2^η δραστηριότητα κλείνει με τη μεταφορά του φαινομένου του θρησκευτικού φανατισμού στο οικείο περιβάλλον των μαθητών και στο χώρο του

σχολείου. Ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες να αναλογιστούν συμπεριφορές ή συγκρούσεις θρησκευτικού φανατισμού στο σχολικό ή γενικότερα στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Ο κάθε μαθητής μπορεί να περιγράψει ένα περιστατικό στο οποίο ήταν παρόν ή έχει ακούσει από τρίτους. Τότε ο δάσκαλος μπορεί να ενθαρρύνει την ομάδα του να του κάνουν ερωτήσεις για την αιτία, την αφορμή, τα αποτελέσματα και τα συναισθήματα που προκάλεσε το επεισόδιο αυτό. Η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί στην αξία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη θετική στάση απέναντι στην πολυθρησκευτική συνύπαρξη και το διαθρησκευτικό διάλογο. Η έννοια του θρησκευτικού φανατισμού μπορεί παράλληλα να συγκριθεί και με τις έννοιες του εθνικισμού, της μισαλλοδοξίας και του ρατσισμού. Έπειτα, οι μαθητές, είναι έτοιμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν δράσεις, ώστε να αντισταθούν σε ανάλογα φαινόμενα που εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου ή στο ευρύτερο περιβάλλον τους και να υπερασπιστούν τη θρησκευτική ελευθερία και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο πλαίσιο αυτό, μπορούν να φτιάξουν αφίσες, ζωγραφιές, ενημερωτικές κάρτες/ φυλλάδια για διανομή κ.λπ. που μπορούν να τοιχοκολληθούν στο χώρο του σχολείου ή και στη γειτονιά τους.

3^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Στην 3^η δραστηριότητα, παραθέτουμε στους μαθητές μερικά ονόματα από Άραβες επιστήμονες της μεσαιωνικής εποχής, που συνέβαλαν με το έργο τους στην παγκόσμια κοινότητα όπως ο Al Khwarizmi, ο Ibn Sina κ.λπ.. Η κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει έναν επιστήμονα και να οδηγηθεί μέσα από διερευνητικές διαδικασίες στη γνωριμία μαζί του. Ο εκπαιδευτικός διασφαλίζει την πρόσβαση στις πηγές (ηλεκτρονική και έντυπη βιβλιογραφία):

- <https://el.wikipedia.org/> (Ελεύθερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια)
- <https://www.youtube.com/watch?v=oRkNaFOQvnl> (Εκπαιδευτικό βίντεο, *Why algorithms are called algorithms | BBC Ideas*)
- <https://www.youtube.com/watch?v=j-aqQpb9JgM> (Εκπαιδευτικό βίντεο, *Ibn Sina - Great Muslim minds | CABTV*)
- https://www.benaki.org/index.php?option=com_buildings&view=building&id=3&lang=el (Ιστότοπος του μουσείου Ισλαμικών Τεχνών- Μουσείο Μπενάκη)
- <https://www.mixanitouxronou.gr/pos-to-islam-esose-ton-archeo-elliniko-ke-romaiko-politismo-ke-vgike-brosta-apo-ti-meseoniki-evropi-otan-i-islamiki-epistimi-thavmaze-ton-aristoteli-ke-meletouse-ton-efklidi/> (Μηχανή του Χρόνου: *Πώς το ισλάμ έσωσε τον αρχαίο ελληνικό και ρωμαϊκό πολιτισμό και βγήκε μπροστά από τη μεσαιωνική Ευρώπη. Η ισλαμική επιστήμη θαύμαζε τον Αριστοτέλη και μελετούσε τον Ευκλείδη.*)
- Bynum, W. (2013). Μικρή Ιστορία της Επιστήμης (μεταφ. Αποστολόπουλος, Ν.). Αθήνα: Πατάκη

Στο τέλος της δραστηριότητας, η κάθε ομάδα θα πρέπει να έχει φτιάξει ένα ιστορικό λεύκωμα για τον Άραβα επιστήμονα που επέλεξε, σαν ένα είδος βιογραφιών. Το λεύκωμα αυτό θα πρέπει να περιλαμβάνει τα σημαντικότερα επιτεύγματα και την προσφορά του στον παγκόσμιο πολιτισμό. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν από το υλικό που διαθέτουν ιστορικές πηγές, φωτογραφίες, ημερομηνίες κ.α., επίσης, μπορούν να το διακοσμήσουν χρησιμοποιώντας στοιχεία/ σύμβολα του ισλαμικού πολιτισμού (μικρογραφίες, να μιμηθούν τον τρόπο της αραβικής γραφής, από δεξιά προς τ' αριστερά κ.λπ.). Ακόμη, η κάθε ομάδα πρέπει να είναι σε θέση να παρουσιάσει στην τάξη το ιστορικό λεύκωμα, να απαντήσει στις ερωτήσεις των συμμαθητών της και του εκπαιδευτικού για το περιεχόμενο (συμπληρωματικές πληροφορίες), το διάκοσμο κ.α. Ο βασικός στόχος της δραστηριότητας αυτής εντοπίζεται στην επαφή και γνωριμία των μαθητών με τον αραβικό πολιτισμό, την κατανόηση της συμβολής του στις επιστήμες, την τέχνη και την επιρροή του παγκοσμίως. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στον αραβοϊσλαμικό πολιτισμό και να αντιμετωπίσουν χωρίς προκαταλήψεις τους πρόσφυγες και τους μετανάστες που προέρχονται από τις ανατολικές χώρες και τις ισλαμικές κοινωνίες. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη διδακτική πράξη και καθοδηγεί τις ομάδες, παρέχει πρόσβαση στις πηγές και τους κατευθύνει ώστε να κατασκευάσουν οι ίδιοι το διδακτικό υλικό. Φροντίζει για την εύρυθμη λειτουργία των ομάδων και ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις ώστε να διασφαλίζεται η ενεργώς συμμετοχή.

4^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Στην τελευταία δραστηριότητα, σε πρώτη φάση, προσφέρονται για επεξεργασία εικονιστικές πηγές με ιστορικούς λατρευτικούς χώρους στους οποίους μπορεί να γίνει αντιληπτή η βυζαντινή και αραβική αρχιτεκτονική. Συγκεκριμένα, η κάθε ομάδα πρέπει να παρατηρήσει και να συγκρίνει την Αγία Σοφία της Κωνσταντινούπολης, το Μπλε Τζαμί και το Μεγάλο Τέμενος της Δαμασκού, ενώ μπορούν να αναζητήσουν και να κάνουν το ίδιο και με άλλες εικονιστικές πηγές της βυζαντινής και αραβικής τέχνης. Ο βασικός σκοπός της εργασίας είναι - μέσω της παρατήρησης και της σύγκρισης - να αντιληφθούν τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ βυζαντινής και αραβικής τέχνης και να συζητήσουν εντάσσοντας τες στο ευρύτερο πλαίσιο (οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό). Προς αυτή την κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει τη συζήτηση ενεργοποιώντας την ήδη υπάρχουσα αποκτηθείσα γνώση από τις προηγούμενες διδακτικές ενότητες του Π.Σ.: *το Βυζάντιο μεταξύ Ανατολής και Δύσης: οι σχέσεις με τους άλλους λαούς, πόλεμος και διπλωματία», οι γειτονικοί λαοί του Βυζαντίου, οι εμπορικές σχέσεις του Βυζαντίου με άλλους λαούς κ.λπ..* Μέσα από τη διαδικασία αυτή, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ότι οι πολιτισμοί αλληλεπιδρούν και συνδέονται μεταξύ τους, και ότι δεν υπάρχει καμία αυτάρκης και ανεξάρτητη ιστορία, ούτε καμία μονόπλευρη επιρροή της Δύσης στον υπόλοιπο κόσμο.

Η επόμενη και τελευταία φάση της δραστηριότητας ολοκληρώνεται στην αίθουσα των εικαστικών στην οποία η κάθε ομάδα κατασκευάζει ένα διδακτικό μοντέλο. Αναλυτικότερα, μπορεί να επιλέξει έναν ιστορικό λατρευτικό χώρο της μεσαιωνικής εποχής, να ακολουθήσει τη βυζαντινή ή την αραβική αρχιτεκτονική (ανάλογα με την επιλογή της), να μελετήσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο. Ωστόσο, μεγάλη σημασία πρέπει να δώσουν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο τεχνών, αλλά και στους περιορισμούς που συνδέονται με τη θρησκευτική λατρεία (πχ βυζαντινή τέχνη: προσωπογραφίες, ισλαμική: μόνο διακοσμητικά). Ως επί το πλείστον, οι μαθητές θα εμπλακούν σε συνθήκες δημιουργικής, βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Αυτό θα καλλιεργήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη διαφορετικότητα, θα αναπτύξει το αίσθημα σεβασμού για κάθε λατρευτικό χώρο και θα αναδείξει τη συμβολή του στον παγκόσμιο πολιτισμό. Σε όλες τις φάσεις, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και συντονίζει τις ομάδες: ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις για σκέψη, ενεργοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση και βοηθά τους μαθητές στην αναδόμηση των πρότερων ιδεών, καλεί για αναστοχασμό και αξιολόγηση των πορισμάτων, βοηθάει στην οργάνωση του υλικού, δίνει εξηγήσεις κ.λπ..

Αξιολόγηση:

Για την αξιολόγηση του σεναρίου εξετάζεται, σε κάθε περίπτωση, η επίτευξη των στόχων, η αποτελεσματικότητα των μέσων, τα προβλήματα εφαρμογής και οι δυνατότητες προέκτασης. Ακόμη, παράγοντες που μπορούν να ληφθούν υπόψη για τη διαδικασία της αξιολόγησης είναι: η άμεση ανταπόκριση των μαθητών στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων, η δυσκολία εκτέλεσης των εργασιών και η δυνατότητα εφαρμογής της νέας γνώσης. Αυτά, μπορούν ελεγχθούν με τη συστηματική παρακολούθηση και τις ερωτήσεις ανατροφοδότησης ή τη δυνατότητα περιγραφής των μεθοδολογικών εργαλείων και της ερευνητικής διαδικασίας από τους διδασκόμενους. Στο σενάριο συναντώνται, ακόμα, ερωτήσεις αξιολόγησης ανοικτού τύπου, όπως το Γ και το Δ υποερώτημα της 1^{ης} δραστηριότητας ή εργασίες σχεδίασης και επίλυσης προβλημάτων (Γ υποερώτημα, 2^η δραστηριότητα). Ενώ, στο τελευταίο μέρος της 3^{ης} και 4^{ης} δραστηριότητα χρησιμοποιούνται εργασίες κατασκευής (ιστορικό λεύκωμα & μοντέλο ιστορικού λατρευτικού χώρου). Η ενεργητική συμμετοχή, η επιτυχής αναδόμηση των προϋπαρχουσών ιδεών, το συνεργατικό πνεύμα και η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση αποτελούν, σίγουρα, σημαντικά στοιχεία για την επιτυχή υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου.

Συμπληρωματικές Πληροφορίες:

Η εφαρμογή του σεναρίου υποστηρίζεται από την παρακάτω έντυπη και ηλεκτρονική βιβλιογραφία:

- Εγκυκλοπαίδεια δομή, (2002-2005). Τζιχάντ, 28^{ος} τόμος. Αθήνα: Δομή.
- Εγκυκλοπαίδεια δομή, (2002-2005). Σταυροφορίες, 27^{ος} τόμος. Αθήνα: Δομή.
- Μπαϊρακτάρης, Γ. (2005). Βυζάντιο και Ανατολικός Κόσμος 7^{ος} -11^{ος} αιώνας. Στο Α. Σαββίδης (εποπτ.), *Ιστορία των Ελλήνων, 6^{ος} τόμος, Βυζαντινός Ελληνισμός, Μεσοβυζαντινοί Χρόνοι*. Αθήνα: Δομή.
- Bynum, W. (2013). Μικρή Ιστορία της Επιστήμης (μεταφ. Αποστολόπουλος, Ν.). Αθήνα: Πατάκη.
- Grand Larousse, (2001). Ευρώπη και Μέση Ανατολή, Ισλαμικός Κόσμος, 1^{ος} τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grand Larousse, (2001). Θρησκεία, Ισλαμισμός, 2^{ος} τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ελεύθερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια. Ανακτήθηκε από: <https://el.wikipedia.org/> [Προσπελάστηκε 23.08.2020].
- Μουσείο Ισλαμικών Τεχνών - Μπενάκη. Ανακτήθηκε από: https://www.benaki.org/index.php?option=com_buildings&view=building&id=3&lang=el [Προσπελάστηκε 23.08.2020].
- Μηχανή του Χρόνου: Πώς το ισλάμ έσωσε τον αρχαίο ελληνικό και ρωμαϊκό πολιτισμό και βγήκε μπροστά από τη μεσαιωνική Ευρώπη. Η ισλαμική επιστήμη θαύμαζε τον Αριστοτέλη και μελετούσε τον Ευκλείδη. Ανακτήθηκε από: <https://www.mixanitouxronou.gr/pos-to-islam-esose-ton-archeo-elliniko-ke-romaiko-politismo-ke-vgike-brosta-apo-ti-meseoniki-evropi-otan-i-islamiki-epistimi-thavmaze-ton-aristoteli-ke-meletouse-ton-efklidi/> [Προσπελάστηκε 23.08.2020].
- Ibn Sina - Great Muslim minds | CABTV. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=j-aqQrb9JgM> [Προσπελάστηκε 23.08.2020].
- Why algorithms are called algorithms | BBC Ideas. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=oRkNaF0Qvnl> [Προσπελάστηκε 23.08.2020].

Φύλλο Εργασίας

Ταξιδεύοντας από το Βυζάντιο στον Αραβοϊσλαμικό κόσμο

Δραστηριότητα 1^η

A) Μετά την πτώση της Δυτικής Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας, η Βυζαντινή αυτοκρατορία, όπως ονομάστηκε από τους ιστορικούς, σημείωσε την μεγαλύτερη έκταση της κατά την περίοδο της βασιλείας του Ιουστινιανού (1^{ος} χάρης). Από το 632-750μ.Χ. το Ισλάμ επεκτάθηκε και ενσωμάτωσε εδάφη από τη Δυτική Ευρώπη ως

την Άπω Ανατολή (2^{ος} χάρτης). Παρατηρήστε τους χάρτες, κάντε συγκρίσεις και σχολιάστε.

Β) Προσπαθήστε να κάνετε υποθέσεις και να διατυπώστε ερωτήματα που θα σας βοηθήσουν να κατανοήσετε τα αίτια αυτής της έκβασης. Επεξεργαστείτε τις παρακάτω ιστορικές πηγές (1,2,3,4 και 5): ποια θέματα πραγματεύονται; σε ποιες ερωτήσεις απαντούν;

Γ) Ποια ήταν τα χαρακτηριστικά της καινούριας θρησκείας του ισλαμισμού και πώς συνδέεται με την πολιτική του αραβικού επεκτατισμού;

Δ) Ποιοι παράγοντες ευνόησαν την εξάπλωση των Αράβων και ποιες ήταν οι συνέπειες για τη Βυζαντινή αυτοκρατορία;

Δραστηριότητα 2^η

Α) Μελετήστε τις πηγές 2 και 6· συζητήστε με τις ομάδες σας σχετικά με τα πολλαπλά νοήματα που παρέχει η έννοια «τζιχάντ» στη μουσουλμανική θρησκεία. Ποια σημασία πιστεύετε ότι απέκτησε ο όρος κατά την περίοδο της ισλαμικής εξάπλωσης;

Β) Μελετήστε την 7^η πηγή και συζητήστε για τη σημασία των όρων «Σταυροφορίες», «Άγιοι Τόποι». Στη συνέχεια, σχολιάστε το σκίτσο του Ζαμπίκου με θέμα τον φανατισμό. Προσπαθήστε να δώσετε τον όρο «Θρησκευτικός Φανατισμός» και να καταγράψετε τα αποτελέσματα του.

Γ) Σκεφτείτε, πώς αποτυπώνεται ο θρησκευτικός φανατισμός στη σύγχρονη κοινωνία, στον κοινωνικό σας περίγυρο ή στο χώρο του σχολείου; Ποιες είναι οι συνέπειες του και προτείνετε μέτρα για την αντιμετώπιση του.

Δραστηριότητα 3^η

Α) Επιλέξτε έναν Άραβα επιστήμονα που δραστηριοποιήθηκε κατά την εποχή του μεσαίωνα από τους Al Khwarizmi (Αλ-Χουαρίσμι, 780–850μ.Χ.), Ibn Sina (Αβικέννας, 980-1037μ.Χ.), Ibn Rushd (Αβερρόης, 1126-1198μ.Χ.), Al-Farabi (Αλ-Φαράμπι, 872-950μ.Χ.). Αντλήστε στοιχεία – υλικό γι' αυτούς από την ηλεκτρονική και έντυπη βιβλιογραφία· ακολουθήστε τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού.

Β) Αφού επεξεργαστείτε το υλικό σας, φτιάξτε ένα μικρό ιστορικό λεύκωμα που να περιλαμβάνει τα σημαντικότερα επιτεύγματα τους, στις επιστήμες και στον πολιτισμό. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε, ιστορικές πηγές, εικόνες, σύμβολα ή να προσθέσετε διάφορα διακοσμητικά και να κινηθείτε σύμφωνα με την τέχνη του βιβλίου κατά τον ισλαμικό πολιτισμό (μικρογραφίες). Μπορείτε, επίσης, να γράψετε κάποιες λέξεις - φράσεις από δεξιά προς αριστερά, κατά πανομοιότυπο τρόπο με την γραφή της Αραβικής γλώσσας.

Δραστηριότητα 4^η

Α) Παρατηρήστε το αρχιτεκτονικό σύνολο και το διάκοσμο της Αγίας Σοφίας της Κωνσταντινούπολης και στη συνέχεια το Μεγάλο Τέμενος της Δαμασκού ή το Μπλε Τζαμί στην Κωνσταντινούπολη. Συγκρίνετε τα καταγράφοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους. Συζητήστε με την ομάδα σας για την αλληλεπίδραση της βυζαντινής και της αραβικής τέχνης στην δημιουργία λατρευτικών χώρων (ναών και τεμένων). Αναζητήστε και άλλες εικονιστικές πηγές της βυζαντινής και αραβικής τέχνης και κάντε το ίδιο.

Β) Μεταβείτε στην αίθουσα των εικαστικών και επιχειρήστε να κατασκευάσετε, χρησιμοποιώντας τα εικαστικά υλικά του εργαστηρίου (χαρτικά είδη, κόλλα, μπογιές, ψαλίδια κ.λπ.), έναν ιστορικό λατρευτικό χώρο της υπό εξέταση περιόδου. Εντοπίστε τη μορφή τέχνης (βυζαντινή- αραβική), τις αλληλεπιδράσεις και αιτιολογήστε τις επιλογές ή τους περιορισμούς.

1^η Πηγή

Οι βεδουίνοι Άραβες ξεχώριζαν πάντα για τις ικανότητες τους, που τους εξασφάλιζαν την επιβίωση στις δύσκολες συνθήκες της ερήμου, αλλά δεν είχαν πειθαρχία, ενότητα και ένα κίνητρο πέρα από το προσωπικό τους κέρδος και την τιμή. Αυτά τα στοιχεία τα πρόσφερε το ισλάμ. Οι ρυθμοί της καθημερινής προσευχής απαιτούσαν υπακοή σε μια εξουσία. Η πεποίθηση ότι ο θάνατος στη μάχη ακολουθείται από την είσοδο στον παράδεισο ενδυνάμωσε το θάρρος τους.

Μετά το θάνατο του Μωάμεθ, μερικές αραβικές φυλές εγκατέλειψαν τον ισλαμισμό, θεωρώντας ότι η πίστη τους αναφερόταν στο πρόσωπο και όχι στη θρησκεία. Ο διάδοχος του Μωάμεθ –ο πρώτος χαλίφης, Αμπού Μπακρ (573-634), εκστράτευσε εναντίον τους, και τις ανάγκασε, υποτάσσοντας τους, να επιστρέψουν στην υπακοή. Η νίκη των μουσουλμάνων σ' αυτές τις εκστρατείες εγκαινίασε ένα μεγάλο κύμα κατακτήσεων. Στο γειτονικό Βυζάντιο και την Περσία οι μουσουλμάνοι αντιμετώπισαν αυτοκρατορίες εξαντλημένες από τις μεταξύ τους πολυετείς συγκρούσεις.

Grand Larousse, 2001, τόμος 2^{ος} στο Θρησκεία, Ισλαμισμός

2^η Πηγή

[...] η νέα θρησκεία, το ισλάμ (στα αραβικά σημαίνει την απόλυτη αφοσίωση και υποταγή στον Αλλάχ, τον Θεό, ενώ μουσλίμ/ μουσουλμάνοι= οι αφοσιωμένοι στις

θείες εντολές), είχε απλωθεί στο μεγαλύτερο τμήμα της αραβικής χερσονήσου και στη συνέχεια, λίγα χρόνια μετά το θάνατο του προφήτη, με έναν τεράστιο δυναμισμό και πρωτόγνωρη ορμητικότητα, αρχίζει η μεγάλη κίνηση των Αράβων έξω από τις άγονες και φτωχές εκτάσεις της πατρίδας τους, έχοντας να αντιμετωπίσουν τις δύο ισχυρότερες δυνάμεις του τότε γνωστού κόσμου, το Βυζάντιο και τους Σασσανίδες Πέρσες, εξασθενημένες ωστόσο από τις μεταξύ τους συγκρούσεις. Σε διάστημα λιγότερο από έναν αιώνα οι ενωμένες αραβικές φυλές υποτάσσουν στο όνομα του *Ιερού Πολέμου* (Τζιχάντ) του ισλάμ έναν απέραντο κόσμο, που εκτείνεται από την ευρωπαϊκή Ισπανία έως τον Καύκασο και τις Ινδίες. Κατά τη μουσουλμανική παράδοση υπάρχουν δύο Τζιχάντ, το *μικρό* που αφορά στον πόλεμο των μουσουλμάνων κατά των απίστων και το *μεγάλο*, που αφορά στον εσωτερικό αγώνα του κάθε ανθρώπου ενάντια στον εγωισμό του.

Γ. Μπαϊρακτάρης, Ιστορία των Ελλήνων, τόμος 6^{ος} (μεσοβυζαντινοί χρόνοι) στο Βυζάντιο και Ανατολικός Κόσμος 7^{ος} -11^{ος} αιώνας

3^η Πηγή

Στις βυζαντινές επαρχίες της Αιγύπτου και της Συρίας οι μουσουλμάνοι έγιναν δεκτοί ως ελευθερωτές από τη σκληρή φορολογία και τις θρησκευτικές διώξεις. Οι μουσουλμάνοι ήταν πρόθυμοι να χαρίσουν τις ζωές και την περιουσία τους σ' αυτούς που δέχτηκαν την εξουσία τους χωρίς αντίσταση και τους επέτρεψαν να θρησκεύουν ελεύθερα ως *ντίμι* (προστατευόμενοι λαοί). Οι λαοί της Βίβλου, οι ιουδαίοι και οι χριστιανοί, ήταν σεβαστοί αλλά απαγορευόταν να κρατούν όπλα και έπρεπε να πληρώνουν *γίτζα* (κεφαλικό φόρο).

Grand Larousse, 2001, τόμος 2^{ος} στο Θρησκεία, Ισλαμισμός

4^η Πηγή

[...]Οι μαχητικές και εκστρατευτικές ικανότητες των Αράβων που κατοικούσαν στην έρημο - ικανότητες που είχαν αναπτυχθεί από τις διαμάχες μεταξύ των φυλών, τα εκστρατευτικά караβάνια και τη δημιουργία οικισμών - ενορχηστρώθηκαν από την ισλαμική πίστη. [...]Καθώς οι μουσουλμάνοι καταλάμβαναν όλο και περισσότερα εδάφη, αξιοποιούσαν τις γνώσεις από τους ηττημένους εχθρούς τους: από τους Πέρσες έμαθαν νέες πολιορκητικές τακτικές και από τους Βυζαντινούς εκπαιδεύτηκαν στην τέχνη των ναυτικών πολέμων.

Grand Larousse, 2001, τόμος 1^{ος} στο Ευρώπη και Μέση Ανατολή, Ισλαμικός Κόσμος

5^η Πηγή

[...]Πολιτικό ατόπημα υπήρξε επίσης η διακοπή της βυζαντινής χορηγίας στους αραβικής καταγωγής μισθοφόρους Γασσανίδες την κρίσιμη εκείνη περίοδο από τον Ηράκλειο (περί το 630).

Γ. Μπαϊρακτάρης, Ιστορία των Ελλήνων, τόμος 6^{ος} (μεσοβυζαντινοί χρόνοι) στο Βυζάντιο και Ανατολικός Κόσμος 7^{ος} -11^{ος} αιώνας

6^η Πηγή

Τζιχάντ (θρησκ.). Ο όρος της ισλαμικής θρησκείας. Παρότι κατά κανόνα το τ. ταυτίζεται με τον *ιερό πόλεμο* των μουσουλμάνων, στην πραγματικότητα είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη και διαφιλονικούμενη ως προς τη σημασία της έννοια καθώς λαμβάνει διάφορες σημασίες. Κυριολεκτικά, η αραβική λέξη τ. σημαίνει *αγώνας, προσπάθεια* ή *πάλη*. Το τ. διαχωρίζεται, σύμφωνα με την ισλαμική παράδοση, σε *μείζον* και *ελάσσον*. Το *μείζον τ.* είναι καθαρά θεολογική έννοια· είναι μη βίαιο και αναφέρεται στον αγώνα της ψυχής ενάντια στο κακό. Υπό αυτή την έννοια, το τ. είναι ατομικό, πνευματικό καθήκον του πιστού. Το *ελάσσον τ.* είναι θεολογική - πολιτική έννοια και αναφέρεται στον αγώνα για την υπεράσπιση και την εξάπλωση της μουσουλμανικής πίστης. Με αυτή την έννοια, το τ. είναι συλλογικό καθήκον εξωτερικής δράσης, η οποία μπορεί να λάβει και τη μορφή του *ιερού πολέμου*. Πολλοί κλάδοι του ισλαμισμού (ιδιαίτερα ο μυστικιστικός κλάδος του σουφισμού) θεωρούν το *μείζον τ.* σημαντικότερο, αν και η διάκριση αυτή αμφισβητείται από πολλούς. Γενικά, η ισλαμική λόγια παράδοση έχει ξεχωρίσει πέντε τύπους τ.: τ. της καρδιάς και της ψυχής (εσωτερικός αγώνας του ατόμου ενάντια στο κακό)· τ. με τη γλώσσα (αγώνας ενάντια στο κακό, μέσω του κηρύγματος, του προσηλυτισμού και της προπαγάνδας)· τ. με τη γραφή (προσπάθεια βελτίωσης του ατόμου μέσω της γνώσης και της καλλιέργειας των γραμμάτων, των τεχνών και των επιστημών)· τ. με το χέρι (το καθήκον τήρησης των ηθικών κανόνων και της άσκησης αγαθοεργιών)· και, τέλος, τ. με το ξίφος. Ο τελευταίος τύπος είναι ο *ιερός πόλεμος*, ο οποίος μπορεί να είναι είτε αμυντικός (τυπικό παράδειγμα ο πόλεμος εναντίον των Λατίνων Σταυροφόρων), είτε επιθετικός, για την εξάπλωση του Ισλάμ.[...] Η έννοια του τ. ως *ιερού πολέμου* είναι επίσης εξαιρετικά περίπλοκη και ευαίσθητη και γι' αυτό και έχει προκαλέσει μια ατελείωτη σειρά από διαμάχες και αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους διάφορους ερμηνευτές του ισλαμικού νόμου (Σαρία).[...]

Εγκυκλοπαίδεια δομή, Τζιχάντ

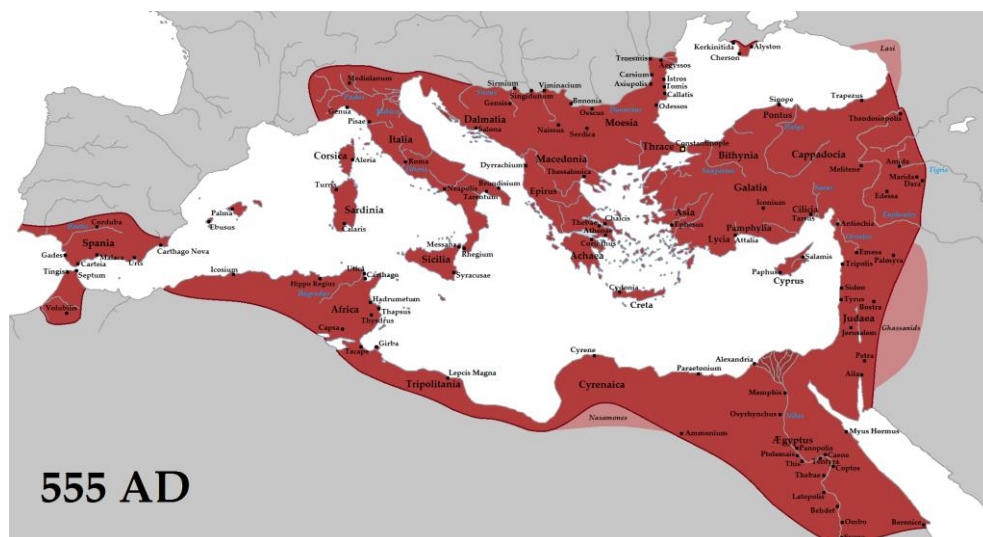
7^η Πηγή

Σταυροφορίες. Πολεμικές εκστρατείες των χριστιανών της Δύσης που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια του Μεσαίωνα με στόχο την απελευθέρωση των Αγίων Τόπων από ισλαμιστές, και ειδικότερα από τους Σελτζούκους Τούρκους. Ο

διακηρυγμένος στόχος των εμπνευστών των εκστρατειών αυτών, και ιδιαίτερα του πάπα Ουρβανού Β', ήταν η απελευθέρωση του Πανάγιου Τάφου, που είχε γίνει σχεδόν απρόσιτος για τους προσκυνητές, λόγω της παρουσίας των Σελτζούκων στην περιοχή. Με την έννοια αυτή, οι Σταυροφόροι διεξήγαγαν πραγματικό *ιερό πόλεμο* (λατ. *bellum sacrum*) εναντίον του Ισλάμ, όμοιο με εκείνους που, τέσσερις αιώνες νωρίτερα, είχαν εξαπολύσει οι Άραβες χαλίφηδες εναντίον των χριστιανών. Ωστόσο, αν οι Σ. εξεταστούν ως ιστορικό φαινόμενο, τα αίτια που προκύπτουν είναι τελείως διαφορετικά· είναι φανερό ότι με τις Σ. έγινε προσπάθεια να καλυφθούν οι εμπορικές ανάγκες των ιταλικών δημοκρατιών της Βενετίας, της Γένοβας και της Πίζα. [...] Οι εκστρατείες αυτές, εξάλλου, πρόσφεραν διέξοδο στην ευρωπαϊκή ιπποσύνη, δηλαδή στα στρατιωτικά σώματα που είχαν πληθύνει και δεν έβρισκαν πλέον απασχόληση στην Ευρώπη. [...] Από πολλές απόψεις, οι Σ. μπορούν να θεωρηθούν ως απόπειρα αποικισμού της Εγγύς Ανατολής από τη δυτική Ευρώπη. [...] Ο Γρηγόριος Ζ' είδε πίσω από τις Σ. μιας πρώτης τάξεως ευκαιρία να αυξήσει το ποίμνιο και τη δύναμη του, ενώ η Δυτική Καθολική Εκκλησία έλπιζε πως, με τη βοήθεια των Σταυροφόρων, θα μπορούσε να επιβάλλει την υπεροχή της στην Ανατολική Ορθόδοξη Εκκλησία. [...] Ο θρίαμβος του ισλαμισμού εναντίον του χριστιανισμού, στο στρατιωτικό πεδίο, επισφραγίστηκε με την κατάληψη της Κωνσταντινούπολης (1453).

Εγκυκλοπαίδεια δομή, Σταυροφορίες

1^{ος} Χάρτης



Η Βυζαντινή αυτοκρατορία το 555μ.Χ.

2^{ος} Χάρτης



Οι κατακτήσεις των Αράβων μέχρι τα μέσα του 8^{ου} αιώνα

1^η εικόνα



Άποψη της Αγίας Σοφίας

2^η εικόνα



Εσωτερικό διάκοσμο της Αγίας Σοφίας

3^η εικόνα



Μπλε Τζαμί στην Κωνσταντινούπολη

4^η εικόνα



Εσωτερικό Μπλε Τζαμιού

5^η εικόνα



Το Μεγάλο Τέμενος των Ομεϋαδών, Δαμασκός- Συρία

6^η εικόνα



Το Σκίτσο του Ζαμπίκου για το Φανατισμό

4.4 Τέταρτο διδακτικό σενάριο

Ταυτότητα του σεναρίου:

Τίτλος σεναρίου: Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων

Μάθημα: Ιστορία

Τάξη: ΣΤ΄ Δημοτικού

Διδακτική Ενότητα: Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος: Το Ολοκαύτωμα και οι γενοκτονίες του 20^{ου} αιώνα, το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων

Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια: 5 Διδακτικές ώρες

Χώρος εφαρμογής: Σχολική τάξη, αίθουσα Η/Υ και εικαστικών, σχολική Βιβλιοθήκη

Τεκμηρίωση σεναρίου:

Το διδακτικό σενάριο χρησιμοποιεί ως αφετηρία του το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΦΕΚ 5222/2018) και τις αρχές της νέας διδακτικής της Ιστορίας. Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων αποτελεί κατάλληλο θέμα διδασκαλίας, που μπορεί να διδαχτεί συνδυαστικά σε Τοπικό, Εθνικό, Ευρωπαϊκό και Παγκόσμιο επίπεδο, ενώ παράλληλα ανοίγει τα νέα πεδία της ιστορίας (κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική). Ακόμα περισσότερο, η επεξεργασία τραυματικών και επίμαχων ιστορικών γεγονότων - όπως είναι άλλωστε και το Ολοκαύτωμα - συνδέεται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, την αγωγή του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Μαυροσκούφης, 2010: 125). Λειτουργεί ως καλός αγωγός για την άρθρωση μιας συνειδησιακής ροής με σκοπό την κριτική και ιστορικοποιημένη ενσωμάτωση του παρελθόντος στο παρόν (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 21). Επιπλέον, στο σενάριο αναδεικνύεται η πολυπολιτισμική σύσταση των κοινωνιών εντός και εκτός εθνικού κορμού και παρέχονται πολλές ευκαιρίες επεξεργασίας όρων όπως ετερότητα, ρατσισμός, μισαλλοδοξία κ.λπ.. Η μελέτη των κοινωνιών του παρελθόντος μέσα από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, το λογοτεχνικό διήγημα της Ραχήλ κ.α. αναδεικνύει την πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών και τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Αυτό, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (2018: 8), μπορεί να συμβάλει, οπωσδήποτε, στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα, στη διαρκή κριτική επεξεργασία και αναίρεση στερεοτύπων και προκαταλήψεων,

εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, έμφυλων, πολιτικών και πολιτισμικών.

Σκοπός και Στόχοι:

Γενικός σκοπός του σεναρίου: Να καλλιεργήσουν την ιστορική σκέψη κατανοώντας τις ηθικές διαστάσεις της ιστορίας, τη σημασία της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και τις διαπολιτισμικές αξίες. Όλα αυτά, θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν δημοκρατική και γενετική ιστορική συνείδηση.

Ιστορικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να κατανοήσουν το νόημα ιστορικών εννοιών και όρων, όπως ολοκαύτωμα, γενοκτονία, άρια φυλή, στρατόπεδα συγκέντρωσης, αντισημιτισμός, εξόντωση κ.α., αλλά και να εμβαθύνουν στους όρους της ετερότητας και του ρατσισμού σε συγκεκριμένα ιστορικά πλαίσια.
- Να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση, να μελετήσουν ιστορικές πηγές και βιογραφικό υλικό, ώστε να μπορέσουν να εντάξουν την ιστορία του ολοκαυτώματος και συγκεκριμένα την προσωπική ιστορία της Άννας Φρανκ στο ιστορικό συγκείμενο.
- Να επεξεργαστούν ιστορικές πηγές και να αντλήσουν στοιχεία για τα θύματα των Εβραίων του Ολοκαυτώματος,
- Να προσεγγίσουν την ιστορία του Ολοκαυτώματος μέσα από ατομικές ιστορίες, όπως αυτή της Άννας Φρανκ.
- Να αναλύσουν κριτικά διάφορες ερμηνείες του Ολοκαυτώματος.
- Να ασκηθούν στην κριτική επεξεργασία των ημερολογίων - ως είδος ιστορικής πηγής - διερευνώντας κίνητρα, συναισθήματα, πράξεις και σκέψεις των ανθρώπων του παρελθόντος.
- Να ερμηνεύσουν τον σύγχρονο κόσμο ως αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, στον οποίο επεμβαίνουν με τις δράσεις τους οι άνθρωποι.
- Να διατυπώσουν ποιες και πόσες πληθυσμιακές ομάδες υπήρξαν τα θύματα του ολοκαυτώματος και να συγκεντρώσουν πληροφορίες για την κάθε μία ξεχωριστά.
- Να αντιληφθούν την επίδραση του Ολοκαυτώματος στο χώρο της τέχνης και συγκεκριμένα της ελληνικής λογοτεχνίας και να κατανοήσουν σε βάθος την εποχή, μελετώντας λογοτεχνικά διηγήματα που αναφέρονται σε αυτήν.
- Να συνειδητοποιήσουν την πολυπρισματικότητα της ιστορικής ερμηνείας και να αναλογιστούν τις προθέσεις, τα κίνητρα, το κοινωνικό και ιδεολογικό υπόβαθρο του συγγραφέα.
- Να κατανοήσουν ότι το Ολοκαύτωμα υπερβαίνει όχι μόνο τα ηθικά όρια της εποχής του αλλά και την ιστορία της ανθρωπότητας γενικότερα. Ότι η

έλλειψη σεβασμού στην ετερότητα, ο φανατισμός και η πόλωση μπορούν να οδηγήσουν σε εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας.

- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση που είναι απαραίτητη για την ιστορική προσέγγιση και να αναπτύξουν δημοκρατική συνείδηση εμβαθύνοντας στο περιεχόμενο και τις συνέπειες τις μισαλλοδοξίας, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και του αλυτρωτισμού.
- Να διαπιστώσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών και να είναι σε θέση να διατυπώνουν ερωτήματα που προάγουν την ιστορική έρευνα.
- Να κατανοήσουν το παρόν μέσα από την εμπειρία του παρελθόντος, να αναλογιστούν τα προβλήματα του και να οραματιστούν για το μέλλον λαμβάνοντας υπεύθυνες αποφάσεις και συνειδητοποιώντας την προσωπική τους ευθύνη απέναντι στην κοινωνία.
- Να εξοικειωθούν στη διαδικτυακή αναζήτηση ιστορικών πληροφοριών και επεξεργασία ιστότοπων (λ.χ. ηλεκτρονική πλοήγηση στο μουσείο της Άννας Φρανκ ή στο Εβραϊκό μουσείο Ελλάδος κ.λπ.).
- Να προσεγγίσουν διαθεματικά την ιστορία του ολοκαυτώματος μέσω της επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων.
- Να αναπτύξουν γενετική ιστορική συνείδηση.

Διδακτικοί/ Παιδαγωγικοί στόχοι: οι μαθητές

- Να ασκηθούν στη διερευνητική και βιωματική μάθηση.
- Να καλλιεργήσουν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.
- Να εκτιμήσουν την αξία της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της συμμετοχής σε ομάδες έρευνας και τη δυνατότητα παρουσίασης των ερευνητικών πορισμάτων.
- Να συμμετέχουν ενεργά στην ομάδα εργασίας διατυπώνοντας ερωτήματα, λαμβάνοντας αποφάσεις/ πρωτοβουλίες, χρησιμοποιώντας επιχειρήματα και αξιολογήσεις, κριτική και αναστοχαστική σκέψη.
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση αναπτύσσοντας το ενδιαφέρον για τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα των άλλων, και να άρουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε να αποκτήσουν αντικειμενικότερη κρίση στις διαπροσωπικές τους σχέσεις από τη μία και από την άλλη να οδηγηθούν στη νοηματοδότηση του παρελθόντος κατά την ιστορική μάθηση.
- Να υπερβούν τα εμπόδια της εθνικής καταγωγής και της ομοιογένειας, να αμβλύνουν τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και να αναπτύξουν πολιτισμική επικοινωνία, πνεύμα αλληλεγγύης και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.
- Να είναι σε θέση να παράγουν ερμηνευτικό υλικό (δημιουργίες, κατασκευές, χρονογραμμές, πίνακες κ.λπ.).

Παιδαγωγική Θεμελίωση:

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί την κονστрукτιβιστική - εποικοδομητική μέθοδο διδασκαλίας στη βάση της ανακαλυπτικής - διερευνητικής και διαπολιτισμικής μάθησης. Προσφέρει ενδιαφέροντα περιβάλλοντα μάθησης με δραστηριότητες που προάγουν την εννοιολογική, δηλωτική και μεθοδολογική ιστορική γνώση, χρησιμοποιώντας πρωτογενείς - δευτερογενείς πηγές, πλούσιο εποπτικό υλικό, διαδικτυακές επισκέψεις σε μουσεία (πχ Άννα Φρανκ, Ελληνικό Εβραϊκό μουσείο), διαθεματική προσέγγιση με λογοτεχνικά διηγήματα (Κ. Μητροπούλου & Γ. Ιωάννου) και διασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η προϋπάρχουσα αντιλήψεις που φέρουν οι μαθητές στη σχολική αίθουσα αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η νέα γνώση, γι' αυτό η αναδόμηση τους θεωρείται μείζονος σημασίας και επιτυγχάνεται μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, συλλογής, σύγκρισης, αναστοχασμού και δημιουργίας ερμηνευτικού υλικού από τους ίδιους τους μαθητές (πχ συγκεντρωτικοί πίνακες, χρονογραμμή, αφίσες, κατασκευές κ.λπ.). Η δόμηση του σεναρίου δεν περιορίζει απλά τη μάθηση στην κατανόηση μιας πολυπρισματικής ερμηνείας του ολοκαυτώματος και των ιστορικών μεθόδων διερεύνησης, αλλά εκτίνεται και συνδέεται με την αγωγή του πολίτη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτό ενισχύει τα κίνητρα μάθησης, καθώς καθιστά τους μαθητές σε εγρήγορση να εφαρμόσουν στην πράξη τη νέα γνώση. Αποκαλύπτει με άμεσο τρόπο την αξία της ιστορικής γνώσης για την κατανόηση του σύγχρονου περιβάλλοντος και τη λήψη μελλοντικών αποφάσεων. Οι μαθητές βρίσκονται στο κέντρο της διδασκαλίας, συμμετέχουν σε ομάδες συνεργασίας και έρευνας, για την κατάκτηση μιας πολυφωνικής ιστορικής γνώσης, κοινωνικής και διαπολιτισμικής μάθησης, που στηρίζεται στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την ανάπτυξη γενετικής ιστορικής συνείδησης.

Διαδικασία Εφαρμογής:

1^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Η εφαρμογή του σεναρίου προϋποθέτει την προϋπάρχουσα γνώση από τη διδασκαλία της διδακτικής ενότητας του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.⁴² Έτσι, δεδομένου ότι οι μαθητές έχουν αποκτήσει μια ολιστική θεώρηση των γεγονότων που προηγήθηκαν - τα αίτια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, τους παράγοντες που συνέβαλαν στην άνοδο του φασισμού της Ιταλίας και του ναζισμού της Γερμανίας, τις συγκυρίες και τα αποτελέσματα της μεγάλης παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης

⁴² Το διδακτικό σενάριο του «Ολοκαυτώματος των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων» θα μπορούσε να αποτελέσει μία ξεχωριστή ενότητα, ως συνέχεια στη διδασκαλία του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

του 1929 κ.λπ. - μπορούν να αντιληφθούν το πως οδηγηθήκαμε στο Ολοκαύτωμα και στη συνέχεια να εμβαθύνουν στο θέμα μέσα από μια διαδικασία διερεύνησης. Όλες οι δραστηριότητες δομούνται στο φύλλο εργασίας, το οποίο μοιράζεται στις ομάδες.

Αρχικά, χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4 - 5 ατόμων. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το θέμα του σεναρίου γράφοντας στον πίνακα τους όρους «Ολοκαύτωμα» και «Γενοκτονία». Σε πρώτη φάση εξετάζονται οι προϋπάρχουσες ιδέες που φέρουν οι μαθητές στη σχολική αίθουσα. Ιδιαίτερα, αν αναλογιστούμε την μεγάλη εξοικείωση των παιδιών και των εφήβων με το διαδίκτυο και την τηλεόραση, είναι πολύ πιθανό να έχουν σχηματίσει κάποιες αντιλήψεις (ορθές ή λανθάνουσες). Έτσι, ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τον καταγισμό ιδεών για να αποκαλύψει τις αντιλήψεις των μαθητών από τη μία, και να διεγείρει την προσοχή τους από την άλλη. Στο τέλος, ο ίδιος, παραθέτει με σαφήνεια τους όρους, «Ολοκαύτωμα» και «Γενοκτονία». Μπορούν να δοθούν οι ορισμοί του ιδρύματος Yad Vashem του Ισραήλ ή του μουσείου Ολοκαυτώματος των ΗΠΑ ή του αυτοκρατορικού πολεμικού μουσείου στο Λονδίνο (ιστοσελίδα IHRA).

Η πρώτη δραστηριότητα στοχεύει στην τοποθέτηση της ιστορίας της οικογένειας της Άννας Φράνκ στο ιστορικό πλαίσιο της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας. Έτσι, η κάθε ομάδα καλείται να επεξεργαστεί τη βιογραφία της Άννας Φρανκ και να σημειώσει με χρονολογική σειρά τα βασικά γεγονότα στην ιστορία της. Έπειτα, χρησιμοποιώντας τις χρονολογίες, θα δημιουργήσει μια δεύτερη στήλη με τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας και θα τα συσχετίσει με τη ζωή της Άννας. Στο τέλος της δραστηριότητας θα σχεδιάσει μια χρονογραμμή και θα τοποθετήσει τις χρονολογίες και τα γεγονότα κατ' αντιστοιχία.⁴³ Με αφετηρία τη χρονογραμμή, θα ακολουθήσει συζήτηση μεταξύ των ομάδων με σχολιασμούς, υποθέσεις, συγκρίσεις και συνδέσεις. Ως διδακτικό μέσο, χρησιμοποιείται το εκπαιδευτικό βίντεο με τίτλο: «*Η ζωή της Άννας Φράνκ, βασισμένο σε βιογραφικό κόμικ*» (διάρκεια: 3 λεπτά). Επιπλέον, στοιχεία της βιογραφίας της Άννας Φράνκ ή του ιστορικού πλαισίου μπορούν να αντληθούν από τη ελεύθερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια (Βικιπαίδεια) ή από την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος, αλλά και από την σχολική βιβλιοθήκη. Για το λόγο αυτό, η πρώτη διδακτική ώρα πραγματοποιείται ανάλογα είτε στην αίθουσα των Η/Υ ώστε να έχουν οι μαθητές πρόσβαση στο διαδίκτυο είτε στη βιβλιοθήκη του σχολείου είτε συνδυαστικά και στα δύο. Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο καθοδηγητή ελέγχει της εργασίες με διευκρίνησης ή παραινέσεις, ενώ οι ομάδες συνεργάζονται

⁴³ πχ 1929: η γέννηση της Άννας Φράνκ στην Φραγκφούρτη/ Παγκόσμια οικονομική ύφεση, 1933: η οικογένεια Φράνκ μετακομίζει στο Άμστερνταμ/ Η άνοδος του Χίτλερ και του ναζισμού στη Γερμανία κ.λπ.

για την αναζήτηση, επεξεργασία και διασταύρωση των ιστορικών πληροφοριών με στόχο την κατασκευή του διδακτικού τους υλικού (χρονογραμμή).⁴⁴

2^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Η 2^η δραστηριότητα στοχεύει στην κατανόηση της ιστορίας του Ολοκαυτώματος των Εβραίων, μέσα από τη διερεύνηση του ημερολογίου της Άννας Φρανκ, και την άσκηση στην κριτική προσέγγιση των ημερολογίων. Το ημερολόγιο χωρίζεται σε μέρη και προσφέρεται για επεξεργασία στις ομάδες, οι οποίες καλούνται να συνεργαστούν ενώνοντας στο τέλος τα ερμηνευτικά σχήματα. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση στις πηγές για τη διερεύνηση των πράξεων, κινήτρων, σκέψεων και συναισθημάτων των ανθρώπων της οικογένειας Φρανκ. Οι ομάδες μπορούν να παρατηρήσουν την πορεία εξέλιξης των γεγονότων και να σχολιάσουν τις επιλογές/ κινήσεις της οικογένειας στην προσπάθεια τους να σωθούν. Σε πρώτο στάδιο εξετάζονται τα εξωτερικά στοιχεία του ημερολογίου, το κείμενο, το είδος και η ποιότητα της γραφικής ύλης. Παράλληλα, διερευνάται η βιογραφία της Άννας Φρανκ και τα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη το ιστορικό συγκείμενο. Στη διάθεση τους έχουν όλο το διδακτικό υλικό της προηγούμενης ώρας, το ημερολόγιο, ηλεκτρονική και έντυπη βιβλιογραφία. Ιδιαίτερη σημασία έχει η δυνατότητα πρόσβασης, έστω και διαδικτυακά, στο μουσείο της Άννας Φρανκ στο Άμστερνταμ. Οι μαθητές μπορούν να ξεναγηθούν στη μυστική σοφίτα, να δουν το χώρο, τα αντικείμενα και να συλλέξουν στοιχεία· περιλαμβάνει επίσης πληροφορίες για την Άννα, το ημερολόγιο, τους κύριους χαρακτήρες, χρονοδιαγράμματα, εκπαιδευτικά βίντεο και θεματικές αναλύσεις: αντισιμιτισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις, διακρίσεις, ίσα δικαιώματα κ.λπ..

Στο τελευταίο μέρος της δραστηριότητας οι ομάδες επιχειρούν μια πιο ουσιαστική ανάλυση. Η κάθε μέρα του ημερολογίου της Άννας εξετάζεται ξεχωριστά: διακρίνεται το θέμα της ημέρας ή τα συναισθήματα όπως αποτυπώνονται από την ίδια την Άννα και τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν. Έπειτα, τοποθετούνται στο ιστορικό πλαίσιο και επιχειρείται σε λίγες γραμμές η ερμηνευτική απόδοση. Καθ' όλη τη διαδικασία κρίνεται αναγκαία η συνεργασία μεταξύ των ομάδων, για την ανταλλαγή πληροφοριών και την αποτελεσματικότερη κατανόηση και ερμηνεία. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την κάθε ομάδα να παρουσιάζει τα ερευνητικά της πορίσματα, να απαντά σε ερωτήσεις και να οδηγείται σε διαδικασίες αναστοχασμού και επαναξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός σε

⁴⁴Σύμφωνα με τον Percoco (Κόκκινος & Γατσωτής, 2010: 64-65), οτιδήποτε τροφοδοτεί την ιστορική σκέψη των μαθητών αποτελεί κατάλληλο διδακτικό μέσω ή υλικό. Όταν όμως το διδακτικό υλικό (δημιουργίες- κατασκευές) αντί να συγκεντρωθεί από τον εκπαιδευτικό δημιουργείται από τους ίδιους τους μαθητές υπό την καθοδήγηση του-σε μία διαδικασία διερευνητικής, ανακαλυπτικής και κοστροκτιβιστικής μάθησης- η μαθησιακή διαδικασία φέρει αξιόλογα αποτελέσματα.

ρόλο καθοδηγητή ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία με ερωτήσεις για ανατροφοδότηση και σκέψη.

3^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Στην 3^η δραστηριότητα πραγματοποιείται γενικότερη μελέτη των θυμάτων του Ολοκαυτώματος. Αναδεικνύονται και προσφέρονται για διερεύνηση όλες οι πληθυσμιακές ομάδες, τα αίτια στοχοποίησης τους και η επιχείρηση εξόντωσης στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Η κάθε ομάδα καλείται να επεξεργαστεί τις ιστορικές πηγές και να επιλέξει τα στοιχεία που χρειάζεται ώστε να κατασκευάσει έναν συγκεντρωτικό πίνακα με όλες τις κατηγορίες. Ο πίνακας αυτός, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από της ομάδες – στην αρχική του μορφή ή εμπλουτισμένος - στην τελική τους εργασία. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές μπορούν να ζητήσουν διευκρινήσεις ή περισσότερες πληροφορίες για κάποια-ες από τις ομάδες των θυμάτων. Ο εκπαιδευτικός τους ενθαρρύνει στη διατύπωση ερωτήσεων και διασφαλίζει την πρόσβαση στις πηγές. Επιπλέον, παρουσιάζει και αποσαφηνίζει τους όρους άρια φυλή, στρατόπεδα συγκέντρωσης, αντισημιτισμός, εξόντωση. Οι παραπάνω διεργασίες τοποθετούνται στην βάση της ανάδειξης των βαρυσήμαντων συνεπειών του ρατσισμού, της μισαλλοδοξίας και της εσφαλμένης αντίληψης της «ανωτερότητας» της Άριας φυλής. Ο βασικός στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές – μελετώντας για τα θύματα των Εβραίων, τσιγγάνων, ομοφυλόφιλων, αντιφρονούντων, ατόμων με ειδικές ανάγκες του Ολοκαυτώματος - ότι η έλλειψη σεβασμού στην ετερότητα, ο φανατισμός και η πόλωση μπορούν να καταλήξουν και σε εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας.

4^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Στη συνέχεια, στην 4^η δραστηριότητα παρατίθενται τα λογοτεχνικά διηγήματα της Κωστούλας Μητροπούλου, «*Η Ραχήλ της Σαλονίκης*» και του Γιώργου Ιωάννου, «*Το κρεβάτι*», τα οποία μεταφέρουν τους μαθητές από το ευρωπαϊκό στο εθνικό τοπίο. Ο στόχος εστιάζει στη επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων που αναφέρονται στην περίοδο του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων. Έτσι, η λογοτεχνία θα ενισχύσει την ιστορική μελέτη παρουσιάζοντας πολυτροπικά και πολυπρισματικά την ανθρώπινη εμπειρία, ενώ οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν απέναντι στους τρόπους και τις τεχνικές με τις οποίες η βιωμένη εμπειρία μετασχηματίζεται στη λογοτεχνία. Από την άλλη, η λογοτεχνία, λόγω της ιστορικότητας του ίδιου του λογοτεχνικού φαινομένου, φέρνει σε επαφή τους μαθητές με ιστορικές έννοιες, όπως η εξέλιξη, η συνέχεια και η ασυνέχεια (Αποστολίδου, 2010: 20-21). Παράλληλα, η σύνδεση της λογοτεχνίας με την ιστορία και την κοινωνική πραγματικότητα μπορεί να καλλιεργήσει σε εξαιρετικό βαθμό την ενσυναίσθηση και να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες για διαπολιτισμική αγωγή και σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός ξεκαθαρίζει από την αρχή στους μαθητές, ότι δεν θα διαχειριστούν «τυφλά» τα λογοτεχνικά

κείμενα ως αξιόπιστη ιστορική πηγή για να οδηγηθούν στην αλήθεια των γεγονότων, αλλά για να κατανοήσουν την εποχή που μελετούν και την τέχνη που δημιουργήθηκε από αυτήν την εποχή, έστω και σε μεταγενέστερο χρόνο. Ήδη με το Α υποερώτημα της 4^{ης} δραστηριότητας (*Διαβάστε τα διηγήματα της Κωστούλας Μητροπούλου, «Η Ραχήλ της Σαλονίκης», και του Γιώργου Ιωάννου, «Το κρεβάτι». Με ποιο τρόπο οι συγγραφείς - μέσω των ηρώων τους - παρουσιάζουν την ιστορία του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων; Ποιες είναι οι προθέσεις τους, η κοινωνική τους θέση, τα προσωπικά τους προβλήματα και η ιδεολογία τους;*), οι μαθητές επιχειρούν να ανακαλύψουν τις διαφορετικές εικόνες του παρελθόντος που προσφέρονται από τους δυο συγγραφείς (διερεύνηση προθέσεων, συναισθημάτων, κοινωνικής θέσης, κ.λπ.). Για επιπλέον ενίσχυση μπορούν να διατεθούν στις ομάδες διάφορα λογοτεχνικά κείμενα εμπνευσμένα από την ιστορική περίοδο του ολοκαυτώματος: *«Η λογοτεχνία ως μαρτυρία, Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων»*, επιμέλεια: Φ. Αμπατζοπούλου.

Έπειτα, στο Β υποερώτημα της 4^{ης} δραστηριότητας, οι μαθητές σχολιάζουν από το διήγημα *«Η Ραχήλ της Σαλονίκης»* το απόσπασμα στο οποίο η δεκάχρονη αφηγήτρια προσπαθεί να εξηγήσει μέσα από την παιδική της αθωότητα, σε τι διαφέρει η Ραχήλ από τα υπόλοιπα παιδιά, με αποκορύφωμα τη φράση *«μονάχα με παιδάκι έμοιαζε, σαν εμάς. Κι όλοι οι άνθρωποι, κι οι πιο κακοί, τα αγαπάνε τα παιδάκια»*. Το απόσπασμα μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά την ενσυναισθητική κατανόηση, καθώς είναι έντονα συγκινησιακά φορτισμένο φτάνοντας στην τραγική ειρωνεία, που εκδηλώνεται μέσα από τις σκέψεις/ απορίες ενός δεκάχρονου κοριτσιού και δίνει τροφή για κριτική σκέψη και αναστοχασμό. Έτσι, οι μαθητές εξετάζοντας την ιστορική περίοδο του ολοκαυτώματος και τη λογοτεχνία που αναφέρεται σ' αυτήν, εμβαθύνουν στην ερμηνεία των συνεπειών τις μισαλλοδοξίας, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, του αλυτρωτισμού κ.λπ. με βασικό στόχο την εξάλειψη τους και την καλλιέργεια της δημοκρατικής συνείδησης των νέων ανθρώπων, όπως ορίζει και το πρόσφατο Πρόγραμμα Σπουδών της ιστορίας (2018: 7).

Στο τελευταίο υποερώτημα της δραστηριότητα (*Γ. Η Άννα Φρανκ μόλις έμαθε, ότι ημερολόγια σαν και το δικό της θα δημοσιεύονταν μετά τον πόλεμο ξανάγραψε το ημερολόγιο της εμπλουτίζοντας το και βελτιώνοντας τη γραφή του. Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα κίνητρα γραφής του ημερολογίου της αρχικά και ποια στη συνέχεια; Πώς εξηγείται την επιθυμία γραφής ημερολογίων, όπως της Άννας ή διηγημάτων όπως της Ραχήλ ή «Το κρεβάτι» κ.α. Θεωρείται ότι είναι μια μορφή δικαίωσης των θυμάτων; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.*), οι μαθητές πρέπει να σκεφτούν για όλες αυτές τις εικόνες του παρελθόντος, που λαμβάνουν με ποικίλους τρόπους από ημερολόγια, διηγήματα, ταινίες, θεατρικά έργα, μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.λπ.. Συγκεκριμένα, μπορούν να εστιάσουν στο ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, στο διήγημα της Κωστούλας Μητροπούλου και του Γιώργου Ιωάννου και να

αναλογιστούν σχετικά με το πώς και το γιατί. Γιατί παράγονται όλες αυτές οι απεικονίσεις του παρελθόντος και ποιες είναι οι προθέσεις των δημιουργών τους. Ο στόχος είναι να ενθαρρύνουμε τις ομάδες να προβούν σε κριτική ανάλυση των διάφορων ερμηνειών του Ολοκαυτώματος.

5^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

Η 5^η δραστηριότητα, στο τέλος, καλεί τις ομάδες να δημιουργήσουν έναν πίνακα στον οποίο θα πρέπει να συγκεντρώσουν, στη μία στήλη όλα αυτά που θα ήθελαν να εκφράσουν για τους ήρωες του Ολοκαυτώματος (στην προκειμένη περίπτωση για την Άννα, τη Ραχήλ και τον Ίζο) και στην άλλη στήλη να διατυπώσουν ερωτήματα που θα μπορούσαν να τους οδηγήσουν ενδεχομένως σε μια περαιτέρω έρευνα. Η σημασία της εργασίας αυτής έγκειται από τη μία στην ικανότητα διατύπωσης ερωτημάτων που μπορούν να προάγουν την ιστορική έρευνα, και από την άλλη στην εκπαίδευση για αλληλεγγύη και διαπολιτισμικό σεβασμό, με ταυτόχρονη αξιολόγηση της εξάλειψης στερεοτύπων - προκαταλήψεων. Έπειτα, ακολουθεί η προβολή του βίντεο με την ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η εφαρμογή της νέας γνώσης επιτυγχάνεται με την λήψη αποφάσεων για τη διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών και με τη δημιουργία υλικού (αφίσα, κατασκευή κ.λπ.) για την παγκόσμια ημέρα του Ολοκαυτώματος. Το διδακτικό υλικό μπορεί, επίσης, να ενισχυθεί με την παρουσίαση παντομίμας ή μικρού θεατρικού από την κάθε ομάδα. Τα παιδιά θα συνεργαστούν ομαδικά, ωστόσο μπορούν να ζητήσουν συνεργασία και με κάποια άλλη από τις ομάδες, πχ για την συμμετοχή σε κάποιο θεατρικό κ.λπ.. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τις ομάδες μέσω της ανατροφοδότησης, του αναστοχασμού και της αυτοαξιολόγησης. Η 5^η διδακτική ώρα μπορεί να πραγματοποιηθεί αναλόγως με τις ανάγκες και τις επιλογές δημιουργίας της κάθε ομάδας στην αίθουσα διδασκαλίας, Η/Υ, εικαστικών, εκδηλώσεων ή συνδυαστικά.

Αξιολόγηση:

Η αξιολόγηση της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου αφορά, οπωσδήποτε, την επίτευξη των ιστορικών και διαπολιτισμικών στόχων. Ο εκπαιδευτικός κατά την εκτέλεση του σεναρίου ελέγχει, χρησιμοποιώντας την παρατήρηση, τη συμβατότητα των μεθόδων διδασκαλίας και των μέσων με τους επιδιωκόμενους στόχους. Η αξιολόγηση της χρήσης των πηγών, μέσα από τις δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου, αφορά την επίτευξη κριτικής αξιοποίησης⁴⁵ και ενεργοποίησης της ερευνητικής και ανακαλυπτικής διάθεσης των

⁴⁵ «Κριτική αξιοποίηση της ιστορικής πηγής σημαίνει οι μαθητές/τριες να μπορούν να ελέγχουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της, να διακρίβωνουν την οπτική γωνία και τις προθέσεις του δημιουργού της, να την εντάξουν στο ιστορικό της πλαίσιο, να διατυπώνουν ερωτήματα και να

μαθητών (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 13). Επιπλέον, η υλοποίηση βιωματικών δραστηριοτήτων (η δημιουργία κατασκευής ή θεατρικού για την παγκόσμια ημέρα του Ολοκαυτώματος, η χρονογραμμή για την οικογένεια Φρανκ κ.λπ.) σε αντιπαραβολή με την επιτυχή εφαρμογή των διαπολιτισμικών στόχων (διαπολιτισμική συνεργασία, άρση στερεοτύπων – προκαταλήψεων κ.λπ.) αλλά και την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την αξιολόγηση του σεναρίου. Γενικότερα, ο έλεγχος της εφαρμογής της νέας γνώσης, με τις δημιουργίες και παρουσιάσεις των ομάδων, θα δώσει ένα συνολικό δήγμα για την αποτελεσματική λειτουργία του σεναρίου.

Συμπληρωματικές Πληροφορίες:

Το διδακτικό σενάριο υποστηρίζεται από την παρακάτω έντυπη και ηλεκτρονική βιβλιογραφία:

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1995). Η Λογοτεχνία ως Μαρτυρία, Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Frank, O.H & Pressler, M. (2019). Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ (μεταφ. Χατχούτ, Ρ.). 26^η Έκδοση. Αθήνα: Πατάκη.
- Εβραϊκό μουσείο Ελλάδος. Ανακτήθηκε από: <https://www.jewishmuseum.gr/> [Προσπελάστηκε 26.08.2020].
- Εγκυκλοπαίδεια του ολοκαυτώματος. Ανακτήθηκε από: <https://www.ushmm.org/> [Προσπελάστηκε 26.08.2020].
- Ελεύθερη ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Βικιπαίδεια. Ανακτήθηκε από: <https://el.wikipedia.org/> [Προσπελάστηκε 26.08.2020].
- Η ζωή της Άννας Φρανκ βασισμένη σε βιογραφικό κόμικ. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=pwxBSuV-mr4> [Προσπελάστηκε 26.08.2020].
- Η ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=Stjg0-ZcNEY> [Προσπελάστηκε 26.08.2020].
- Μουσείου Άννα Φρανκ. Ανακτήθηκε από: <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/> [Προσπελάστηκε 26.08.2020].
- IHRA. Ανακτήθηκε από: <https://www.holocaustremembrance.com/> [Προσπελάστηκε 26.08.2020].

Φύλλο Εργασίας

αναζητούν απαντήσεις, να αντλούν πληροφορίες τις οποίες θα αντιπαραβάλλουν με ανάλογες πληροφορίες που συνέλεξαν από άλλες πηγές, να αντιλαμβάνονται την ιστορική σημασία τους» (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018: 13).

Το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και άλλων πληθυσμιακών ομάδων

Δραστηριότητα 1^η

Αφού μελετήσετε τη βιογραφία της Άννας Φρανκ δημιουργήστε μία χρονογραμμή και τοποθετήστε από το ένα μέρος τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής της. Έπειτα, βάλτε σε μία σειρά τις ημερομηνίες στη χρονογραμμή και στο άλλο μέρος της σημειώστε όσα συνέβησαν στην Ευρώπη αλλά και Παγκοσμίως, έτσι ώστε να προβάλλονται κατ' αντιστοιχία με τη ζωή της Άννας. Συζητήστε με την ομάδα σας και σχολιάστε τη χρονογραμμή που δημιουργήσατε.

Δραστηριότητα 2^η

Α) Πραγματοποιήστε μια πρώτη ανάγνωση του ημερολογίου και εξετάστε τη δομή του: χωροχρονικό πλαίσιο, ορολογία ή συνθηματικά, αποστολέας/ παραλήπτης, το κείμενο (πρόχειρο, επιμελημένο, αυτόγραφο κ.λπ.), το είδος και την ποιότητα της γραφικής ύλης.

Β) Χρησιμοποιήστε το ημερολόγιο, τη χρονογραμμή και τη βιογραφία· ανακαλύψτε μέσω του ιστότοπου του μουσείου της Άννας Φρανκ, στο annefrank.org, το μυστικό καταφύγιο στο οποίο κρύφτηκε η Άννα με την οικογένειά της για περισσότερο από 2 χρόνια κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου πολέμου. Προσπαθήστε να δώσετε στοιχεία για την κοινωνική τάξη της οικογένειας Φρανκ, τις πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις. Στο τέλος συνδέστε τα με το ιστορικό πλαίσιο.

Γ) Εντοπίστε τα πρόσωπα που εμπλέκονται στις περιγραφές του ημερολογίου της Άννας, τα ζητούμενα, τα συναισθήματα και εντάξτε τα στο ιστορικό πλαίσιο. Εξετάστε την κάθε ημέρα του ημερολογίου ξεχωριστά και επιχειρήστε να ερμηνεύσετε σε λίγες σειρές όσα περιγράφει.

Δραστηριότητα 3^η

Μελετήστε τις παρακάτω ιστορικές πηγές που προσφέρονται από την ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος και πραγματοποιείστε την εργασία σας:

Σχεδιάστε έναν πίνακα δίνοντας πληροφορίες για όλους αυτούς που θεωρηθήκαν από τους Ναζί «Εχθροί του Κράτους». Στην πρώτη στήλη του πίνακα καταγράψτε την πληθυσμιακή ομάδα, στη δεύτερη την αιτία στοχοποίησής της και στην τρίτη σχεδιάστε με χρώμα το σήμα διάκρισής της στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Στο τέλος συζητήστε με την ομάδα σας και σχολιάστε τον πίνακα.

Μωσαϊκό Θυμάτων: μια επισκόπηση
--

Μολονότι οι Εβραίοι ήταν οι κατ' εξοχήν στόχοι τους, οι Ναζί και οι συνεργοί τους στοχοποίησαν και άλλες πληθυσμιακές ομάδες για φυλετικούς ή ιδεολογικούς λόγους. Ανάμεσα στα πρώτα θύματα των ναζιστικών διακρίσεων στη Γερμανία ήταν οι πολιτικοί τους αντίπαλοι – κυρίως οι κομμουνιστές, οι σοσιαλιστές, οι σοσιαλδημοκράτες και οι ηγέτες των συνδικαλιστικών ενώσεων. Το 1933, τα SS δημιούργησαν το πρώτο στρατόπεδο συγκέντρωσης, το Νταχάου, ως κέντρο προφυλάκισης για χιλιάδες Γερμανούς πολιτικούς κρατούμενους. Οι Ναζί άσκησαν επίσης διώξεις εις βάρος συγγραφέων και καλλιτεχνών οι οποίοι είτε ήταν εβραϊκής καταγωγής ή έργα τους θεωρούνταν ανατρεπτικά: τους συνελάμβαναν, τους επέβαλαν οικονομικούς περιορισμούς και γενικά τους υπέβαλαν σε διάφορες μορφές διακρίσεων.

Οι Ναζί στράφηκαν επίσης κατά των Ρομά (Τσιγγάνοι) για φυλετικούς λόγους. Η νομική ερμηνεία των Νόμων της Νυρεμβέργης του 1935 (γερμανικοί νόμοι οι οποίοι προσδιόριζαν τους Εβραίους βάσει αίματος σύμφωνα με θεωρίες ρατσισμού) αργότερα προσαρμόστηκε ώστε να περιλαμβάνει και τους Ρομά. Οι Ναζί όριζαν τους Ρομά ως «οκνηρούς» και «ακοινώνητους» (στο πλαίσιο της ναζιστικής ιδεολογίας), μη παραγωγικούς και κοινωνικά ακατάλληλους. Οι Ρομά που εκτοπίστηκαν στο γκέτο του Λοτς ήταν από τα πρώτα θύματα των φορητών-θαλάμων αερίων στο κέντρο εξόντωσης Κέλμνο της Πολωνίας. Οι Ναζί εκτόπισαν επίσης πάνω από 20.000 Ρομά στο στρατόπεδο Άουσβιτς-Μπίρκεναου, όπου οι περισσότεροι δολοφονήθηκαν στους θαλάμους αερίων.

Οι Ναζί θεωρούσαν τους Πολωνούς και άλλους σλαβικούς λαούς ως κατώτερους και τους προόριζαν για υποδούλωση, καταναγκαστική εργασία και τελικά εξόντωση. Οι Πολωνοί που κρίνονταν επικίνδυνοι από ιδεολογικής άποψης (συμπεριλαμβανομένων χιλιάδων διανοούμενων και καθολικών ιερέων) έγιναν ο στόχος ομαδικών εκτελέσεων σε μια επιχείρηση γνωστή ως AB-Aktion. Από το 1939 έως το 1945, τουλάχιστον 1,5 εκατομμύρια Πολωνοί πολίτες εκτοπίστηκαν σε γερμανικές περιοχές για να χρησιμοποιηθούν ως εξαναγκασμένοι εργάτες. Επίσης εκατοντάδες χιλιάδες φυλακίστηκαν στα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης. Κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εκτιμάται ότι οι Γερμανοί δολοφόνησαν τουλάχιστον 1,9 εκατομμύρια μη-Εβραίους Πολωνούς πολίτες.

Στην κατεχόμενη Σοβιετική Ένωση, η γερμανική Εντολή περί Κομισάριων (που μεταβιβάστηκε στο γερμανικό στρατό από το Γενικό Επιτελείο των Ενόπλων Δυνάμεων) προέβλεπε τη δολοφονία πολιτικών αξιωματούχων του Κόκκινου Στρατού. Το φθινόπωρο και τον χειμώνα της περιόδου 1941-1942, οι γερμανικές στρατιωτικές αρχές και η γερμανική Ασφάλεια συνεργάστηκαν σε μια ρατσιστική πολιτική μαζικών δολοφονιών Σοβιετικών αιχμαλώτων πολέμου: οι Εβραίοι, τα άτομα με «ασιατικά χαρακτηριστικά» και τα ανώτερα πολιτικά και στρατιωτικά στελέχη περνούσαν από διαλογή και εκτελούνταν. Άλλα τρία εκατομμύρια άτομα περίπου φυλακίστηκαν σε πρόχειρα στρατόπεδα χωρίς να διαθέτουν κατάλληλη στέγη, τροφή και φαρμακευτική περίθαλψη – το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα ήταν να πεθάνουν.

Οι Ναζί φυλάκισαν τους ηγέτες των χριστιανικών εκκλησιών που αντιτάχθηκαν στο ναζισμό, καθώς και χιλιάδες μάρτυρες του Ιεχωβά που αρνούσαν να χαιρετίσουν τον Αδόλφο Χίτλερ και να υπηρετήσουν στο γερμανικό στρατό. Στο πλαίσιο του λεγόμενου «Προγράμματος Ευθανασίας», οι Ναζί δολοφόνησαν περίπου 200.000 άτομα με σωματικές και πνευματικές αναπηρίες. Οι Ναζί άσκησαν επίσης διώξεις κατά των ομοφυλοφίλων ανδρών, η συμπεριφορά των οποίων χαρακτηριζόταν ως εμπόδιο για τη διαίωση του γερμανικού έθνους. Επίσης, φυλάκισαν όσους όριζαν ως «χρόνιους» ομοφυλόφιλους σε στρατόπεδα συγκεντρώσεων, καθώς και χιλιάδες άλλα άτομα κατηγορούμενα για «ακοινωνήτη» ή εγκληματική συμπεριφορά.

Η ναζιστική ιδεολογία αναγνώριζε πολλούς εχθρούς και οδήγησε στο συστηματικό διωγμό και τη δολοφονία πολλών εκατομμυρίων ανθρώπων, Εβραίων και μη.

Ηλεκτρονική Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος

Οι Κρατούμενοι των Στρατοπέδων

Δεδομένου ότι οι Εβραίοι ήταν ο κύριος στόχος της ναζιστικής γενοκτονίας, τα θύματα των κέντρων εξόντωσης ήταν στη συντριπτική πλειοψηφία τους Εβραίοι. Στα εκατοντάδες στρατόπεδα συγκέντρωσης και καταναγκαστικής εργασίας τα οποία δεν διέθεταν θαλάμους αερίων, ωστόσο, υπήρχαν και άλλοι κρατούμενοι από πολλές και διάφορες πληθυσμιακές ομάδες. Οι κρατούμενοι ήταν αναγκασμένοι να φορούν σήματα με ειδικά χρώματα πάνω στα ρούχα τους έτσι ώστε οι υπεύθυνοι των στρατοπέδων να μπορούν να αναγνωρίζουν εύκολα το λόγο εγκλεισμού του κάθε κρατουμένου και να υποκινούν αντιπαλότητες μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Οι πολιτικοί κρατούμενοι, όπως οι κομμουνιστές, οι σοσιαλιστές και οι συνδικαλιστές, έφεραν κόκκινα τρίγωνα. Οι κοινοί εγκληματίες φορούσαν πράσινα. Οι Ρομά (Τσιγγάνοι) και όλοι όσοι κατά τους Γερμανούς ήταν «αντικοινωνικοί» ή «αδιόρθωτοι» φορούσαν μαύρα τρίγωνα. Οι Μάρτυρες του Ιεχωβά φορούσαν μοβ και οι ομοφυλόφιλοι ροζ τρίγωνα. Τα γράμματα δήλωναν την εθνικότητα: για παράδειγμα το «Ρ» σήμαινε Πολωνός, το «SU» από τη Σοβιετική Ένωση, το «F» Γάλλος.

Ηλεκτρονική Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος

Δραστηριότητα 4^η

Α) Διαβάστε τα διηγήματα της Κωστούλας Μητροπούλου, «Η Ραχήλ της Σαλονίκης», και του Γιώργου Ιωάννου, «Το κρεβάτι». Με ποιο τρόπο οι συγγραφείς (μέσω των ηρώων τους) παρουσιάζουν την ιστορία του Ολοκαυτώματος των Ελλήνων Εβραίων; Ποιες είναι οι προθέσεις τους, η κοινωνική τους θέση, τα προσωπικά τους προβλήματα και η ιδεολογία τους;

Β) Να σχολιάσετε το παρακάτω απόσπασμα από το διήγημα της Κωστούλας Μητροπούλου. Πώς παρουσιάζεται ο διαφορετικός «Άλλος» στα μάτια της δεκάχρονης αφηγήτριας και πώς από τη ναζιστική ιδεολογία; Περιγράψτε με λέξεις τα συναισθήματα της μικρής Ραχήλ και της οικογένειάς της.

Έλεγε πως ήταν «Εβραίοι» και πως οι εχθροί τους έπαιρναν τους Εβραίους και τους πήγαιναν σ' ένα μέρος που το έλεγαν στρατόπεδο κι ήτανε σαν τη φυλακή. Έλεγε και ξαναέλεγε τη λέξη «Εβραίοι» και μεις πια ξέραμε πως έπρεπε να την ξεχάσουμε αυτή τη λέξη και να μην τη θυμηθούμε ποτέ πια, μήτε μια φορά. Ώστε αυτή ήταν η αιτία που η Ραχήλ - δηλαδή η Μαρία - δεν θα ξαναερχόταν στο σχολείο. Και μεις που περιμέναμε κάτι φοβερό! Έτσι μάθαμε πως οι Εβραίοι ήταν άνθρωποι σαν κι εμάς - κι ωστόσο οι εχθροί τους πίστευαν αλλιώτικους. Παράξενο πράγμα. Δεν είχανε μάτια να δούνε; Εμείς δεν είδαμε ποτέ τη Ραχήλ να μοιάζει μ τίποτε άλλο, μονάχα με παιδάκι έμοιαζε, σαν εμάς. Κι όλοι οι άνθρωποι, κι οι πιο κακοί, τα αγαπάνε τα παιδάκια[...]

Γ) Η Άννα Φρανκ μόλις έμαθε, ότι ημερολόγια σαν και το δικό της θα δημοσιεύονταν μετά τον πόλεμο ξανάγραψε το ημερολόγιο της εμπλουτίζοντας το και βελτιώνοντας τη γραφή του. Ποια πιστεύετε ότι ήταν τα κίνητρα γραφής του ημερολογίου της αρχικά και ποια στη συνέχεια; Πώς εξηγείται την επιθυμία γραφής ημερολογίων, όπως της Άννας ή διηγημάτων όπως της Ραχήλ ή «Το κρεβάτι» κ.α. Θεωρείται ότι είναι μια μορφή δικαίωσης των θυμάτων; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.

Δραστηριότητα 5^η

Α) Γράψτε αυτά που θα θέλατε να πείτε ή να ρωτήσετε στην Άννα, τη Ραχήλ και τον Ίζο. Φτιάξτε ένα πίνακα με τρεις οριζόντιες στήλες και χωρίστε σε δύο κάθετες.

Β) Παρακολουθήστε το βίντεο με την ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σκεφτείτε και καταγράψτε σε ένα κατάλογο τα μέτρα που θα μπορούσατε να πάρετε για να διαφυλάξετε τα ανθρώπινα δικαιώματα στο χώρο του σχολείου αλλά και στον κοινωνικό σας περίγυρο.

Γ) Χρησιμοποιήστε το υλικό που διαθέτετε για να φτιάξετε μία αφίσα ή μια κατασκευή για την παγκόσμια ημέρα του ολοκαυτώματος. Στο τέλος, παρουσιάστε την στις άλλες ομάδες και τοιχοκολλήστε/ τοποθετήστε την στην τάξη σας.

Συζήτηση

Παρά το γεγονός, ότι ο επιστημονικός κλάδος της ιστορίας διευρύνθηκε ενσωματώνοντας νέα πεδία, στράφηκε προς τις κοινωνικές επιστήμες και απέκτησε καινούρια μεθοδολογικά εργαλεία και η νέα παιδαγωγική απέρριψε την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική προσέγγιση τοποθετώντας στο κέντρο της τον ίδιο το μαθητή, η διδασκαλία της σχολικής ιστορίας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα εξακολουθεί να δίνει προτεραιότητα στα παραδοσιακά σχήματα διδασκαλίας και το επιστημολογικό παράδειγμα του θετικισμού.

Οι θεωρίες του Piaget και των υποστηρικτών του για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών απέκλεισαν τη δυνατότητα ενασχόλησης των μαθητών μικρής ηλικίας με διεργασίες κριτικής σκέψης. Αυτό αποτέλεσε ευνοϊκό πεδίο για τη δημιουργία εθνοκεντρικών προγραμμάτων σπουδών και κατέστησε τη σχολική ιστορία ένα βαρετό και χωρίς νόημα μάθημα, για τους μαθητές, που στηρίζεται σε πρακτικές απομνημόνευσης και αποστήθισης. Η Αβδελά (1998: 36) χαρακτηριστικά αναφέρει για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ότι η ιστορική σκέψη εκλαμβάνεται ως η κατανόηση των αιτιακών σχέσεων ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα με μόνο στόχο την εθνική διαπαιδαγώγηση και ότι οι αναφορές στις διαφορετικές ιστορικές μεθοδολογίες, στη σημασία της ερμηνείας στην ιστορική έρευνα και τον πολύπλοκο ρόλο των πηγών είναι ανύπαρκτες. Από την άλλη, οι σύγχρονες έρευνες θέλουν τους μαθητές, από πολύ μικρή ηλικία, να μπορούν να ανταποκριθούν σε εργασίες κριτικής σκέψης, αρκεί να ληφθεί υπόψη στη μαθησιακή διαδικασία η προϋπάρχουσα γνώση από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και να αναδομηθεί μέσα από την κατάκτηση της δηλωτικής, της μεθοδολογικής και της εννοιολογικής ιστορικής γνώσης.

Η νέα διδακτική της ιστορίας θέτει ως βασικό στόχο στην ιστορική εκπαίδευση την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Οι μαθητές και αυριανοί πολίτες στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν το σύγχρονο κόσμο και να αναλάβουν ενεργό δράση πρέπει να καλλιεργήσουν τις ιστορικές δεξιότητες και να λάβουν απ' το παρελθόν την εμπειρία που χρειάζονται. Έτσι, το παρελθόν θα αποκτήσει νόημα γι' αυτούς και θα τους φανεί χρήσιμο όχι μόνο για το παρόν αλλά και για προβλέψεις ή αποφάσεις που αφορούν το μέλλον. Σύμφωνα με τον Μονιότ (2002: 331-332), ακόμα μεγαλύτερη σημασία έχει το πλαίσιο της ιστορικής γνώσης και η διανοητική σχέση που έχουμε καλλιεργήσει με την ιστορία. Η ιστορική γνώση, υπογραμμίζει, είναι ένα μαγικό πράγμα, που έχει τύχει όμως, αρκετά κακής μεταχείρισης. Το παρελθόν χρησιμοποιείται ως επιχείρημα και η σχολική ιστορία μετατρέπεται σε πεδίο

σύγκρουσης των διαφορετικών εθνικών, ταξικών και πολιτισμικών αφηγημάτων (Κόκκινος, 2003: 119).

Σήμερα, η αποστολή του μαθήματος της ιστορίας στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν αποκλείει σημαντικά από αυτή του 19^{ου}- 20^{ου}αιώνα. Ο ιδεολογικοπολιτικός του χαρακτήρας και η προσκόλληση στην «εθνική αφήγηση» και τη «φιλοπατρία», ως πρωταρχικός σκοπός, καθιστούν το περιεχόμενο του περισσότερο βλαπτικό παρά ευεργετικό (Αβδελά, 1998: 128). Το αυστηρά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ενισχύει και μετατρέπει τη σχολική ιστορία σε εργαλείο πολιτικής αγωγής και εξυπηρέτησης της πολιτικής εξουσίας, με κύρια χαρακτηριστικά τον κανονιστικό λόγο και όχι τον επιστημονικό, αποβλέποντας στην ιδεολογική χειραγώγηση των νέων (Μαυροσκούφης, 1997: 42-43).

Από την άλλη, η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών του 21^{ου}αιώνα και το αίτημα για ίσες μορφωτικές ευκαιρίες και κοινωνική δικαιοσύνη, σηματοδοτούν τη μετάβαση της παιδαγωγικής και της εκπαίδευσης από την εθνοκεντρική προσέγγιση στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η δυναμική παρουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο δεν αφορά μια ξεχωριστή παιδαγωγική ή ενότητα διδασκαλίας που απευθύνεται σε συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών. Πολύ περισσότερο είναι η διάσταση της γενικής παιδείας που παρέχεται από το σχολείο και είναι απαραίτητο να ανθεί μέσα απ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (Nieke, 1995, αναφέρεται στο Νικολάου, 2011: 203). Είναι η εκπλήρωση του αιτήματος που διατυπώνει η ειδική παιδαγωγική για ένα σχολείο που θα εντάσσει και δε θα διαχωρίζει, που θα μαθαίνουμε να ζούμε μαζί χωρίς στερεότυπα και προκαταλήψεις κατά του διαφορετικού «Άλλου», ένα «Σχολείο για Όλους» (Νικολάου, 2011: 204).

Η ιστορία είναι ένα κατάλληλο πεδίο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου και κατανόησης: προσφέρει την ιστορική μεθοδολογική γνώση (πολυπρισματικότητα - ενσυναίσθηση), που είναι απολύτως συμβατή με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως διατυπώθηκαν από τον Helmut Essinger. Την εμπειρία που χρειάζονται οι μαθητές (μελετώντας διαφορετικά και άγνωστα γ' αυτούς κοινωνικά πλαίσια) για να κατακτήσουν τις ανθρώπινες αξίες (Moniot, 2002: 52) και να αναπτύξουν δημοκρατική συνείδηση για τη διασφαλίζει την ειρηνική συνύπαρξη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Επιπλέον, η κριτική επεξεργασία ενός πλούσιου περιεχομένου, όπως αυτού της ιστορίας, που έχει στη βάση του την ετερότητα, επιτρέπει τη γνωριμία των πολιτισμών διαχρονικά εμβαθύνοντας στην ερμηνεία των συνεπειών της μισαλλοδοξίας, της ξενοφοβίας, του ρατσισμού, του αλυτρωτισμού, του ρεβιζιονισμού (Βολονα, 2009: 38).

Η διαπολιτισμική διεύρυνση των Προγραμμάτων Σπουδών γενικότερα και του μαθήματος της ιστορίας ειδικότερα αποτελεί ένα πάγιο και αναγκαίο αίτημα

για την εκπαίδευση σήμερα. Ο πολιτισμικός εμπλουτισμός του Π.Σ. μπορεί να ενισχύσει ακόμα περισσότερο τους ακαδημαϊκούς στόχους της σχολικής ιστορίας και να καταστήσει το μάθημα ισχυρό και ενδιαφέρον για τους μαθητές (Ευαγγέλου, 2007: 119). Η παρούσα εργασία, για τον σχεδιασμό των διδακτικών σεναρίων, βασίστηκε στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας (ΦΕΚ 5222/ 2018) διερευνώντας τις δυνατότητές του για διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας. Έτσι, ακολούθησε η ανασκόπησή του - που εστίασε στις επιστημονικές και διαπολιτισμικές κατευθύνσεις των σκοπών/ στόχων, των περιεχομένων, των μεθόδων και των μέσων – από την οποία προέκυψε ότι το καινούριο Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει σημαντικές προβλέψεις υπέρ της πολιτειότητας και της κατανόησης της διαφορετικότητας.

Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη, ότι τα εν χρήση σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας δεν δίνουν σημαντικές ευκαιρίες για διαπολιτισμικές προεκτάσεις και ότι η εθνική ιστορία σχεδόν μονοπωλεί στα περιεχόμενα τους, η ζυγαριά γέρνει περισσότερο προς τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2006: 327-328), ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει, με όλη την σημασία της έννοιας, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και μια δυναμική παρουσία στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας της ιστορίας, που να λειτουργεί ως ανασχετικός φραγμός στις εξωιστορικές σκοπιμότητες και να τοποθετεί στο κέντρο της την πολλαπλή επεξεργασία της κοινωνικής και ατομικής ιδιαιτερότητας των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή των εκπαιδευτικών σεναρίων μπορεί να αποτελέσει μια πολύ χρήσιμη διδακτική μέθοδο για των εκπαιδευτικό στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας της σχολικής ιστορίας. Η παιδαγωγική αξία των διδακτικών σεναρίων έγκειται στην προώθηση της διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, τη δημιουργικότητα, την αποκλίνουσα σκέψη και το διαπολιτισμικό διάλογο. Τα διδακτικά σενάρια παρέχουν στον εκπαιδευτικό την αυτονομία που χρειάζεται για το σχεδιασμό μιας εξατομικευμένης διδασκαλίας που προωθεί την ενεργητική μάθηση, ακολουθεί τη σύγχρονη διδακτική της ιστορίας και δεν μετατρέπει το μάθημα σε πεδίο ανοιχτής σύγκρουσης, αλλά σε πεδίο κριτικής σκέψης, διαπολιτισμικού διαλόγου και κατανόησης.

Η παρούσα εργασία, λοιπόν, φιλοδοξεί να παρέμβει και να προτείνει λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος, μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών πλαισίων δράσεις, με το σχεδιασμό διδακτικών σεναρίων για την αξιοποίηση της ιστορικής γνώσης, ως εργαλείο, αλλά και πεδίο διαπολιτισμικής κατανόησης. Προτείνει τέσσερα διδακτικά σενάρια τα οποία προσφέρονται για εφαρμογή σε πολυπολιτισμικά και μονοπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης και ακολουθούν το σύγχρονο πλαίσιο της διδακτικής της ιστορίας και της αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η θεματολογία των σεναρίων βασίστηκε στις διδακτικές ενότητες του Προγράμματος Σπουδών, με τις οποίες αξιοποιήθηκαν οι νέες θεματικές, που

προτείνει η σύγχρονη ιστοριογραφία και προωθούν την ανάπτυξη των νέων πεδίων της ιστορίας (κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική κ.λπ.). Έτσι, στα σενάρια εντάσσονται και οι ιστορίες των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, παρέχονται ευκαιρίες για διερεύνηση κοινωνικών φαινομένων όπως το *μεταναστευτικό* και το *προσφυγικό*, αλλά και ευκαιρίες για εμβάθυνση στις συνέπειες του *ρατσισμού*, της *μισαλλοδοξίας* κ.λπ.. Βέβαια, η δυνατότητα διερεύνησης, του περιεχομένου αυτού, στηρίζεται στην κατάκτηση της δηλωτικής, της μεθοδολογικής/ διαδικαστικής και της εννοιολογικής ιστορικής γνώσης, αλλά και στην καλλιέργεια των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων. Ενώ, η μεθοδολογία των σεναρίων ακολουθεί πιστά τις σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις (οικοδομισμός/ κονστρουκτιβισμός, κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, εμπλαισιωμένη μάθηση, γνωστική μάθηση) που όπως υπογραμμίζει και το πρόσφατο Π.Σ., λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα κίνητρα μάθησης, προωθούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών για την κατάκτηση της γνώσης, δίνουν ευκαιρίες για ομαδοσυνεργατική μάθηση και διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Ο σχεδιασμός των διδακτικών σεναρίων μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αντισταθεί στον παθητικό ρόλο της αναμετάδοσης έτοιμων γνώσεων, που προωθούν τα προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια μακριά από την επιστήμη της ιστορίας και της παιδαγωγικής, και να καταστήσει την ιστορία ως ένα χρήσιμο μάθημα για κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, αλλά και πεδίο αλληλεπίδρασης των διαφορετικών εθνικών, θρησκευτικών και κοινωνικών ομάδων. Κατά προέκταση, οι προοπτικές που ανοίγονται από την παρούσα εργασία μπορούν να εστιάσουν στην υλοποίηση των σεναρίων στη γενική εκπαίδευση και την αξιολόγηση τους ή ακόμη και τη συγγραφή ενός οδηγού μελέτης και επεξεργασίας, για την παιδαγωγική και διαπολιτισμική αξιοποίηση της ιστορικής γνώσης στο μάθημα της ιστορίας.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Έ. (1997). *Η Συγκρότηση της Εθνικής Ταυτότητας στο Ελληνικό Σχολείο: "Εμείς" και οι "Άλλοι"*. Στο Ά. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και Σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.

Αδάμου-Ράση, Μ. (2006). *Ποια Ιστορία Διδάσκονται τα Παιδιά μας στο Δημοτικό Σήμερα*. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα* (σελ. 331-373). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αδάμου-Ράση, Μ. (2008). *Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21^{ου} αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό (;): Διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών – Η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας*. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σελ. 465-509). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ακριτίδης, Ν. & Τοκατζόγλου, Μ. (2015-2016). *Η δημιουργία διαπολιτισμικού κλίματος στην τάξη μέσα από τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: Μια μελέτη περίπτωσης*. Στο 9ο διεθνές συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ελληνικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα», Πάτρα. Ανακτήθηκε από: http://pgeorgogiannis.inpatra.gr/?page_id=109 [Προσπελάστηκε 26.10.2020].

Ανδρέου, Π. 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* (σελ. 81-128). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρέου, Π. Α. & Κασβίκης Κ. (υπό δημοσίευση). *Αναθεωρώντας την «αναθεώρηση» της σχολικής ιστορίας: επιστημολογικές, ιστοριογραφικές και διδακτικές παλινδρομήσεις στο νέο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Στ' Δημοτικού*. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΑΣΒΕΠ), Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, 17-19 Μαρτίου 2017.

Αποστολίδου, Β. (2010). *Λογοτεχνία και ιστορία, μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στο γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χώρο*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (ΥΠΕΘ). Ανακτήθηκε από:

http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf [Προσπελάστηκε 26.08.2020].

Βλάχου, Μ. & Τσουκνάκη, Ε. (2008). *Η διαπολιτισμική επικοινωνία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο: μια ερευνητική προσέγγιση σε θέματα διαχείρισης της διαπολιτισμικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και αλλοδαπού μαθητή*. Ανακτήθηκε από:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%B1.pdf [Προσπελάστηκε 03.12.2019].

Βούρη, Σ. (2006). *Η διδασκαλία της ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία*. Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, 2, 30-38.

Βρεττός, Ι.Ε. & Καψάλης, Α.Γ. (2014). *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Γατσωτής, Π. (2006). *Ο Λόγος των Μαθητών σε Σύγκριση με την Σύγχρονη Ιστορική Σκέψη και σε Σχέση με τις Ιδέες και τις Αξίες του Κοινωνικοπολιτισμικού Περιβάλλοντός τους*. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα* (σ. 555-624). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2016). *Ξένη Γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*. Τα Εκπαιδευτικά, 16, 75-87.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαμαντόπουλος, Π. (2002). *Σχολική Παιδαγωγική. Θεωρία του σχολείου, θεωρία της παιδαγωγικής διαδικασίας, θεωρία της διδασκαλίας*. Ά τόμος. Αθήνα: Παπαζήση.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Παιδαγωγικές και Κοινωνιολογικές Καινοτομίες. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις. Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος.

Ευσταθίου, Μ. (2008). *Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης*. Πρακτικά Διημερίδας «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό», Θεσσαλονίκη.

Ανακτήθηκε

από:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/1_%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%91%CE%A3/1.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/1%20%CE%A5%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AE%CF%81%CE%B9%CE%BE%CE%B7%20%20%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B5%CE%BC%CE%B2%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CE%BD%20%20%CE%95%CF%85%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%B8%CE%AF%CE%BF%CF%85.pdf

[Προσπελάστηκε

03.12.2019].

Ηλιοπούλου, Ι. (2006). *Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 73-103). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάββουρα, Θ. (2013). *Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας*. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.Ε. Μηλίγκου & Μ.Ζ. Φουντοπούλου (επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας* (σελ. 145-155). Αθήνα, ΠΜΣ.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κασβίκης, Κ. (2008). *Υλικός πολιτισμός και αρχαιολογικές αφηγήσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας για το Δημοτικό Σχολείο*. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σελ. 157-204). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή*. Στο Δ. Μαυροσκούφης (εισ.) *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σελ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.

Κόκκινος, Γ. (1998α). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (1998β). *Η Διδακτική της Ιστορίας: Διεπιστημονικό, αλλά και Αυτόνομο Γνωστικό Αντικείμενο. Η Ελληνική Απόκλιση. Μνήμων*(20), σελ. 245-250.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία και Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον Αστερισμό της Υπερεθνικότητας και της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2006). *Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 315-330). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2008). "*Μεταξύ Μελαγχολίας και Εξέγερσης*" : Ενδεικτικές Όψεις της Παθολογικής Σχολικής Ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η Στάση της Διανόησης και η Συλλογική Ψύχωση για το Εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σελ. 21-67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2008). *Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα*. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια* (σελ. 389-444). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., & Γατσωτής, Π. (2010). *Το Σχολείο Απέναντι στο Επίμαχο Ιστορικό Γεγονός και το Τραύμα*. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης, Π. Γατσωτής, & Έ. Λεμονίδου, *Τα Συγκρουσιακά Θέματα στη Διδασκαλία της Ιστορίας* (σελ. 13-120). Αθήνα: Νοόγραμμα.

Κοντονάσιου, Π. (2011). *Έρευνα των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού Σχολείου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ειρήνης*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Θεσσαλονίκη: Τ.Φ.Π. (Π.Μ.Σ) του Α.Π.Θ.

Κουργιαντάκης, Χ. Σ. (2006). *Διδασκαλία της Ιστορίας και ιστορική ενσυναίσθηση-λογική κατανόηση*. Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αιώνα* (σελ. 449-469). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λεμονίδου, Έ. (2015). *Δημόσια ιστορία: Η διεθνής εμπειρία και το ελληνικό παράδειγμα*. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου, Ε. Πασχαλούδη (επιμέλεια), *Η δημόσια ιστορία στην Ελλάδα, χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σελ. 83-98). Θεσσαλονίκη: επίκεντρο.

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998), Σενάριο. Ανακτήθηκε από: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ [Προσπελάστηκε 13.02.2020]

Μάρκου, Γ. Π. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μάττα, Φ. (2017). *Ανάπτυξη κριτικής σκέψης στο δημοτικό σχολείο. Μια περίπτωση έρευνας δράσης, Διπλωματική Εργασία, Φλώρινα: Π.Τ.Δ.Ε.:(Π.Μ.Σ) του Π.Δ.Μ.*

Μαυροσκούφης, Δ. (1997). *Οι Κυρίαρχες Ιδεολογικές Επιρροές στην Ελληνική Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Σχολικής Ιστορίας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση(26), σελ. 37-59.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ (2008). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια (σελ. 69-80)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης Δ. Κ. (2010). *Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της ιστορίας*. Στο Γ. Κόκκινος, Δ. Μαυροσκούφης , Π. Γατσωτής , & Έ. Λεμονίδου (επιμ.), *Τα Συγκρουσιακά Θέματα στη Διδασκαλία της Ιστορίας* (σελ. 121-200). Αθήνα: Νοόγραμμα.

Μαυροσκούφης, Δ. & Μυρογιάννη Ε. (2014). *Το Μουσείο ήταν τέλειο!* Αθήνα: Υπουργείου Πολιτισμού. Ανακτήθηκε στο:

http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.5-web-folder-3/OdigosEkpaideutikwnEpiskepsewn/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82 %CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD %CE%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CE%BA%CE%A D%CF%88%CE%B5%CF%89%CE%BD/files/assets/basic-html/page9.html

[Προσπελάστηκε 27.10.2020].

Μίλεση, Χ. Π. (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νάκου, Ε. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας, Υλικός Πολιτισμός και Μουσεία*. Στο Γ. Κόκκινος , & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου Αιώνα* (σελ. 279-312). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές. Σειρά: Σχολείο - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: πεδίο.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Β. Α. (2002). «Το μάθημα της Ιστορίας – Διαπολιτισμική μάθηση στο μάθημα της Ιστορίας». Μακεδνόν, 10, 205-216.

Πατεινάρη, Φ. (2013). *Η διδασκαλία της Ιστορίας από διαπολιτισμική σκοπιά: Πρόγραμμα Σπουδών και απόψεις εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία, Θεσσαλονίκη: Τ.Φ.Π. (Π.Μ.Σ) του Α.Π.Θ.

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2018-2019). Ανακτήθηκε από: <http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-yprochreotiki-ekpαιdefsi-kai-stin-a-lykείου>. [Προσπελάστηκε 30.08.2020].

Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. (2011). *ΕΣΠΑ 2007-2013 Ε.Π. Ε& ΔΒΜ/Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS:295450*. Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Ανακτήθηκε από: <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα%20-%20Λογοτεχνία/Οδηγός%20Νεοελληνικής%20Γλώσσας%20για%20Δημοτικό%20και%20Γυμνάσιο.pdf> [Προσπελάστηκε 13.02.2020]

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σουλτάνη, Ο. (2018). *Ιστορικό πλαίσιο των Μεταναστευτικών και Προσφυγικών ροών στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας Jean Monnet. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <https://jmce.gr/portal/wp-content/uploads/2018/06/Soyltani-Ourania-istoriko-plaisio-Metanasteytikon-ronv-1.pdf> [Προσπελάστηκε 04.10.2020].

Σοφός, Α. (2015). *Σχεδιάζοντας σενάρια διδασκαλίας για την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής για την ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού στο πλαίσιο της μεντορείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Στενού, Σ. (2016). «*Η συμβολή της εφαρμογής μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στην καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης των μαθητών, στα πλαίσια της διδασκαλίας της Αρχαίας Ιστορίας της Α΄ Λυκείου, μέσω της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση: Μια έρευνα δράσης σε μαθητές του 1^{ου} ΓΕΛ Ναυπλίου*». Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ναύπλιο: Τ.Θ.Σ. (Π.Μ.Σ) του Π.Π.

Τσιβάς, Ε. Α. (2009). *Διδακτική της ιστορίας: Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών σε συμβατικό και ηλεκτρονικό περιβάλλον*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Π.Τ.Δ.Ε.: (τομέας Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών) του Α.Π.Θ.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2006), Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης», ΥΠΟΕΡΓΟ 2: «Εκπόνηση επιμορφωτικού υλικού», Κλάδος ΠΕ04, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/epreaek_b_epipedo/epim_tpe/P2/pe04_B_1_78.pdf [Προσπελάστηκε13.02.2020].

Φραγκουδάκη, Ά. (1997α). *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους*. Στο Ά. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 143-198). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φραγκουδάκη, Ά. (1997β). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»: η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας. Στο Ά. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 344-400). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χανδρινός, Ι. (2013). *Ο φαντασιακός ανασχηματισμός της εθνικής υπερηφάνειας. Η σχολική ιστορία στον καιρό της κρίσης*. Χρόνος, 6. Ανακτήθηκε από: <http://www.chronomag.eu/index.php/es-fs-ss-th-pf.html> [Προσπελάστηκε29.01.2020].

Ξενόγλωσση Μεταφρασμένη στα Ελληνικά

Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*. (Α. Θεοδωρακάκου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cajani, L. (2006). *Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός, Ευρωπαϊσμός. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18^ο-20^ο αιώνα*. (Α. Λυκούργος, μεταφρ.). Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 105-132). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cannadine, D. (2007). *Τί είναι ιστορία σήμερα;* (Κ. Αθανασίου, μεταφρ.). Αθήνα: Νήσος.

Hollins, E. R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. (Δ. Λάμπρου, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Husbands, C. (2004). *Τί σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (Α. Λυκούργος, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Iggers, G. G. (2006). *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα. Από την επιστημονική αντικειμενικότητα στην πρόκληση του μεταμοντερνισμού.* (Π. Ματάλας, μεταφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Iggers G. & Wang E.(2015). *Παγκόσμια ιστορία της σύγχρονης ιστοριογραφίας.* (Π. Μαρκέτου, μεταφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* (Γ. Χρηστίδης, μετάφρ.). Αθήνα: Κριτική.

Lee, P. J. (2006). *Προσεγγίζοντας την έννοια της ιστορικής παιδείας.* Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 37-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mattozzi, I. (2006α). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες ιστορίας.* (Π. Σκόνδρας, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mattozzi, I. (2006β). *Είναι δυνατή μια γνώση με ορίζοντα την παγκόσμια ιστορία στο Δημοτικό Σχολείο; Η διδασκαλία της Ιστορίας με «εικόνες πολιτισμού».* (Χ. Αλεξανδρίδης, μεταφρ.). Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σ. 133-160). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας.* (Ε. Κάννερ, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Bolovan, S. P., (2009). *Opportunities of the Intercultural Education in Teaching-Learning History.* Acta Didactica Napocensia, 2(1), 35-42.

Cooper, H. (1995). *History in the Early Years.* London: Routledge.

Council of Europe, (2001). *Recommendation (2001)15 of the Committee of Ministers to Member States on History Teaching in Twenty- first- century Europe.* Strasbourg. Ανακτήθηκε από:
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=0900001680909e91
[Προσπελάστηκε 03.12.2019].

Council of Europe, (2011). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching.* No.6. Ανακτήθηκε από:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016805cc8e1> [Προσπελάστηκε 09.09.2019].

Council of Europe. (2018). *Quality History Education in the 21st century. Principles and Guidelines*. Ανακτήθηκε από:

<https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7> [Προσπελάστηκε 03.12.2019].

Council of Europe: *Education for Democracy, Tackling today's challenges together: Biased history teaching*. Ανακτήθηκε από:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680698fba> [Προσπελάστηκε 09.09.2019].

Essinger, H. (1988). *“Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung”*, in Pommerin, G., *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*. Frankfurt.

Essinger, H. (1990). *“Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften”*. Die Brücke, 52, pp. 22-31.

European Cultural Convention Paris, 19.XII.1954.No.18 Ανακτήθηκε από:

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168006457e> [Προσπελάστηκε 09.09.2019].

Facione, P. A. (1990). *“The Delphi Report. Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary*. Millbrae, CA: The California Academic Press.

Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: what it is and why it counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and the California Academic Press.

Foner, E. (2003). *Who Owns History? Rethinking the Past in a Changing World*. New York: Hill and Wang.

Foster, S. J. & Yeager, E. A. (1999). *“You've got to put together the pieces”*: English 12 yearolds encounter and learn from historical evidence. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (4), 286-317.

Fritzsche, K. P. (2001). *Unable to be tolerant?* Στο Farnen, R. κ.ά. *Tolerance in Transition*. Oldenburg: Bis.

Jeismann, K. E. (1992). *“Geschichtsbewusstsein”*. Στο Bergmann, K. *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Kallmeyer: Seelze.

Lee, P. J., Dickinson, A. & Ashby R. (1997). *“Just Another Emperor’: Understanding Action In The Past”*. *International Journal of Educational Research* 27 (3).

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2001). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Low-Beer, A. (1994). *The Reform of History Teaching in Schools in European Countries in Democratic Transition*. Σεμινάριο της Ευρώπης, Γκρατς, Αυστρία.

Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*.

Percoco, J. (2001). *Divided we Stand. Teaching about Conflict in U.S. History*. Portsmouth: NH Heinemann.

Seixas, P. (1996). *Conceptualizing the growth of historical understanding*. The Handbook of Education and Human Development. Olson, D.R. and Torrance, N. (eds.). Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd., 765-783.

Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto – Buffalo – London: University of Toronto Press.

Seixas, P. (2017). *Historical Consciousness and Historical Thinking*, in M. Carretero, St. Berger, M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave MacMillan, 59-72.

Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: a Guide for Teachers*. Strasburg: Council of Europe Publishing, available in. Ανακτήθηκε από: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityEnglish.pdf> [Προσπελάστηκε 09.09.2019].

Virta, A. (2009). *Learning to teach history in culturally diverse classrooms*. Intercultural Education, 20(4), pp. 285-297. DOI: 10.1080/14675980903351920.

Von Heyking, A. (2004), *Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current Research*. Canadian Social Studies - vol.39, no 1.

Πηγές- Σχολικά Εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού

Γλεντής Σ., Μαραγκουδάκης Ε., Νικολόπουλος Ν., & Νικολοπούλου Μ. (2006). *Στα Βυζαντινά χρόνια. Ιστορία Ε΄ Δημοτικού*. Βιβλίο μαθητή. ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Κατσουλάκος Θ., Καρυώτη Ι., Λένα Μ., & Κατσάρου Χρ. (2006). *Στα Αρχαία Χρόνια. Ιστορία Δ΄ Δημοτικού*. Βιβλίο μαθητή. ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Κολιόπουλος Ι., Μιχαηλίδης Ι., Καλλιανιώτης Α. & Μηνάογλου Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου. Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού*. Βιβλίο μαθητή. ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Μαϊστρέλλης Σ., Καλύβη Ε. & Μιχαήλ Μ. (2006). *Από τη Μυθολογία στην Ιστορία. Ιστορία Γ' Δημοτικού*. Βιβλίο μαθητή. ΟΕΔΒ: Αθήνα.