ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΕΥΧΗ 17-18
2018-2019
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΡΘΡΑ

Panayotis G. Kimourtzis – Kalliopi Kaklamani
Education and Cinema during the interwar period. Is the Greek case odd? 5

Titus Milech
Η διεργασία του τραύματος: Μια μακρά ψυχική διεργασία στη ζωή και το έργο του Έντβαρντ Μουνχ 26

Παναγιώτης Γατσωτής
Οι δεξιότητες που συνθέτουν την ιστορική σκέψη και η αξιολόγησή τους στην ιστορική εκπαίδευση 52

Ευμορφία Κηπουροπούλου
Η εκπαιδευτική πολιτική εθνικής αφομοίωσης των «ξενόφωνων» πληθυσμών στη Δυτική Μακεδονία του Μεσοπολέμου (1926-1927): Η περίπτωση της Φλώρινας 131

Κονδυλένια Μπελίτσου
Ο ρόλος της εικονογραφίας στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας της αρχαίας Ελλάδας στη Γαλλία στα τέλη του 19ου αιώνα 164

Βασιλική Χάλαζα

Ανάπηρες μαθήτριες τις δεκαετίες του 1980 και 1990 στην Ελλάδα: Ανάπηρες ή μαθήτριες; 177

ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ ΣΗΦΗ ΜΠΟΥΖΑΚΗ

Π.Γ. Κιμουρτζής: Έναρξη και προσφώνηση 202
Νίκος Παπαδάκης: Ομιλία για τον τιμώμενο 205
Σήφης Μπουζάκης: Αντιφώνηση 217

ΑΝΑΓΟΡΕΥΣΗ ΔΑΥΙΔ ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΣΕ ΕΠΙΤΙΜΟ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΛΕΙΕ

Παναγιώτης Κιμουρτζής – Γιώργος Κόκκινος: Ομιλία για τον τιμώμενο 224
Δαυίδ Αντωνίου: Αντιφώνηση 229

ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΠΕΡΣΙΑΝΗ

Πρόγραμμα Εκδήλωσης 235
Κώστας Καδής, Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου: Χαιρετισμός 236
Ανδρέας Παπούλας, Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου: Χαιρετισμός 239
Π.Γ. Κιμουρτζής, Πρόεδρος ΕΛΕΙΕ: Χαιρετισμός 241
Σήφης Μπουζάκης: Ομιλία για το έργο του Π. Περσιάνη . . . 243
Σήφης Μπουζάκης: Από το σχολείο του έθνους-κράτους στο σχολείο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποιήσης – και τώρα; επιστροφή στο σχολείο του έθνους-κράτους; . . . 251
Μαίρη Κουτσελίνη: Παρουσίαση του τόμου προς τιμήν του Π. Περσιάνη 263
Παναγιώτης Περσιάνης: Αντιφώνηση 268

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΤΟΥ ΜΙΧΑΛΗ ΔΑΜΑΝΑΚΗ «ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20ού ΑΙΩΝΑ»

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής 276
Σήφης Μπουζάκης 281

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Ουρανία Γεωργοπούλου

Γιώργος Κόκκινος, *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών*, εκδ. Θίνες, Αθήνα 2017 289

Γιώργος Κόκκινος

Λεόν Σαλτιέλ (επιστημονική επιμέλεια), *Μη με ξεχάσετε. Τρεις εβραίες μητέρες γράφουν στους γιους τους από το γκέτο της Θεσσαλονίκης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2018 304

Γιώργος Κόκκινος

Πάτρικ Ζάιμπελ, *Θα μείνω για πάντα εκείνο το τετράχρονο αγόρι. Η Σφαγή του Διστόμου από τα Ες Ες και ο αγώνας του Αργύρη Σφουντούρη για δικαιοσύνη. Βιογραφία Αργύρη Σφουντούρη*, εκδ. Βεργίνα, Αθήνα 2018 310

Γιώργος Κοντομήτρος

Αντώνης Λ. Σμυρναίος, *Ο Καλβίνος στην Ιωλκό: Οι Αμερικανοί ιεραπόστολοι στην Ελλάδα και η συγκρότηση της Ευαγγελικής κοινότητας του Βόλου (1875-1901)*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2017 319

Βασίλης Μπογιατζής

Ηλίας Καφάογλου, *Η Δημοκρατία στην παραλία. Μικρό δοκίμιο για το μπικίνι*. Επίμετρο: Έφη Φαλίδα, εκδ. Πόρτες, Αθήνα 2018 321

Έλλη Λεμονίδου

Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015. 328

Αντώνης Καζάκος

Έλλη Λεμονίδου, *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη*, εκδ. Ταξιδευτής, Αθήνα 2017. 337

Γιώργος Τζάρτζας

Juri Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di Storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo.* Franco Angeli 2016. 346

*Panayotis G. Kimourtzis**
*Kalliopi Kaklamani***

EDUCATION AND CINEMA DURING THE INTERWAR PERIOD.
IS THE GREEK CASE ODD?

Abstract

THIS ARTICLE was written on the occasion of an invitation in a Georg Eckert Institute workshop, under the title: "Educational Film from a Historical Perspective", which was held in Braunschweig, in May 2016. The workshop was part of a wider project on "Educational Films in the Interwar Period", launched in September 2014, which aspired to explore the introduction of educational film as a new educational medium, mainly in Germany, France and Italy (between 1918 and 1939). The aim of the workshop was to comparatively and transnationally examine the reasons why educational films were used as a new medium for learning and teaching (in the interwar years), along with the impact they had by comparing the experiences of different countries under three main research questions.

First of all, interest was focused on the debate between the advocates and the adversaries of the introduction of educational films

* Professor of Education Policy & History of Education – University of the Aegean.

** Ph.D. Candidate Department of Primary Education – University of the Aegean.

in the 1920s, as part of a larger discourse on educational practices and reforms. Secondly, the question was raised as to whether educational film transformed the culture of teaching and learning altogether. Finally, the question of whether the films functioned as complements or as a substitute to traditional textbooks was raised.

In the case of Greece, which is examined in this article, educational films were not used during the interwar period for a number of factors which range from the suspicion towards the medium and the imposed censorship, to the political unrest and lack of means due to poverty. As the main discussion for educational matters revolved around the lingual-educational issue, and the phenomenon of illiteracy, there seemed to be no space or means left for the use of new technological developments or any discussion around the matter before the 1930s, much later than in the rest of Europe. This article attempts to show the first, however mostly hostile, debate about cinema and its pedagogic use in the historical and social frame of the time. It also attempts to present the first —sometimes direct, others indirect— voices of some inspired advocates of the film and its educational value in a deeply conservative society.

K e y w o r d s: *cinema and education, educational films, educational practices and reforms, cinema and youth morality*

Περίληψη

Το άρθρο γράφτηκε από αφορμή την πρόσκληση σε ένα σεμινάριο που διοργάνωσε το σημαντικό και πρωτοπόρο γερμανικό Georg Eckert Institute [GEI for International Textbook Research], υπό τον τίτλο «Οι Εκπαιδευτικές Ταινίες μέσα από την Ιστορική Οπτική», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Braunschweig τον Μάιο του 2016. Το Σεμινάριο αποτελούσε μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου με τίτλο: «Οι Εκπαιδευτικές Ταινίες στην Περίοδο του Μεσοπολέμου», το οποίο ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2014 και φιλοδοξούσε να διερευνήσει την εισαγωγή εκπαιδευτικών ταινιών ως ένα νέο εκπαιδευτικό μέσον, κυ-

ρίως στην Γερμανία, Γαλλία και Ιταλία (κατά την περίοδο 1918 έως 1939). Στόχος του Σεμιναρίου ήταν να εξετάσει, συγκριτικά και διεθνικά, τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικές ταινίες χρησιμοποιήθηκαν ως ένα νέο μέσον διδασκαλίας και μάθησης στα χρόνια του Μεσοπολέμου. Κι επίσης, τον αντίκτυπο τον οποίο είχαν, μέσω της σύγκρισης των εμπειριών διαφορετικών χωρών, κάτω από τις τρεις ακόλουθες βασικές κατευθύνσεις: Πρώτον, το ενδιαφέρον εστιάστηκε στην συζήτηση μεταξύ των υποστηρικτών και των πολέμιων της εισαγωγής των εκπαιδευτικών ταινιών στην δεκαετία του '20, ως τμήμα μιας ευρύτερης συζήτησης που αφορούσε στις εκπαιδευτικές πρακτικές και μεταρρυθμίσεις. Δεύτερον, τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο οι εκπαιδευτικές ταινίες άλλαξαν την κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης συνολικά. Τέλος, αναδύθηκε το ερώτημα, κατά πόσο οι ταινίες λειτούργησαν ως συμπλήρωμα ή ως υποκατάστατο των παραδοσιακών εγχειριδίων.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, την οποία εξετάζει το παρόν άρθρο, οι εκπαιδευτικές ταινίες δεν χρησιμοποιήθηκαν κατά την διάρκεια του Μεσοπολέμου λόγω μιας σειράς παραγόντων που ποικίλουν, από την καχυποψία προς το μέσον και την πρακτική της λογοκρισίας έως τις πολιτικές αναταραχές και την φτώχεια. Καθώς η κύρια συζήτηση για τα εκπαιδευτικά ζητήματα περιστράφηκε στην Ελλάδα γύρω από το γλωσσικό ζήτημα και το πρόβλημα του αναλφαβητισμού, δεν φάνηκε να απομένει ούτε χώρος ούτε τα μέσα για την χρήση νέων τεχνολογικών εξελίξεων ή για οποιαδήποτε συζήτηση γύρω από το θέμα πριν την δεκαετία του '30, πολύ αργότερα από ότι στην υπόλοιπη Ευρώπη. Το άρθρο επιχειρεί να αναδείξει την πρώτη, εχθρική κατά κύριο λόγο, συζήτηση για τον κινηματογράφο και την παιδαγωγική χρήση του στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής. Προσπαθεί επίσης να παρουσιάσει τις πρώτες —ενίοτε άμεσες, άλλοτε έμμεσες— φωνές κάποιων εμπνευσμένων υποστηρικτών της κινηματογραφικής ταινίας και της παιδαγωγικής της αξίας σε μια βαθύτατα συντηρητική κοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: *κινηματογράφος και εκπαίδευση, εκπαιδευτικές ταινίες, εκπαιδευτικές πρακτικές και μεταρρυθμίσεις, κινηματογράφος και ηθική της νεότητας*

Introductory thoughts[1]

This article aims at examining the reasons why films were not used for educational purposes in the case of Greece during the interwar period. Was it the imposed censorship, suspicion towards the new medium, the problems which afflicted the Greek society or was it due to its irrelevance to persisting elements of educational policy?

During the interwar period Greek society was expressed in a polarized way, trying to serve the formation of an imperfect, often contradictory collective ideal. Government changes, political unrest, poverty, reforms which did not prosper, social and political division produced an unfriendly environment against new ideas or new technological developments. Therefore, these were faced with reluctance and, at times, even with hostility.

In the field of education, the discussion was mainly related to the lingual-educational issue, as well as the illiteracy challenge, in a society deeply experiencing the results of the War. With no infrastructure in schools —sometimes meaning no desks, no books, and even no shoes or food— the discussion about producing and benefiting from the use of films for educational purposes probably seemed grotesque.

Concurrently, cinematography in Greece was rather poor. During that period, the production of films as well as the means used, were limited. Although a lot of cinema theatres were constructed all over the country, bureaucracy, rigid legislation and censorship prevented a critical mass of major productions. Financial difficulties impeded cinematographers from purchasing decent equipment essential for the synchronization of sound,

---

1. I would like to thank Prof. Eckhardt Fuchs for his invitation to participate in the GEI workshop. Even though it was not possible to attend, this article was formed and sent on this occasion. Actually, this developed into a fine reason for a discussion of the issue based upon Greek sources and international bibliography (including works from colleagues who participated in the workshop).

thus leading to a decline in film production, alongside their projection and viewing.

Nevertheless, the discussion about the use of the moving image in education had already started, diffidently at the beginning —given the hostile environment— and mostly by people who were not directly related to education. The issue was mainly dealt in the light of the relationship between youth and cinema, not of the relationship between education and cinema. It meant, though, that the seeds towards a more serious discussion about the issue had been planted. Surprisingly, through the few texts we have identified regarding this subject, it becomes clear that relevant discussions on the international level had affected local understanding and perception.

Films as an educational medium for Interwar Europe[2]

Shared understanding accepts that integration of cinema into dimensions of our present way of life (e.g. education) has been part of a long term and gradual process. Considering that film literacy —as a component of educational literacy[3]— has been argued within a period of more than a century now, cinematography was not positioned from the first instance as a "*viable and valuable educational tool*" (Groening, 2011: 36-37), thus reinforcing learning and enhancing students critical thinking skills. Nor was it always acknowledged for its contribution in molding young people's characters by leaving a positive imprint or for its support to the objective understanding of social reality. A growing dynamic international and interdisciplinary conversation (i.e.

2. This section was written in January 2019 and therefore includes some recent bibliography.

3. Giroux (2011: 688) notes: "*the powerful role that films now played within a visual culture employing new forms of pedagogy, signaling different forms of literacy*".

Georg Eckert Institute, UCL Institute of Education, *Film Educational Journal* edited as of 2018, *The Journal for Educational Media, Memory and Society*, Cinémathèque Française with the "Le Cinema, Cent ans De Jeuness International Project") has contributed to investigating relevant connections, considering broader trends, understanding terminology, exploring approaches and new analytical tools, considering implications and consequences, providing insight on features (in terms of time and space), seeking for a more global perspective, as well as encouraging further and deeper research.

Within this inspiring research landscape, the interwar period has gained its own momentum. This period is a distinctive part of history during which socio-cultural and sociopolitical discourse, as well as technological advancements: a. effected educational developments, and b. determined the production, dissemination and use of cinematography in education. Correspondingly, a chance to reflect upon different features of different cultures, allows for a wider perspective. For example, Anne Bruch (2018: 113-124) portrayed educational films in Weimar Germany and examined how, as well as why these were introduced as a new medium in schools. While she examined interdisciplinary arguments (educationalists, teachers and film producers), she discussed the way these films were utilized to communicate new teaching contents in the field of civic education, she concluded that "*the possibility to visualize controversial attitudes which could help the students to create an independent democratic opinion was rarely used" and noted their use a "propagandistic device*".[4] Also, drawing upon long-standing historical and cultural traditions (including during the interwar period), Henzler (2018: 16-17) compared discourses and practices of film education in Germany and France and explained the existence of two

4. See Bruch (2018: 124): "*A close analysis of educational films which were a reflection of the dominating political discourse reveal that educational media were an ambivalent instrument used often as a propagandistic device*".

different pedagogical strategies: film as a means of learning and film as a cultural object.[5]

Introducing films into the classroom was not an obvious action. Early cinema had already been marked as inexpensive entertainment and low quality attraction (Gunning, 1990), while physical and moral side effects had caused additional considerations (Killen, 2017). In her work, Henzler (2018: 19) notes that cinema was addressed as a way of relaxation, while it was also "*sharply criticised, and even fought against, in bourgeois and educational environments*", thus leading to state censorship and as in the German case in the 1930's, it was linked to institutionalization of film education by the state. It was because of broad-minded educators that the two countries fostered a new educational paradigm, and began to use film as an instructional tool (*Nouvelle pédagogie* and *Reformpädagogik*, respectively).

This new educational medium was also related to an entire set of necessary "infrastructure" in order to be used as teaching material; this included not only equipment and sophisticated film technology, but also film institutes and film libraries, teachers associations and journals supporting this newly suggested undertaking, institutions responsible for classifying and distributing educational films and venue for film screenings. However, this infrastructure was not available in all settings. In fact, though during the mid-1920's and 1930's, in some parts of the world the film and overhead projector, respectively, made their ways into the classroom, in other parts a vicious circle developed particular deep roots: lack of necessary school investment in movie projection equipment discouraged from educational film production, while, since few films were released for educa-

5. She states that "*These paradigms reflect different political strategies and pedagogical approaches, as well as the different cultural traditions of which they are a product. [...] both the history and the current state of film education are connected to cultural traditions and, above all, to the different cinematic discourses in the two countries – a fact that demonstrates the important influence of cultural traditions on political and educational realities today*".

tional usage the existence of projection apparatus became less required.

Whether conventional or not, educational film usage during the interwar period, paved the way for a "next big thing" in education for the years that followed by changing the process of teaching and learning, not by substituting old modes, but by accompanying existing (Fuchs et al, 2016: 10). However, educational film usage was neither at the same pace nor with similar features among various countries.

Greece in a historically turbulent period: Interwar and its afflictions to society

During the interwar period, Greece faced a great deal of manifold difficulties. After a vast national defeat in the Asian Minor front (1922) and the signing of the Lausanne Treaty (1923), political life in the country was still marked by strong political disagreement the so called "National Division".[6] In such a harsh environment the problems afflicting the society were severe, thorny and persistent. Lasting discussions and questioning of Kingship, expulsion and bringing back of the King, successively repeated coups,[7] collective trauma caused by the recent war, immi-

6. The term National Division refers to the political crisis that started in 1915 between Eleftherios Venizelos and King Konstantine A', which was rooted in the radical differences in the beliefs of the two men as to what should the attitude of the country be during the World War I. Venizelos supported the involvement of the country with the forces of the Entente, while King Konstantine A' wanted the country to remain neutral. This difference led to a long conflict the climax of which meant two parallel states: the state of Venizelos and the state of Konstantine A' with Thessaloniki and Athens as capitals respectively. This conflict was expanded beyond the level of leadership to society as well and went over for a lot of years, not only in the interwar period but well after the Second World War, afflicting the social, financial and political life of the country. (Mavrogordatos, 2015: 40-120).

7. Plastiras, Gonatas, Pagkalos and Metaxas were some of the leaders who had not been elected and took power through coups or dictatorships.

grants who had arrived from Asia Minor, poverty among the population, as well as the overall aftermath of the Lausanne Treaty, created unprecedented political instability.[8]

Nevertheless, besides the dark side, there were remarkable developments in a lot of aspects of political, financial and social life. By the end of the 20's a lot of infrastructure works had been completed, productivity levels had been considerably reinforced[9] and the currency had been stabilized. Furthermore, agricultural production had been improved through a set of measures taken, among others including the increase of arable land and drainage works. Additionally, measures were taken so as to address the acute social issues which stemmed by the influx of immigrants from Asia Minor.

However, these developments were not enough to withhold recession. High redemption of public debt was a major problem. This had led to a disproportionate burden for debt relief on the country's budget. It is characteristic that during the 1927-28 fiscal year, public debt servicing absorbed 25.5% of regular public revenues, while during the next year the corresponding amount reached 40.7%. Over the following 4 years this was maintained at levels above 35% (Kostis, 2013: 633-637). Reasonably, this situation could not lead to the improvement of the population's living standard. Poverty, especially in rural areas, was evident. Although the influx of immigrants brought more demand for products, wages did not increase and there was a considerable proportion of the population who barely made ends meet.

As far as diplomacy is concerned, the country's position deteriorated after the Asia Minor tragedy. Although, after the Treaty

8. There were more than 40 governments in the country in a period of 25 years (1915-1940).

9. This reinforcement of productivity meant a lot of children and women were working for more than 12 hours per day. Productivity growth did not come along with the improvement of the living standard as there was lack of male workers and immigrants from Asia Minor had to be resettled, whereas it would be catastrophic for the economy if industrial development stopped. (Mark Mazower, 2002: 135-137).

of Lausanne, Greece had abandoned territorial claims, it took the country several years in order to restore diplomatic prestige. This happened only after the return of Eleftherios Venizelos to power. Actually, Eleftherios Venizelos' vision of the country and the establishment of trustworthy and sound diplomatic relations with many countries brought an air of change and optimism to the society as a whole.

Educational matters throughout the interwar period. A constant inconsistency

Education though, seemed to be detached from both reality and the actual needs of the nation. The general educational framework was far from idyllic. The lack of schools, the downgrading of teacher training, the pseudo-classicism and "logiotatism",[10] along with illiteracy[11] and elements of sexism,[12] brought about the first attempt of reform[13] soon before the World War I. No -

10. With this term, we refer to the support of a percentage of people in Greece towards the use of a scholar language idiom.

11. In 1913 only 12% of boys and 5% of girls aged between 6-12 atten - ded state primary schools (Δ. Γληνός, 1925: 45), percentage which remains extremely high in the 1930's when illiteracy in the general population reaches 40% of men and 60% of women, according to the 1928 census.

12. The interwar period in Greece was a phase when predetermined roles were attributed to men and women, not according to their skills but according to the stereotypes derived by gender. Because of these notions the education of girls was different from the boys' and had different aims too. Even in the educational reform of 1929 the education of women was separate not only in terms of gender but in terms of social class too. (Vlaho - gianni, 1999: 288-290).

13. Amongst other measures, this reform included: A) compulsory attendance at kindergartens-where they existed. B) six-year attendance at the primary school. C) two types of secondary school: the three-year Urban School (with technical and practical character) and the six-year secondary school which could lead to University. D) concern for the education of women and for linking school to the production process. (Dimaras A., 1998: 93-97).

netheless, while facing strong opposition, reform was abandoned. Later on, towards the end of the World War I, the second attempt took place in the years 1917-1918, aiming at solving the lingual-educational issue which had afflicted society as back as the 19th century.[14] With the fall of Venizelos' government in 1920 everything was postponed and reform effort only started again in 1928-1929 with the enactment of a new policy which was faced with relief, while gathering many advocates. The modernist elements contained in that new policy were restricted to the teaching of ancient authors in translation, the approval of more books per subject, the use of companion books and free reading along with other such measures which might seem rather bourgeois. Still, these were radical in their perception and, if implemented, they would have changed the society as a whole. As prominent Greek education historian Alexis Dimaras claims, never before had there been such a radical reform of the educational system –a reform which was based upon, both, structural adjustments and functional novelties. The duration of the primary school changed again from four years to six. In addition, special attention was given to the subject of the so called "dimotiki" (the Modern Greek Language), the teaching of which was reinforced. Furthermore, the professional dimension of secondary education was upgraded. All these, followed by a broad program of school construction (funded by a particular loan from abroad) and the founding of a new University in Thessaloniki, constitute a reform which, presented —even in its most specific manifestations— great cohesion and consistency towards a uniform conception (Dimaras, 1999: 29).

After the resignation of Eleftherios Venizelos in 1932, the deconstruction of the attempted reform was only a matter of

14. The language issue was about the conflict of two contradicting powers, both wishing to express the new-Greek collectivity and its ideals: the advocates of the puristic language (katharevousa) and the advocates of the demotic language (dimotiki). With the 2585/1917 and the 1332/1918 laws the use of the demotic language was established all through the primary school, with the parallel teaching of the puristic language (katharevousa) in the two last years.

time. Thus, every legislation had been abolished by August 4th 1936, when Metaxas' authoritarian regime was established. The Educational Advisory Board[15] was abolished, the legislation about schoolbooks was altered and whichever innovative characteristics of the secondary school programme were modified. Educational life within the country went backwards, while reforming trends did not appear —at least at an institutional level— up until the late 60's (Dimaras, 2006: 325-338).

Cinematography

As regards to cinematography in Greece, the situation was no better than what the country experienced in other fields. Although the first film projection took place in Athens in 1896, and a lot of filming took place within the Greek territory,[16] it proved a really difficult task for the country to follow the development of the cinema in other countries. This was mainly due to the lack of technical means, combined with insufficient funding (Soldatos, 2015). The first films had a lot of technical problems as they were filmed with one, usually cheap, camera, while one or two persons were engaged in multiple roles (i.e. director, actor, operator, scriptwriter and photographer). Filming in open spaces, documenting life and then mixing shots from the relevant scenes did not reach excellent results, thus causing many gaps in the plot, as well as discontinuity of the film (Karalis, 2012: 39).

The first attempts of Greek cinematography were faltering between genres, mostly between documentaries and fiction. They will, therefore, be called "docufiction" as these were an attempt to capture reality and create fiction through their inflexible sta-

15. The Educational Advisory Board entrusted with the modernization of the Greek educational system.

16. Mainly by French companies such as Pathé and Gaumaunt, which filmed scenes from the Greek-Turkish 1897 war.

tic photograph – just like frames. The first attempts for the creation of cinema literacy and criticism were fragmentary and restricted to some magazines, such as *Kinimatografikos Astir* [*Cinematographic Star*], one of the most popular ones. Iris Skaraveou, a known film critic of the time, tried to convince production companies to cooperate with foreign artists in order to initiate reliable productions (Delveroudi, 2016).

The interwar period of course brought the stabilization of the cinema in the entertainment sector. There was an increase in the cinema theatres throughout the country, around 71 in 1926 (Arkolakis, 2016). The production companies, despite being family owned or extremely small, increased. Though, the import of films may not have been great but it was significant, yet the funding was not sufficient. An indicative example of this is the fact that, although the first talking film (Alan Grosland's *The Jazz Singer*) was projected in 1927, only two film theatres projected films with sound in Greece as late as October 1929. Other problems, such as censorship —some times on a daily basis—, as well as a lot of restricting laws[17] and heavy taxation led the cinema to a noteworthy decrease. As Vrasidas Karalis (2012: 41) poses it: "*The lack of funding, of organized and technically equipped spaces, of trained screenwriters, actors and critics made early Greek cinema a heroic but doomed enterprise for those involved*".

17. For example, it was required for every film producer to get a special permission by the police in order to film, after giving a detailed report on the materials, the scenes and the plot of the film. The permission was given only if these were judged as "appropriate". There were guidelines as far as behavior or clothes were concerned.

Educational films in schools: Which educational films? Which schools?

At the dawn of the 20th century there was a shift in the discussion regarding education. The child became the epicenter of the attention and at the same time the starting point of education. Pestalozzi, Decroly and Montessori theories attracted featured attention. Such notions were adopted mainly by advocates of the "dimotiki" language (such as Glinos, Delmouzos and Fotiadis) in an era during which development of psychology led to the acceptance of more child-centered practices. Several measures were taken aiming at improving school hygiene, student vaccination, summer camp participation and the changing of their books. Still, aforementioned ideas failed to prevail, due to the fact that Greek society, as a whole, was deeply conservative (Foukas – Ziogou – Hatzibei, 2010).

Within this context, the discussion about the use of educational films in schools did not really take place, at least not officially. Difficulties related to such an attempt would have been many, while also seemingly unresolved. First of all, the missing and failing infrastructure is worth mentioning. School buildings were few and could not offer such potential. Poverty of rural areas was evident. A considerable proportion of children were underfed, families could not provide for other basic needs such as shoes, clothing and books, while book sharing was the most common reality. Electricity was not available in rural areas (Karalis, 2012: 21) and tough living conditions —due to prolonged involvement in military operations— led to the outbreak of infectious diseases. As expected, aforesaid problems of such a critical nature were puzzling the authorities more than any other issue (i.e. the creation and introduction of educational films in schools).

Apart from these, the conservatism of the Greek society is another issue of serious consideration. Not only the thought of implementing such a practice was far from existent, but there

were "voices" —usually those of the official state and its representatives— against the new medium. Suspicion against cinema was expressed through its denouncement *"on the grounds of its promoting criminality, corruption, promiscuity and immortality"* (Karalis, 2012: 21).

A lot of ink was wasted in order to convince society about cinema's catastrophic influence on the children's soul. The lawyer Aristides Poulantzas wrote in 1930 an article claiming that the cinema relates directly to the increasing violence and criminality of the youngsters. For, he said, young people are flooded by the momentum and immaturity of youth, while the influence of the moving image is such that it removes any sort of obstacles towards the commitment of any kind of crime. He quoted examples of European origin to strengthen his thesis: France and Germany where the alleged criminals committed their crimes right after seeing a film. He strongly supported the establishment of the preventive control over films, pointing out that they should not: a) put public order in danger, b) offend religious feelings or c) unsettle international relations, and compared the Greek case with restrictive measures taken in other countries such as Italy or Britain. He defended the censorship, as well as police intervention in order to grant permission for the making of a film. He also went further to propose parental escorting to the cinemas and the establishment of a committee for advice on such matters.[18]

A lot of other writers moved on the same wavelength. Georgios Paleologou analyzed the serious danger which derived from the cinema and went a step further so as to propose the banning of all youngsters under the age of 16 to visit cinema either without or with their parents.[19] A. Koutsoumaris, a lawyer and for-

18. Aristides Poulantzas. Παιδική εγκληματικότης και προληπτικός έλεγχος του κινηματογράφου. *Το Παιδί* [*The Child* – magazine] no 1, May-June 1930.

19. Georgios Paleologou. Η προστασία της εφηβικής ηλικίας από εκπαιδευτικο-κοινωνικής απόψεως. *Το Παιδί* [*The Child* – magazine] no 4, November-December 1930.

mer police officer of the highest rank, unburied all the cases of petty crimes, trying to prove that they were all caused by the fondness of youngsters for cinema and their admiration to stars in criminal roles.[20] It was a common practice to profile the petty criminals as frequenting popular cinemas. This could have an explanation which lies to the fact that authorities knew very little about the new medium and their confusion about it was such that led them to the imposition of censorship. Censorship which was broadened after the first anti-communist laws billed in 1929.

It was then that the pursuit of " '*authentic Greek images' was also becoming prevalent with the literacy generation of the 1930's as a cultural project of self- reinvention after the Asia Minor Catastrophe*" (Karalis, 2012: 22). But even the films which provided such images —bucolic dramas for example— did not entirely satisfy the authorities as they used the vernacular and were widely accepted by the audiences throughout the country. This caused quite another stir in the society and fears were raised by the most prominent intellectuals that the "dimotiki" would finally become the prevalent language. That constituted one more reason for fighting against the new medium, especially its talking version.

Nonetheless, there were advocates of the cinema in general and its use in the educational process more specifically. Nikos Kazantzakis, one of the most well-known and influential figures of Greek literature, who, affected deeply by the Russian avant-garde films, expressed his admiration for the new "weapon" —as he characterized cinematography— and admitted that he wished to learn how to use it well (Karalis, 2012: 28).

Furthermore, a few inspired people wrote about the use of educational films, sometimes openly, other times in a more indirect way. K. Saroglou, a pediatrician, in an article written in

---

20. A. Koutsoumaris. Ο κινηματογράφος και η επίδρασις αυτού στην αύξηση της εγκληματικότητας των νέων. *Το Παιδί* [*The Child* – magazine] no 22, November-December 1933.

1930, characterized the educational system as a system of arivistas, a system which supported intelligence only by emotionless, stiff knowledge of mathematics, language, history or botanology, without depositing any kind of sentimental value to the child's soul. He tracked the problem in the training of teachers, while claiming that the system needed teachers able to use every available means so as to motivate students: *discourse, books and the image, moving or not, alike*.[21]

There were clearer voices which spoke about educational films cohesively and passionately. P. Zouvas enthusiastically supported the use of educational films in the classroom and proposed a series of measures that could be taken in order to overcome the problems of underfunding and lack of infrastructure. With great detail he presented what was taking place in other developed countries and suggested that students should be taught geography, botanology and other school subjects. He also went a step further in order to be noticed. He proposed the use of educational films so as on the one hand, to help even those less diligent to learn and on the other hand, to prevent children from going to the cinemas to see an entertaining film which could be harmful to their morals.[22]

Another article was translated and presented in the 30th issue of the magazine *To Pedi* [*The child*]. A. Roussopoulou translated an article by Dreyfus Barney titled "Cinema and Education" addressing educational film as a complement to teaching. In the same article, apart from presenting relevant issues in other countries, both at production and research level, especially in the USA, urgent need for teacher training was identified, more specifically regarding how to use the means both technically and in terms of potential. Readers were also informed about the studies conducted, especially of those studies proving

---

21. K. Saroglou. Ανάγκη μορφώσεως κοινωνικής συνειδήσεως. *Το Παιδί* [*The Child* – magazine] no 2, July-August 1930.

22. P. Zouvas. Κινηματογράφος και Παιδαγωγική. *Το Παιδί* [*The Child* – magazine] no 25, May-June 1934.

the usefulness of the means. Moreover, this article included some suggestions on how to better use the means through a combination of books and film, a practice which was probably even beyond the imagination of the educational policy makers.[23]

An article by Dora Papakonstantinou informs about the existence of projection equipment in schools within the Greek territory and the decision of providing other schools with the necessary equipment in as early as 1931. With the initiative of the Macedonian Educational Society she wrote, all schools in Macedonia were provided with cinema projectors. She went on to propose that teachers should be trained on how to use educational films properly.[24] Unfortunately, it has so far been impossible to cross-check the information provided, as, due to lack of records, it has been an extremely arduous, interesting though task to be considered.

Conclusion

It seems that the discussion about the use of educational films in schools started in Greece roughly around the 1930's, thus, later than in the rest of Europe. A lot of peculiarities of the Greek case played an important role in the implementation of such an aspiring project. The political turbulence, the Balkan Wars, the Asia Minor Catastrophe, the influx of immigrants, the extremely low living standards of the population, the illiteracy and the prevalent conservatism of people and the intellectual community of the country were factors which hindered society from moving forward. On the other hand, the prevalence of Eleftherios Venizelos —a very prominent political figure, a vi-

---

23. Dreyfus Barney (translation: A. Roussopoulou). Cinema and education. *Το Παιδί* [*The Child* – magazine] no 30, March-April 1935.

24. Dora Papakonstantinou. Η σημασία του κινηματογράφου για την διανοητικήν και ηθική μόρφωσι των παιδιών. *Το Παιδί* [*The Child* – magazine] no 9, September-October 1931.

sionary of his time— created a contradictory political scene in which a lot of reforms were attempted but went forth and back, according to who was in power.

It is worth mentioning that relevant international practice influenced the progressive forces of the country towards the use of educational films in the classroom. It seems that there were some steps taken towards this direction. From the research conducted so far, it appears that a lot of pioneer ideas were more heard than done. Unfortunately, there is not enough evidence for the researcher to make clear conclusions. It is presumed that any effort towards the use of educational films —most probably in schools in urban areas or through private initiative— were deadlocked after Eleftherios Venizelos resignation in 1932. Further research is necessary in order to investigate the breadth of the phenomenon, taking into consideration the fact that this research started on the occasion of the George Eckert Institute's invitation to the workshop.

Bibliography

Arkolakis Manolis. 2012. *Οι κινηματογραφικές εταιρείες διανομής και προβολής στην Ελλάδα κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου*. [hdoisto.gr/download.php?fgr=meetings/meeting_0091_6448.pdf]

Bruch Anne. 2018. "Educational Cinema in the Weimar Republic. 'Els films educatius a la República de Weimar' ", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* [Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana], no 31 (gener-juny 2018), pp. 113-124.

Delveroudi Eliza. 2011. "Film Criticism International: Women, Cinema and Modernity through the Eyes of a Greek Film Critic in the 1920's". International Conference: *Doing Women's Film History* [Sunderland, 13-15 April 2011]. [http://www.philology.uoc.gr/staff/delveroudi/]

Dimaras Alexis. 1998. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. v. II. Αθήνα: Εστία.

Dimaras Alexis. 1999. "Παιδεία: Συντηρητική αντεπίθεση". Εφ. *Η Καθημερινή* [newspaper *I Kathimerini*] 31.10.1999 – special issue: Η Ελλάδα τον 20ό *αιώνα* (1920-1930).

Dimaras Alexis. 2006. Modernisation and Reaction in Greek Education during the Venizelos Era. In: Kitromilidis Paschalis (ed.). 2006. *Eleftherios Venizelos. The Trials of Statesmanship*. Edinburgh University Press.

Foukas V. – Ziogou S. – Hatzibei P. 2010. "Childhood and Pedagogical theory in Greece (19th – first decades of the 20th century): From 'the little adult' to the 'child's psychology' ". In: Hopkins L. – Macleod M. – Turgeon W.C. (eds). 2010. *Negotiating Childhoods*, Oxford: Inter-Disciplinary Press. pp. 87-97. [http://www.inter-disciplinary.net/publishing/id-press/ebooks/negotiating-childhoods]

Fuchs Eckhardt – Bruch Anne – Annegarn-Gläß Michael. 2016. "Introduction. Educational Films: A Historical Review of Media Innovation in Schools". Journal of Educational Media, Memory, and Society, vol. 8, Issue 1 (spring 2016): 1-13. [https://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/8/1/jemms080101.xml?pdfVersion=true]

Giroux Henry A. 2011. "Breaking into the Movies: public pedagogy and the politics of film. *Policy Futures in Education*, vol. 9, no 6, pp. 686-695.

Glinos Dimirios. 1925. *Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ράλλης.

Groening Stephen. 2011. " 'We Can See Ourselves as Others See Us': Women Workers and Western Union's Training Films in the 1920s", in: Charles R. Acland and Haidee Wasson (eds). 2011. *Useful Cinema*. Duke University Press.

Gunning Tom. 1990. "The Cinema of Attraction: Early Films, Its Spectator and the Avant-Garde", in: Elsaesser Thomas – Barker Adam (eds). 1990. *Early Cinema: Space, Frame, Narrative*. London: British Film Institute. pp. 56-62.

Henzler Bettina. 2018. " 'Education à l'image' and 'Medienkompetenz': On the discourses and practices of film education in France and Germany". *Film Education Journal* (UCL-IoE Press) vol. 1, no 1 (June 2018), pp. 16-34. DOI: https://doi.org/10.18546/FEJ. 01.1.03

Karalis Vrasidas. 2012. *A History of Greek Cinema*. New York - London: The Continuum International Publishing Group.

Killen Andreas. 2017. *Homo Cinematicus. Science, Motion Pictures, and the Making of Modern Germany*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [See especially Chapter 2: Film Reform, Mental Hygiene, and the Campaign against "Trash", 1912-34", pp. 65-102].

Kostis Kostas. 2013. *"Τα κακομαθημένα παιδιά της Ιστορίας". Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους 18ος-21ος αιώνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Mavrogordatos Giorgos. 2015. *1915. Ο Εθνικός Διχασμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Mazower Mark. 2002. *Η Ελλάδα και η οικονομική κρίση του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.

Vlahogianni Emilia. 1999. *Η Μέση Εκπαίδευση των Γυναικών κατά την περίοδο 1900-1950*. Ph.D. Thesis – Athens: National and Capodistrian University of Athens.

*Titus Milech**

Η ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΤΡΑΥΜΑΤΟΣ:
ΜΙΑ ΜΑΚΡΑ ΨΥΧΙΚΗ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗ ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΕΝΤΒΑΡΝΤ ΜΟΥΝΧ

Περίληψη

Στο αρθρο που ακολουθεί επιχειρείται μια ιστορικο-ψυχαναλυτική προσέγγιση ενδεικτικών έργων του νορβηγού ζωγράφου Edvard Munch. Πρόκειται για την ιχνηλάτηση μιας «ιστορίας ενηλικίωσης». Με κύρια αναλυτικά εργαλεία την κοινωνική τάξη, το μορφωτικό κεφάλαιο, το τραύμα και τη διεργασία της τραυματικής εμπειρίας μέσω της αισθητικής της μετουσίωσης σε εκφραστική πρακτική με συγκεκριμένα συμβολικά γνωρίσματα, αναδεικνύονται τα στάδια εξέλιξης της ζωγραφικής του Μουνχ. Τα στάδια αυτά σηματοδοτούν τη μετάβαση από τον εγκλεισμό του ζωγράφου στα τραύματα της παιδικής και της

---

* Ο Τίτους Μίλεχ, γερμανός ψυχίατρος και ψυχαναλυτής που ζει στην Ελλάδα και συγγραφέας του εμβληματικού βιβλίου *Ο τόπος του εγκλήματος: Γερμανία, η ανοίκεια πατρίδα*, Επιλογή / Θύραθεν, Θεσσαλονίκη 2014 (1η έκδοση), παρουσίασε το άρθρο που ακολουθεί σε Ημερίδα που διοργάνωσε στη Ρόδο στις 30 Μαρτίου 2019 το Εργαστήριο Ιστορίας και Κοινωνικών Επιστημών του ΠΤΔΕ/Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τίτλος της Ημερίδας ήταν: «Η διεργασία του τραύματος στην τέχνη και στον ηθικο-πολιτικό στοχασμό με πεδίο αναφοράς τον εθνικοσοσιαλισμό».

νεανικής ηλικίας, τα οποία παραπέμπουν στο νοσηρό αστικό οικογενειακό περιβάλλον και στην καταπίεση της γυναίκας (μητέρας και αδελφής), στην Ιστορία και την Ουτοπία, συγκεκριμένα στην αναζήτηση ενός συλλογικού υποκειμένου, το οποίο καλείται να λυτρώσει την ανθρωπότητα από την οδύνη της ματαίωσης, των κοινωνικο-πολιτικών καταναγκασμών και της απώλειας.

Λέξεις-κλειδιά: *Νεωτεριστική ζωγραφική, ψυχανάλυση, ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, κοινωνική ιστορία, διανοητική ιστορία, καταπίεση των γυναικών, αστική κοινωνικότητα, τραύμα, διεργασία του τραύματος, αισθητική μετουσίωση.*

THE TRAUMA PROCESS:
A LONG PSYCHIC PROCESS IN THE LIFE AND WORK OF EDWARD MOUCH

Abstract

The present article propose a historico-psychoanalytic approach based on the work of the Norwegian painter Edward Munch. It refers to the tracing of a «story of maturity». Main analytical tools are the social class, the educational background, the trauma and the process of the traumatic experience through the aesthetics of sublimation in expressive internship with specific symbolic traits, by which are revealed the different phases of evolution of Munch's painting. These phases mark the transition from the painter's inca - rceration in the traumatic injuries of childhood and youth, which refer to the harmful family environment and mainly to the women oppression, to History and Utopia, and particularly to the research for a collective-historical subject, which is called to redeem mankind from the suffering of frustration, the socio-political coercion, loss and trauma.

1. *Εισαγωγή*

Η αρχέγονη εικόνα του τραύματος είναι το μαχαίρι που κόβει και ανοίγει μια τρύπα στη σάρκα μας, το όργανο που χωρίζει στα δύο αυτό που θα έπρεπε να παραμείνει ακέραιο. Το τραύμα προκαλεί πόνο και φόβο, επειδή αλλοιώνει την ακεραιότητά μας, τη φυσική μας προστασία, μας κάνει να ματώνουμε, απειλεί τη ζωή μας.

Η σωματική εικόνα μεταφέρεται εύκολα στην ψυχική διάσταση του είναι μας. Όμως τα ψυχικά μας τραύματα είναι συχνά πολύ πιο δύσκολο να εντοπιστούν και να αναγνωριστούν.

Κάθε απόπειρα να υπερβούμε τα τραύματά μας αρχίζει με την επίγνωση όχι μόνο της παρουσίας τους, αλλά επίσης και προπάντων του βάθους τους, το οποίο συνήθως δεν αποκαλύπτεται παρά αργότερα, μέσω των επιπτώσεων του ψυχικού τραύματος και των τραυματικών νευρώσεων.

Το τραύμα και οι επιπτώσεις του δεν απειλούν μονάχα το τραυματισμένο άτομο, αλλά και τους οικείους του και το περιβάλλον του, προπάντων στις περιπτώσεις όπου το τραύμα και ο πόνος αποτελούν αντικείμενα απώθησης ή άρνησης. Μολαταύτα, η απώθηση ή η άρνηση είναι ενίοτε το μόνο μέσον που διαθέτει το άτομο για να επιβιώσει.

Η επίγνωση δεν επαρκεί για να ολοκληρωθεί η διαδικασία της υπέρβασης των τραυμάτων μας. Ο πόνος και οι οδύνες που αυτά μας προκαλούν πρέπει να εκφραστούν, πρέπει να τα μοιραστούμε με τους άλλους που θα τα ακούσουν και θα τα αναγνωρίσουν. Τέλος, προκειμένου να επιτύχουμε την ίαση των τραυμάτων μας, οι άλλοι θα πρέπει να συγκινηθούν και να συμμετάσχουν σε αυτό το μοίρασμα.

Αυτό μας οδηγεί στο δεύτερο σημείο του θέματος του παρόντος συνεδρίου, τη δεοντολογική συνείδηση. Χωρίς την επίγνωση και την εξήγηση των τραυμάτων μας και των επιπτώσεών τους, πραγματικών και δυνητικών, μια δεοντολογική συνείδηση δεν μπορεί να έχει πραγματικά θεμέλια. Χωρίς αυτή την ατομική ψυχική διεργασία, κάθε «δεοντολογία» θα

παραμείνει εύθραυστη, καθώς δεν θα είναι παρά μια στάση υπαγορευόμενη από τη συμμόρφωση προς τις συμβάσεις της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο.

Το τρίτο σημείο, το πολιτικό κίνητρο, που παραμένει «φυσική» συνέπεια της δεοντολογικής συνείδησης, συνοψίζεται, κατά την γνώμη μου, όχι μόνο στις δράσεις εντός μιας ομάδας (συλλόγου, πολιτικού κόμματος, κλπ.), αλλά επίσης στις ατομικές στάσεις και ενέργειες εντός του δεδομένου πολιτικού περιβάλλοντος. Επιμένω σε αυτή τη μορφή «πολιτικής δράσης» επειδή ακριβώς αυτή χαρακτήριζε τον Έντβαρντ Μουνχ.

Μέσα από το καλλιτεχνικό του έργο, τη «ζωγραφική της ψυχής» (Seelenmalerei),[1] ο Μουνχ καθιστά ορατά τα προσωπικά και οικογενειακά του τραύματα. Αποκαλύπτοντας επίσης τους παραλογισμούς και τις αδικίες της περιβάλλουσας κοινωνίας, αφυπνίζει τις συνειδήσεις. Τέλος, γίνεται ένα είδος «εκπροσώπου» της εσωτερικότητας και του εύθραυστου χαρακτήρα όλων ημών των ανθρώπων. Το έργο του αποκτά έτσι μια παγκόσμια αξία. «Μέσα από τη ζωγραφική μου», εξομολογείται ο Μουνκ, «επιχείρησα να έλθω ενώπιος ενωπίω με τον εαυτό μου, να εξηγηθώ με τη ζωή και το νόημά της. Επιδίωξα επίσης να βοηθήσω τους άλλους να προοδεύσουν στην κατανόηση της ζωής».[2]

2. *Υπερβαίνοντας τα τραύματά μας ή «Το άρρωστο παιδί»*

Ο πρώτος επαναστατικός ζωγραφικός πίνακας του Μουνχ, που προκάλεσε σκάνδαλο και τον ανέδειξε σε προάγγελο του εξπρεσιονισμού, είναι το «Άρρωστο Παιδί», που το ζωγράφισε το 1855, σε ηλικία 22 ετών. Την ίδια εποχή φιλοτεχνεί μια από τις πρώτες του αυτοπροσωπογραφίες, αυτήν του 1886, η οποία, μέσα από την ίδια την τεχνοτροπία της, δείχνει το τραυματισμένο ον και ταυτοχρόνως έναν νεαρό άνδρα αποφασισμένο να ακολουθήσει τον εικαστικό του δρόμο.

1. Βλ., μεταξύ άλλων, Tøjner, Poul Erik, 2001, σ. 135.
2. Warick, Lawrence H., 1984.

Το στοιχείο που ξένισε το κοινό της εποχής ήταν ο «ημιτελής» και ακατέργαστος τρόπος με τον οποίο ο Μουνχ μεταχειριζόταν τον μουσαμά. Με το να «τραυματίζει» τον καμβά του, με το να τον ξύνει, καθιστά ορατή τη συναισθηματική του φόρτιση.[3]

«Το άρρωστο παιδί» αναπαριστά τον αργό θάνατο της αδελφής του Σοφίας, καθώς και την οδύνη της θείας του της Κάρεν[4] που την φρόντιζε. Η Σοφία, ένα χρόνο μεγαλύτερή του, πεθαίνει σε ηλικία 15 ετών. Ο θάνατος της πολυαγαπημένης του αδελφής δεν είναι το πρώτο μεγάλο ψυχικό τραύμα στη ζωή του Μουνκ. Εννέα χρόνια νωρίτερα, ο ίδιος και η Σοφία είχαν μοιραστεί τη φρίκη της απώλειας της μητέρας τους.

Δύο σχέδια μαρτυρούν αυτό τον ψυχικό τραυματισμό: Οι «Αναμνήσεις εμπρός στην εξώπορτα» (1891-1892)

3. Mueller-Westermann, Iris, 2005, σ. 23.

4. Η Κάρεν Μπγιόλσταντ, νεότερη αδελφή της μητέρας του Μουνχ, την αντικατέστησε στο μητρικό ρόλο μετά τον θάνατό της αναλαμβάνοντας τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τις οικοκυρικές εργασίες.

και η «Παιδική ανάμνηση» (1894). Το πρώτο μάς δείχνει τον μικρό Έντβαρντ στον τελευταίο του περίπατο με τη μητέρα του, κρεμασμένο από τη φούστα της για να μην του φύγει... Στο δεύτερο βλέπουμε τα δύο μικρά παιδιά τη στιγμή που η μητέρα τους τούς αναγγέλλει τον επικείμενο θάνατό της. Τους ζητά να παραμείνουν σταθερά πιστοί στον Ιησού για να μπορέσουν μια μέρα να ξαναναμώσουν όλοι τους στον Ουρανό...[5] Ο όρος «τραύμα» προέρχεται από την ινδοευρωπαϊκή λέξη «ter»[6] που σημαίνει επίσης τον αποχωρισμό, την διάτρηση, την τρύπα...

Η σπουδαιότητα τού να συνειδητοποιήσουμε και να αντιμετωπίσουμε τα ψυχικά μας τραύματα, που εμφανίζονται στη μνήμη μας, υποδηλώνεται από τα δύο επόμενα έργα: «Εμπρός στο μεγάλο κρεβάτι», φιλοτεχνημένο το 1916, όταν ο Μουνχ ήταν 53 ετών, και «Η Σοφία και ο Έντβαρντ στον κήπο», το οποίο ζωγράφισε μεταξύ 1932 και 1935, σε

5. Heller, Reinhold, 1991.
6. Grandsaignes D'Hauterive, R., 1948.

ηλικία 70 και πλέον ετών. Η πιο «ρεαλιστική» όψη, ιδίως του δεύτερου έργου, μιλά, κατά τη γνώμη μου, για την απόσταση που είχε πάρει ο Μουνχ από τα τραυματικά γεγονότα, και επομένως για το αποτέλεσμα της ψυχικής διεργασίας η οποία είχε συντελεστεί εντός του.

Ποιά είναι, λοιπόν, αυτή η οικογένεια, αυτή η γενεαλογία που κουβαλά τόσα τραύματα και τόσες απώλειες;

Μια «οικογενειακή φωτογραφία», τραβηγμένη το 1868, μάς επιτρέπει να την παρουσιάσουμε: Βλέπουμε την κυρία Λάουρα-Κατρίνε Μουνχ, το γένος Μπγιόλσταντ, σε ηλικία 30 ετών, τη χρονιά του θανάτου της, μαζί με τα 5 της παιδιά που απέκτησε σε διάστημα μόλις 6 ετών και τα οποία περιβάλλει με το φαρδύ της μαύρο φόρεμα, λες και τα σκεπάζει με την απέραντη θλίψη της.

Η πρωτότοκη, η Σοφία, γεννημένη το 1862, έχει κυριολεκτικά «ενσωματώσει» τις ανείπωτες και ανέκφραστες μητρικές οδύνες. Πέθανε από την ίδια ασθένεια με τη μητέρα της, τη φυματίωση. Η αρρώστεια αυτή στη γερμανική γλώσσα φέρει το ποιητικό και άκρως χαρακτηριστικό όνομα *Schwind-Sucht*,

που κατά λέξη μεταφράζεται ως «πόθος για εξαφάνιση». Η ηλικία του θανάτου της Σοφίας μάς οδηγεί να σκεφτούμε ότι ίσως το 15χρονο κορίτσι να «ευχαρίστησε» τη ζωή πριν υποχρεωθεί να υποστεί τη μοίρα των γυναικών της εποχής της.

Στα αριστερά, δίπλα στη μητέρα, βρίσκεται ο Έντβαρντ, το δευτερότοκο παιδί, γεννημένο το 1863. Παρότι ήταν πολύ συχνά άρρωστος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και ιδίως στα παιδικά του χρόνια, πέθανε στην αρχή του 81ου έτους του από ένα απλό κρυολόγημα. Έχοντας αντιμετωπίσει κατά πρόσωπο τον θάνατο σε όλη του τη ζωή, έφυγε αθόρυβα και γαλήνια.

Ο Ανδρέας, γεννημένος το 1865, που είναι καθισμένος μπροστά από τη Σοφία, έγινε γιατρός σαν τον πατέρα του και πέθανε όπως και η μητέρα του, σε ηλικία 30 ετών, επίσης από πνευμονική λοίμωξη. Δεν έζησε να δει τη γέννηση της κόρης του, της μοναδικής εκπροσώπου μιας νέας γενιάς.

Μπροστά στον Έντβαρντ κάθεται η Λάουρα-Κατρίνε, γεννημένη το 1867. Αν και είχε πάρει τα ονόματα της μητέρας της, την ιδιοσυγκρασία της την είχε κληρονομήσει μάλλον από τον πατέρα της. Παιδί υπερπροικισμένο, βυθίστηκε στη διάρκεια

της εφηβείας της σε ένα θρησκευτικό παραλήρημα, συνδυαζόμενο με μια χρόνια μελαγχολία, και πέρασε το μεγαλύτερο μέρος της ζωής της σε ψυχιατρικά άσυλα. Πέθανε από καρκίνο στα 59 της.

Στα γόνατα της μητέρας είναι καθισμένη η υστερότοκη, η Ίνγκερ, γεννημένη το 1868. Πολύ δεμένη με τον αδελφό της Έντβαρντ, έμεινε ανύπαντρη και χωρίς παιδιά. Απεβίωσε το 1956, σε ηλικία 88 ετών.

Ο πατέρας, ο δόκτωρ Πέτερ Κρίστιαν Μουνχ, δεν είναι στη φωτογραφία, καθώς συχνά απουσίαζε εξαιτίας των υποχρεώσεών του ως στρατιωτικού ιατρού. Καταγόταν από επιφανή οικογένεια στην οποία ανήκαν κάποιες διάσημες προσωπικότητες της Νορβηγίας, μεταξύ αυτών ένας ζωγράφος, μαθητής του Ζακ-Λουί Νταβίντ, και ένας ιστορικός που είχε συγγράψει την Ιστορία της Νορβηγίας. Ο εκ πατρός παππούς τού Έντβαρντ ήταν πάστορας.

Ο Κρίστιαν Μουνχ, γεννημένος το 1817, ήταν 21 χρόνια μεγαλύτερος από τη γυναίκα του. Ήταν υπερβολικά θρησκευόμενος, άριστος αφηγητής αλλά συχνά βαρύθυμος. Εκδήλωνε μια συμπεριφορά αιθεροβάμονα και ενίοτε παιγνιώδη. Κάποιες φορές τρόμαζε τους γύρω του με τις εκρήξεις του θυμού του. Ο Έντβαρντ είχε υποφέρει πολύ εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν είχε κατορθώσει ποτέ να μοιραστεί τις ιδέες του με τον πατέρα του. Δεν μπόρεσε επίσης να τον αποχαιρετήσει, διότι όταν ο πατέρας του πέθανε, ο ίδιος διέμενε στο Παρίσι.

Το φαρδύ, μαύρο φόρεμα της μητέρας (στη φωτογραφία), που περιβάλλει όλα της τα παιδιά, καταδεικνύει το «οικογενειακό σώμα» του οποίου την ύπαρξη επίσης υποδηλώνουν τα δραματικά πεπρωμένα όλων. Τα παιδιά εμφανίζονται στην κυριολεξία σαν να «κουβαλούν» τα τραύματα και τις οδύνες των γεννητόρων τους. Ο Μουνχ, από την πλευρά του, περιγράφει τα πάθη που υπέστη αυτό το «οικογενειακό σώμα», μεταξύ άλλων μέσα από τα σχέδιά του με τον γενικό τίτλο «Γενεαλογικό δέντρο» (1890-1892). Συγκρίνοντας τη φωτογραφία με τα σχέδια, βλέπουμε την απόκλιση ανάμεσα στη «φωτογραφική» αντίληψη και στο βλέμμα του καλλιτέχνη.

3. *Αποκτώντας μια δεοντολογική ευθύνη*

3.1. *Η αιτία των αόρατων τραυμάτων*

Το σχέδιο με τον τίτλο «Γενεαλογικό δέντρο» καταδεικνύει, όπως και πολλά άλλα έργα του, το πόσο απασχολεί τον Μουνχ η μοίρα της οικογένειάς του και το πόσο πολύ υποφέρει κάτω από το φορτίο των τραυμάτων αυτού του κοινού «δέντρου» ή «σώματος». Ιδιαιτέρως ταυτίζεται με τον πόνο των γυναικών συγγενών του, των οποίων γίνεται φερέφωνο.

Η ταύτιση αυτή φτάνει στο σημείο να στοιχειώνει τον Μουνχ, όπως δείχνει το σχέδιο «Πρόσωπα – οράματα» (1895). Τα ορθάνοιχτα μάτια του νεαρού (πιθανότατα πρόκειται για τον ίδιο τον Έντβαρντ) δεν κοιτάζουν το εξωτερικό περιβάλλον: είναι ακαταμάχητα στραμμένα προς το εσωτερικό, εκεί όπου εμφανίζονται τα φαντάσματα, δηλαδή τα ανεπίλυτα ψυχικά τραύματα των δύο γυναικείων μορφών. Ισως να μην πρόκειται μόνο για την αδελφή του Σοφία και τη μητέρα του, αλλά επίσης για τη μητέρα του και την εκ μητρός γιαγιά του. Το τρομαγμένο, ασάλευτο βλέμμα του νεαρού άντρα μάς καθηλώνει. Έτσι παρουσιάζει πάντα ο Μουνχ τα πρόσωπα, διαποτισμένα από ένα παρελθόν γεμάτο ανεπίλυτα οικογενειακά τραύματα.

Μια ανάλογη στάση μπορεί, ωστόσο, να υιοθετήσει ο Μουνχ και εξαιτίας ενός τρομακτικού παρόντος, όπως δείχνει η απεικόνιση της αδελφής του Σοφίας στο πρώτο πλάνο του πίνακα «Η νεκρή μητέρα και το παιδί» (1897-99). Στον πίνακα αυτό βλέπουμε επίσης τις αντιδράσεις των υπολοίπων μελών της οικογένειας και αντιλαμβανόμαστε σε ποιο βαθμό, παρά το ότι ανήκουν όλοι στο ίδιο «σώμα», ο καθένας τους είναι πετρωμένος από την προσωπική του οδύνη. Ας επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι τα πιο εσωτερικά τραύματα, οι οδύνες του αποχωρισμού και της απώλειας, μας επαναφέρουν ανηλεώς στην υπαρξιακή μας μοναξιά. Το «κάλεσμα» αυτό είναι τόσο «κραυγαλέο», που μας αναγκάζει, όπως εδώ τη Σοφία, να κρατάμε το κεφάλι μας με τα χέρια και να προστατεύουμε τα αυτιά μας. Η κραυγή της οδύνης μέσα στην ψυχή του παιδού δεν είναι άραγε επίσης η κραυγή οδύνης της μητέρας του; Μια κραυγή που δεν μπόρεσε ποτέ να ακουστεί και που δεν είναι δυνατόν να εξαφανιστεί με τον θάνατο.

Το πιο γνωστό έργο του Μουνχ, «Η κραυγή», ή μάλλον «Οι κραυγές», «Το ουρλιαχτό», «Das Geschrei» (1893) μάς δείχνει ακόμα πιο ξεκάθαρα αυτή την υπαρξιακή μοναξιά. Στο έργο αυτό πρόκειται πάντα και ξανά για μια ψυχική

διεργασία με φόντο το παρελθόν: μια βραδιά στην ακροθαλασσιά, το σαγηνευτικό πορφυρό χρώμα του ηλιοβασιλέμματος αφυπνίζει εντός του καλλιτέχνη την ανάμνηση από το βαθύ κόκκινο των αιμοπτύσεων της άρρωστης μητέρας του, προάγγελο της επικείμενης αναχώρησής της. Αυτή η «αφύπνιση» του παλαιού τραύματος είναι τόσο ισχυρή που ακινητοποιεί το παρόν. Υποβάλλει το άτομο στο μαρτύριο μας τεράστιας ψυχικής παλινδρόμησης, την οποία δηλώνει η ομοιότητα της κεντρικής μορφής με έμβρυο. Η οδύνη της απελπισίας θα έπρεπε κανονικά να βρει την αρμόζουσα έκφρασή της, ένα ουρλιαχτό, όμως σε αυτή τη φάση κανένας ήχος δεν μπορεί να βγει από το στόμα μας. Η κραυγή παραμένει παγιδευμένη εντός μας και ακούγεται εκ των έξω.[7]

Για τον ψυχίατρο, η εικόνα αυτή θα μπορούσε να αντιπροσωπεύει μια μορφή τρέλας την οποία προκαλεί η ανάδυση των παιδικών ψυχικών τραυμάτων. Σε κάθε περίπτωση, συμβολίζει

7. Ο Μουνχ το εξηγεί αυτό στα γραπτά του (Heller, 1993) και μέσα από τον τίτλο της γκραβούρας του 1895 που ξαναπιάνει το θέμα "Das Geschrei" (Το ουρλιαχτό), έχοντας ως υπότιτλο: "*Ich fuehle das grosse Geschrei durch die Natur*" (Νιώθω το μεγάλο ουρλιαχτό μέσα από τη Φύση).

την αγωνία, την απελπισία και την ανημπόρια. Προκαλώντας μια ισχυρή αντήχηση στους θεατές σε όλη την υφήλιο, η συγκεκριμένη εικόνα της ανθρώπινης αδυναμίας μας, η πιο «κραυγαλέα» από όλες, ενώνει την ανθρωπότητα...

Το έργο αυτό του Έντβαρντ Μουνχ είναι, όπως φαίνεται, ο πιο γνωστός ζωγραφικός πίνακας στον κόσμο.

3.2. *Ο αγώνας των γυναικών*

Ας επανέλθουμε στη δεοντολογική ευθύνη που αναπτύσσεται μέσα από τη συνειδητοποίηση και την αντιμετώπιση των ψυχολογικών μας τραυμάτων. Στο έργο του Μουνχ, όπως ήδη το προσεγγίσαμε, εκδηλώνεται προπάντων με την ικανότητά του να ταυτίζεται με την κατάσταση της γυναίκας της εποχής του.

Στην επόμενη γκραβούρα, με τον τίτλο «Παρηγοριά», η νεαρή γυναίκα δεν μοιάζει άραγε παράξενα με το μικρό κορίτσι εμπρός στο κρεβάτι της νεκρής μητέρας; Οπως εδώ, πολλά έργα του Μουνχ απεικονίζουν υπερμεγέθεις σκιές, σύμβολο, πιθανώς, του ψυχικού τραύματος από το παρελθόν που είναι πάντα παρόν με τη μορφή καταπίεσης και απειλής...

Θα ακολουθήσουν τρεις ακόμη πίνακες που ομιλούν για την κοινωνική προέλευση της αφόρητης κατάστασης των γυναικών της εποχής: Το έργο «*Μητέρα και κόρη*» (1897), που τιτλοφορείται και «Μελαγχολία του Βορρά»,[8] εκφράζει το πόσο η βαριά και σκοτεινή παρουσία μιας μητέρας που υποφέρει σιωπηλά μπορεί να εμποδίσει την κόρη να αντιμετωπίσει το μέλλον της. Η κόρη είναι ακόμα ντυμένη στα λευκά, όμως το σώμα της είναι ήδη εντελώς ασάλευτο και τα μάτια της χωρίς φως, επειδή δεν έχουν προοπτική.

Ποια ήταν τα τραύματα της μητέρας του Μουνχ που την έκαναν να «θέλει» να εξαφανιστεί πριν την ώρα της; Στο Μουσείο Μουνχ, στο Όσλο, εκτίθενται κάποιες φωτογραφίες της μητέρας όταν ήταν μικρή. Βλέπουμε ένα κοριτσάκι εξαιρετικής ομορφιάς, ονειροπόλο και βαθιά θλιμμένο, χαμένο μέσα στη μάζα που σχηματίζουν τα αδέλφια και οι αδελφές του, είκοσι συνολικά, και εντελώς καταπτοημένο δίπλα στους γονείς του που μοιάζουν με ασάλευτα, απειλητικά αγάλματα. Ο πατέρας, «δυνατός σαν αρκούδα»,[9] ευκατάστατος έμπορος, δίνει, μέσα από

8. Hodin, Josef Paul, 1991.
9. *Στο ίδιο*.

το υπεροπτικό του παράστημα, μια εντύπωση αμείλικτης αστικής σκληρότητας. Η μητέρα εμφανίζεται εντελώς απόμακρη, ψυχρή και πικρόχολη.

Τι καλύτερο θα μπορούσε να ονειρευτεί η νεαρή κοπέλα από το να βρει μια πιο άνετη θέση στη ζωή μέσω του γάμου με έναν γιατρό από καλή οικογένεια, ευφυή και θρησκευόμενο; Μολαταύτα, δεν κατόρθωσε να ξεφύγει από τη μοίρα της, ίδια με τη μοίρα της μητέρας της: τον εγκλεισμό στον ρόλο της καλής συζύγου, χριστιανής και γόνιμης.

Θα μπορούσαμε να σκεφτούμε ότι, ανεπιγνώστως, θα αρνηθεί να συνεχίσει αυτή την πορεία μετά τον πέμπτο της τοκετό.

Ταυτιζόμενος με τα γυναικεία αυτά πεπρωμένα, ο Μουνχ διερωτάται για τις αιτίες τους. Κατηγορεί όχι μόνο τους πουριτανικούς κανόνες της αστικής κοινωνίας, αλλά επίσης τις παρορμητικές ανάγκες του ανδρικού φύλου. Στο έργο «Τ α χ έ ρ ι α» (1893), οι ανάγκες του αρσενικού συμπυκνώνονται στην επιθυμία του να αρπάξει και να κατακτήσει. Τα μάτια της νεαρής γυναίκας είναι ακόμα πιο μαυρισμένα από ό,τι στην προηγούμενη εικόνα: δεν έχει πια κανένα βλέμμα προς τον εξωτερικό κόσμο.

Ο πίνακας «Δρόμος στο Άασγκααρνταστραντ» (1902) δείχει πώς ο Μουνχ βλέπει ήδη το νεαρό κορίτσι, που παίζει στον δρόμο, να χλευάζεται από τα αγόρια και έτσι να ωθείται στην απομόνωση.

Το πρόσωπο του κοριτσιού έχει μια παράξενη ομοιότητα με το πρόσωπο της δολοφόνου στον επόμενο πίνακα με τον τίτλο «Ο θάνατος του Μαρά Ι» (1907).

Ο καλλιτέχνης μάς θυμίζει ότι ο φόνος αποτελεί μέρος της ζωής. Μπορεί ενίοτε να εμφανίζεται, αν μη τι άλλο στις φαντασιώσεις μας, ως το μοναδικό μέσον για να θέσουμε ένα τέλος στις οδύνες μας. Προπάντων όμως μάς δείχνει ότι το τέλος αυτό δεν είναι η νίκη του ενός πάνω στον άλλο. Και οι δύο, δολοφόνος και θύμα, παρουσιάζονται μέσα στην ίδια γυμνότητα, στην ίδια υπαρξιακή ανημπόρια.

Ο ίδιος ο Μουνχ βίωσε τον εαυτό του ως δολοφόνο και, ταυτόχρονα, ως θύμα δολοφονίας. Είναι ο φονιάς του αρσενικού στον οποίο η κόρη-μητέρα και η γυναίκα-μητέρα έχουν αναθέσει να εκμηδενίσει την κακόβουλη ανδρική εξουσία.

Είναι όμως, συνάμα, και δολοφονημένος, θύμα της ταύτισης με τη μητέρα του, μιας ταύτισης που τον ωθεί να αποδώσει στη γυναίκα μια εξουσία υπερβολική, για να μην πούμε φονική.

Έχοντας επίγνωση αυτής της κατάστασης, και όντας αποφασισμένος να μη μεταβιβάσει τα τραύματά του και το βαρύ φορτίο που είχε κληρονομήσει, ο Μουνχ αρνείτο πάντα σθεναρά να παντρευτεί και να αναπαραχθεί.

3.3. *Ο αγώνας των εργατών*

Στα σαράντα χρόνια του, ο Έντβαρντ Μουνχ περνά μια σοβαρή προσωπική κρίση. Η κρίση αυτή συνδέεται με την πολυτάραχη ζωή του, με τις πολλές μετακινήσεις και μετακομίσεις, αλλά προπάντων με τις ερωτικές του απογοητεύσεις.[10] Αντισταθμίζει τις οδύνες του με μια υπερβολική κατανάλωση οινοπνευματωδών που του προκαλεί ανησυχητικά προβλήματα υγείας. Έχοντας επίγνωση της κατάστασής του, εισάγεται για θεραπεία σε ψυχιατρική κλινική της Κοπεγχάγης, όπου θα μείνει σχεδόν ένα χρόνο. Αφού αντιμετωπίσει με επιτυχία το θέμα της υγείας και του μέλλοντός του, επιστρέφει για να ζήσει στη Νορβηγία, όπου η κατάστασή του σταθεροποιείται. Αρχίζει τότε για τον Μουνχ μια νέα δημιουργική περίοδος, κατά την οποία δίνει πιο σημαντική θέση στα αντικειμενικά-επικά στοιχεία σε σχέση με τα υποκειμενικά και αυτοβιογραφικά. Έχοντας από καιρό ευαισθητοποιηθεί σχετικά με την κατάσταση των εργατών, αποφασίζει στο εξής να τους αφερώσει ένα σημαντικό μέρος του έργου του.[11]

Ο πίνακας «Εργάτες που επιστρέφουν στα σπίτια τους» (1913-1914) εκφράζει ήδη, λόγω του μεγέθους του

10. Βλ., μεταξύ άλλων, Heller, Reinhold, 1991, σ. 62.

11. Βλ. Heller, Reinhold, 1993, σ. 137, και επίσης Bruteig, Magne. Nicole D'Huart, 2004, σ. 148.

(2,01 επί 2,27 μ.), την άποψη του καλλιτέχνη. Ο μεγάλος αριθμός των εργατών και η στιβαρή όψη των σωμάτων τους υπογραμμίζει τον σημαντικό κοινωνικό ρόλο τους. Τα χρώματα των προσώπων αντικατοπτρίζουν οργή, κόπωση και απογοήτευση.

Στο έργο «Εργάτες στο χιόνι» (1913-14 / 1,63 επί 2 μ.), η παρουσία τους είναι επίσης απαράκαμπτη.

Ο θεατής δεν μπορεί να αποφύγει να έλθει αντιμέτωπος με τους ίδιους και με τις συνθήκες εργασίας τους, τις οποίες περιγράφει ακόμα καλύτερα ο επόμενος πίνακας, «Πλοία στη χιονοθύελλα» (1910).

4. *Η πολιτική κινητοποίηση*

Οπως προαναφέραμε, η σημασία την οποία αποδίδει ο Μουνχ, μέσω του έργου του, στα απωθημένα μας τραύματα, με άλλα λόγια στην ψυχική μας ζωή, στην κατάσταση των γυναικών και των εργατών που υφίστανται κακομεταχείριση, καταδεικνύει πολύ καλά την πολιτική του κινητοποίηση. Το ουσιώδες κριτήριο για να θεωρήσουμε μεγάλο μέρος του έργου του ως ατομική «πολιτική δράση» είναι το ότι όλες αυτές οι ζωγραφικές «δηλώσεις αλληλεγγύης» είναι ορατές από όλους. Ο Μουνχ ονειρεύεται και υποστηρίζει ότι τα έργα τέχης θα πρέπει να βρίσκονται στην πόλη, ανάμεσα στους ανθρώπους, και όχι μονάχα στα μουσεία ή στις ιδιωτικές συλλογές. Πρότεινε μάλιστα (έναν αιώνα πριν αυτό γίνει πραγματικότητα) να χρησιμοποιηθούν οι μεγάλες κενές επιφάνειες των πολυκατοικιών ως υπόστρωμα για τεράστια ζωγραφικά έργα, προσθέτοντας ότι ο καλλιτέχης θα πρέπει να δώσει όλη του την ψυχή έτσι ώστε το έργο να μην έχει μόνο διακοσμητικό χαρακτήρα.[12]

Μια άλλη μορφή πολιτικής κινητοποίησης για τον Μουνχ ήταν η επιθυμία του να αναλάβει τη θέση και το ρόλο του «επίσημου» ζωγράφου. Έτσι, επιδιώκει να αναλάβει τη μνημειώδη διακόσμηση του Πανεπιστημίου του Όσλο με πίνακες και επιτυγχάνει τελικά να του ανατεθεί το έργο, στο οποίο αφιέρωσε τέσσερα ολόκληρα χρόνια.

Η φωτογραφία του 1910 δείχνει τον Μουνχ στο εξωτερικό ατελιέ του στο Σκούμπεν, μια μικρή κοινότητα όχι πολύ μακριά από το Οσλο. Το έργο «Alma mater» (1911-1916 / 11,60 επί 4,55 μ.) είναι ένα από τα πέντε (αν δεν απατώμαι) μνημειώδη ζωγραφικά έργα που κοσμούν την αίθουσα τελετών στο Πανεπιστήμιο του Οσλο.

Πέρα από την πρώιμη νοητική σύλληψη μιας «street art», ο Μουνχ εξέφρασε ένα άλλο «φουτουριστικό» όραμα λίγο μετά την έναρξη του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου. Για το όραμα

12. Heller, Reinhold, 1993, σ. 136.

αυτό υπάρχουν λιγοστά σχέδια, ελάχιστα γνωστά, που όλα τους φέρουν τον τίτλο «Ηνωμένες Πολιτείες της Ευρώπης»: εδώ δείχνω δύο του 1915[13] και ένα του 1916. Το θέμα είναι η «αναγέννηση από τις στάχτες», όμως την αναγέννηση αυτή, μετά από τόσες μαζικές δολοφονίες, δεν την συμβολίζει ο φοίνικας, αλλά μια γυναικεία μορφή. Για τον Μουνχ, ο μόνος τρόπος για να αποφεχθούν άλλοι, εξίσου βλακώδεις πόλεμοι, είναι να αισθανθούν όλες οι ευρωπαϊκές χώρες την αδήριτη ανάγκη να δημιουργήσουν τις Ηνωμένες Πολιτείες της Ευρώπης!

13. Bruteig, Magne. Nicole D'Huart, 2004, σ. 92.

Δυστυχώς, ο Μουνχ δεν πρόλαβε να γίνει μάρτυρας των πρώτων υλοποιήσεων του οράματός του. Τουναντίον, χρειάστηκε να υποστεί έναν δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο με συνέπεια την κατοχή της χώρας του και την επικράτηση ενός φασιστικού καθεστώτος συνεργατών των Ναζί.

5. *Επίλογος*

Μετά την απόκτηση της μεγάλης κατοικίας του στο Έκελι (κοντά στο Οσλο) το 1916, ο Μουνχ πραγματοποιεί κάθε χρόνο μια σειρά από ταξίδια συνοδεύοντας τις εκθέσεις του ανά την Ευρώπη και την Αμερική. Όμως, σε γενικές γραμμές, διάγει βίο εγκλείστου, αφοσιωμένος αποκλειστικά στην τέχη του.

Θα αρνηθεί κατηγορηματικά οποιαδήποτε επαφή με τη νορβηγική κυβέρνηση και τους κατακτητές σε όλη τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. Καθώς οι κατακτητές είχαν ήδη κατασχέσει μία από τις ιδιοκτησίες του, φοβόταν μήπως κατασχέσουν και το Έκελι και όλο του το έργο, εφόσον μάλιστα το 1937 το έργο του χαρακτηρίστηκε από τους Ναζί «παρακμιακή τέχνη».

Τον Δεκέμβριο του 1943 μια έκρηξη αρκετά κοντά στην κατοικία του θρυμματίζει τα παράθυρά του. Ο Μουνχ κρυολογεί και πεθαίνει λίγες εβδομάδες αργότερα, στις 23 Ιανουαρίου 1944.

Οι τελευταίες αυτοπροσωπογραφίες του Μουνχ, συγκεκριμένα η «Αυτοπροσωπογραφία μεταξύ ωρολογίου και κλίνης» (1940-1942) και το «Ώρα δύο και τέταρτο το πρωί» (1940-1944) υποδηλώνουν την ψυχική και διανοητική προετοιμασία του για το «ύστατο ταξίδι». Η πρώτη μοιάζει να λέει «είμαι έτοιμος, περιμένω το κάλεσμα». Η δεύτερη ίσως να σημαίνει ότι ήταν σημαντικό για τον καλλιτέχνη να γίνει ανάλαφρος και διάφανος πριν αναχωρήσει.

Προκειμένου να διασώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα 22.000 εικαστικά έργα που είχε στην κατοχή του (1.100 πίνακες, 3.000 σχέδια και 18.000 γκραβούρες), καθώς και χιλιάδες σελί-

δες γραπτών κειμένων, είχε ήδη κληροδοτήσει με διαθήκη τα πάντα —λίγα χρόνια πριν— στην πόλη τού Οσλο.[14]

Έχοντας, χάρη στη δημιουργική και ψυχική του εργασία, διανύσει και ολοκληρώσει τα τρία στάδια που αποτελούν το θέμα του παρόντος συνεδρίου, ο Μουνχ μετέτρεψε τον ίδιο του τον εαυτό σε έργο: ένα έργο, κατά τη γνώμη μου, πολύ όμορφο και ολοκληρωμένο.

6. *Βιβλιογραφία*

Aarkrog, Tove, *E. Munch, the Life of a Person with Borderline Personality as seen through his Art*, Lundbeck-Pharma, 1990.

Arlapad 2, «Réflexions sur le monde d'hier et d'aujourd'hui sur ce XXIième siècle. Edvard Munch», https://dcouvertesblog.wordpress.com/2016/11/16/edvard-munch/ [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019]

Arnold, Matthias, *Edvard Munch*, Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg 1986.

Bischoff, Ulrich, *Munch 1863-1944. Bilder vom Leben und vom Tod*, Taschen, Köln 1999.

Bock, Henning u. Gunter Busch, *Edvard Munch - Probleme, Forschungen. Thesen (Studien zur Kunst des neunzehnten Jahrhunderts)*, Prestel Verlag, München 1973.

Bøe, Alf, *Edvard Munch*, Albin Michel, Paris 1989.

Bruteig, Magne; Nicole D'Huart, *Munch. Dessin et aquarelles*, Citadelles & Mazenod, Bruxelles 2004.

Bobai, Johannes, «Randbemerkungen zum Thema der Erotik bei Munch und einigen Zeitgenossen», στο: *E. Munch, Probleme, Forschungen, Thesen*, Prestel, München 1973.

14. Munch Museum, Tøyengata 53, 0578 Oslo, https://munchmuseet.no/bes%C3%B8k [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019] «Les péripéties de la création du nouveau musée pour l'art d'Edvard Munch» https://www.visitoslo.com/fr/votre-oslo/nouvelle-architecture-de-oslo/perspectives-d-avenir/lambda/ [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019] και «Le nouveau Musée Munch à Oslo verra le jour en 2020» https://www.lejournaldesarts.fr/le-nouveau-musee-munch-oslo-verra-le-jour-en-2020-128289 [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019].

Eggum, Arne, *Edvard Munch, peintures, esquisses, études,* Stenersens, 1995.

Grandsaignes D'Hauterive, R., *Dictionnaire des racines des langues européennes*, Larousse, Paris 1948.

Heller, Reinhold, *Munch*, Flammarion, Paris 1991.

Heller, Reinhold, *Edvard Munch. Leben und Werk,* Prestel, München 1993.

Hodin, Josef Paul, *Edvard Munch,* Thames & Hudson, Paris 1991.

Hove, Jeffery, Edvard Munch: Psyche, Symbol and Expression, University of Chicago Press, 2001. Περίληψη: https://www.bc.edu/sites/artmuseum/exhibitions/munch/ [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019] Πλήρες κείμενο: https://archive.org/stream/edvardmunchpsych00howe/edvardmunchpsych00howe_djvu.txt

Huggler, Max, «Die Überwindung der Lebensangst im Werk von E. Munch», *Confina psychiatrica*, no 1 (1958), pp. 3-16.

Milech, Titus

— *Die Gruppe und der Einzelne im Werk von Edvard Munch*, διάλεξη στο XIIIe Weltkongress der WADP (World Association of Dynamic Psychiatry), Μόναχο, 13-17 Μαρτίου 2001. http://www.wadp- congress.de/2001/con-2001-vortrag.html [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019]

— «'Délirer' selon Binswanger», *L'Art du comprendre*, no 3-4, Paris 2004/2005.

— *Edvard Munch et le cri identitaire*, διάλεξη στο πλαίσιο της ημερίδας φαινομενολογικής ψυχιατρικής, Νίκαια, 9 Μαΐου 2005.

Monory, Jacques, «Munch, sympathisant nazi?», *bloc.lemonde.fr* http://lunettesrouges.blog.lemonde.fr/2005/12/03/2005_12_munch_sympathis/ [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019]

Müller-Westermann, Iris, *f*, Royal Academy of Arts, London 2005.

Pook, Helga, Die Welt des Edvard Munch und die Auswirkungen auf seine Werke, https://docplayer.org/24833307-Abschlussarbeit-des-edvard-munch-und-die-auswirkungen-auf-seine-werke.html [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019]

Schneede, Uwe M. *Das kranke Kind. Arbeit an der Erinnerung,* Fischer, Frankfurt 1984.

Steinberg, Stanley & Joseph Weiss, "The Art of Edvard Munch and its Function in his Mental Life", *The Psychoanalytic Quarterly*, no 3 (1954), pp. 409-423. Abstract: https://www.pep-web.org/document.php?id=paq.023.0409a [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019]

Svenaeus, Gösta, «Der heilige Weg. Nietzsche Fermente in der Kunst E. Munchs», στο: *E. Munch, Probleme, Forschungen, Thesen*, Prestel, München 1973.

Tøner, Poul Erik, *Munch in his own Words*, Prestel, Munich - London - New York 2001.

Urbanek, Walter, *Edvard Munch, Lebensfries. 46 Grafiken*, Piper, München 1954.

Warick, Lawerenc H. & Elaine R. Warick, "Transitional Processes and Creativity in the Life and Art of E. Munch, *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, vol. 12, no. 3 (1984), pp. 413-424.

Watkins, Peter, *Edvard Munch, DVD, έγχρωμο*, 211′, *1974*, copyright NRK – SVT.

Wittrock, Wolfgang u. Jean-Christophe Ammann, Edvard Munch. Das druckgraphische Werk, Mengis & Sticher, Luzern 1977.

Woll, Gerd

— *Edvard Munch: Complete Paintings*, 4 τόμοι, Thames & Hudson Ltd, 2009.

— *Edvard Munch: The Complete Graphic Works*, Philip Wilson Publishers Ltd, 2014.

Wylie, Mavis L. & Harold W. Wylie, "The Creative Relationship of Internal and External Determinants in the Life of an Artist", *The Annual of Psychoanalysis*, vol. 17 (1989), pp. 73-128. Abstract: https://www.pep-web.org/document.php?id=aop.017.0073a [το συμβουλεύτηκα στις 14/3/2019]

Μετάφραση από τα γαλλικά: *Νάσος Κυριαζόπουλος*

Επιμέλεια κειμένου: *Γιώργος Κόκκινος*

Παναγιώτης Γατσωτής

ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΘΕΤΟΥΝ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Περίληψη

Ο προσδιορισμός, αφενός, των δεξιοτήτων που συνθέτουν την ιστορική σκέψη, αφετέρου, έγκυρων τρόπων αξιολόγησής τους, αποτελούν δυναμικά πεδία έρευνας της Διδακτικής της Ιστορίας. Η σημαντικότητα του προσδιορισμού αυτού απορρέει από το πλήθος των αντιφατικών γνωστικών στοιχείων που καλείται να τιθασεύσει η ιστορική εκπαίδευση στην εποχή του Διαδικτύου. Βέβαια, οι δεξιότητες και η αξιολόγησή τους δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες παραμέτρους του συστήματος: τις αξίες, τις στοχεύσεις, τα γνωστικά περιεχόμενα, τις διδακτικές μεθόδους, τα κατά περίπτωση διαθέσιμα μέσα και υλικά κ.ο.κ. Προπάντων, δε, δεν μπορούν να νοηθούν ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις προτιμήσεις του κοινού στο οποίο απευθύνεται, κάθε φορά, η ιστορική εκπαίδευση.

Όλα τα παραπάνω υπεισέρχονται και συμπυκνώνονται στα προγράμματα σπουδών Ιστορίας. Γι' αυτό και η σύνταξή τους συγκεντρώνει έντονο δημόσιο ενδιαφέρον και έχει μετατραπεί, όπως παλιότερα η συγγραφή των σχολικών βιβλίων, σε πεδίο διαμάχης. Σε αυτό διασταυρώνονται, συγκρουσιακά, διαφορετικές

αντιλήψεις για την ιστορική κουλτούρα, την εκπαιδευτική πολιτική, την επιστημολογική εγκυρότητα κ.ο.κ. Και, φυσικά, τέτοια ζητήματα δεν τίθενται μεμονωμένα, αλλά, σε ένα παγκόσμιο πλαίσιο δυναμικών πολυεπίπεδων αλληλεπιδράσεων.

Το άρθρο διερευνά παραδείγματα προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας στον βορειοαμερικανικό και ευρωπαϊκό χώρο, ενώ η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί προς πολλές άλλες κατευθύνσεις. Στόχος του είναι να δείξει ότι η ελληνική περίπτωση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μυωπικά, ως νησίδα στον ωκεανό, αλλά συγκριτικά και ως δείγμα μιας ευρύτερης σύνθεσης, που λαμβάνει υπόψη την οργανική σχέση επιστημολογίας και διδακτικής της Ιστορίας, τα σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, καθώς και τις αξίες της παιδαγωγικής της ειρήνης.

Λέξεις-κλειδιά: *ιστορική σκέψη, ιστορική συνείδηση, ιστορική κουλτούρα, ιστορική εκπαίδευση, προγράμματα σπουδών Ιστορίας, δεξιότητες, αξιολόγηση.*

Abstract

Defining the skills, which compose historical thinking, as well as the valid methods of their evaluation, constitute a dynamic research field of the History Didactic. The importance of this task results from the multiple and multifaceted contradictory knowledge, which History Education is trying to master in the Age of the Internet. Of course, the skills and their evaluation cannot be understood separately from the rest parameters of the system: the general aims, the specific objectives, the cognitive contents, the educational methods, the every time available educational means and materials etc. Above all, they cannot be understood without taking into account the capabilities and preferences of each target-group of the History Education.

All these issues come into play in constructing the History Education Curriculum. Its authorship attracts, each time, intense

public interest, as it happened earlier with school text-books, converting the task into a "battle-field", in which different conceptions of historical culture, educational policy, scientific validity etc. intersect and collide. And, of course, this sort of questions cannot be handled isolated, but only in relation to a world-wide context of dynamic multilayered interactions.

This article explores examples of History Education Curricula in North America and Europe, while its scope could be extended in multiple directions. The thesis of the author is that the Greek case should not be treated shortsightedly, as an isolated island in the middle of an ocean, but, instead, comparatively, as a sample of a wider perspective, taking into account the inherent relationship between the scientific and the didactic aspect of History, the contemporary sociopolitical conditions, and the values of the Peace Education.

K e y w o r d s: *historical thinking, historical consciousness, historical culture, historical education, curriculum, skills, evaluation.*

1. *Οι δεξιότητες στο μάθημα της Ιστορίας και η αξιολόγησή τους*

Στο βιβλίο των Kadriye Ercikan & Peter Seixas, *New Directions in Assessing Historical Thinking* (2015), οι επιστημονικοί συνεπιμελητές της έκδοσης έχουν συγκεντρώσει δεκαπέντε άρθρα που αφορούν την αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς του τόμου είναι στελέχη πανεπιστημίων και μη-κερδοσκοπικών εκπαιδευτικών οργανισμών (όπως, π.χ., *Το Συμβούλιο των Κολεγίων —The College Board—* των ΗΠΑ, που εποπτεύει τις εισαγωγικές εξετάσεις στα αμερικανικά κολέγια) ή μέλη ερευνητικών προγραμμάτων σχετικών με την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Οι ίδιοι-ες δραστηριοποιούνται στο χώρο της βόρειας Αμερικής και της Ευρώπης (των ΗΠΑ, του Καναδά, της Σουη-

δίας, της Ολλανδίας, της Ελβετίας και της Γερμανίας). Ανάμεσά τους μερικά πολύ γνωστά ονόματα, διεθνώς, στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας, όπως οι Denis Shemilt, Peter Seixas, Bruce VanSledright και Andreas Körber.

Στο βιβλίο παρουσιάζονται σύγχρονοι προβληματισμοί σχετικά με τη στενή, σύνθετη και δυναμική σχέση που υφίσταται —ή θα έπρεπε να υφίσταται— ανάμεσα, αφενός, στις στοχεύσεις, τις μεθόδους και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας, συμπεριλαμβανομένης της συστηματικής προσπάθειας εκλέπτυνσης και βελτίωσής τους, αφετέρου, στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης και στις συνακόλουθες διδακτικές πρακτικές. Σύμφωνα με τους επιμελητές της έκδοσης, η θεματική αυτή συνδέεται με τις εξής εξελίξεις στο πεδίο:

1. Μία γενική μετατόπιση της έμφασης στην αξιολόγηση σύνθετων διαδικασιών και δεξιοτήτων (skills) που αφορούν τη συγκρότηση και την εκδήλωση-έκφραση της ιστορικής σκέψης, και όχι ζητουμένων που περιορίζονται στο γνωστικό επίπεδο μόνο.
2. Την απήχηση μερικών διεθνών προγραμμάτων αξιολόγησης που αφορούν και στο μάθημα της Ιστορίας, όπως, π.χ., του γνωστού και στην Ελλάδα προγράμματος PISA (Programme for International Student Assessment). Τέτοια προγράμματα έχουν αναδείξει κρίσιμης σημασίας διαφορές και ομοιότητες μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων διαφορετικών χωρών, ενθαρρύνοντας τις συγκρίσεις των ερευνητικών δεδομένων σε διεθνές επίπεδο.
3. Ειδικότερα στις ΗΠΑ, στις αρχές του 21ου αιώνα, επιτεύχθηκε μία συναίνεση αναφορικά με την σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης, σε όλα τα γνωστικά πεδία και όχι μόνο στη Διδακτική της Ιστορίας. Η συναίνεση αυτή επηρέασε, με τη σειρά της, τόσο τις αξιολογήσεις σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και εκείνες που διενεργούνταν σε ευρύτερο εθνικό επίπεδο, μετατοπίζοντας, και στις δύο περιπτώσεις, την έμφαση από την παραδοσιακή ανάκληση γεγονοτολογικής γνώσης στον έλεγχο λιγότερο ρηχών και περισσότερο σύνθετων δεξιοτήτων.

Ωστόσο, το τοπίο είναι πολυσχιδές και, αναπόφευκτα, κάθε προσέγγισή του αποτελεί ουσιαστικά μία επιλογή. Με δεδομένο σήμερα τον πλουραλισμό στις αντιλήψεις περί ιστορικής εκπαίδευσης, έπεται και ο πλουραλισμός περί των σκοπών που η τελευταία επιδιώκει. Γι' αυτό και κάθε αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας χρειάζεται, προηγουμένως, να έχει προσδιορίσει με σαφήνεια ποια ακριβώς πτυχή της ιστορικής εκπαίδευσης προτίθεται να διαγνώσει. Π.χ., προτίθεται να αξιολογήσει την έκφραση κάποιων συστατικών της ιστορικής σκέψης, όπως είναι η συσχέτιση αιτίας και αποτελέσματος; Μήπως, να αποτιμήσει την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης ή της αφηγηματικής ικανότητας; Ή να ελέγξει κάποια περισσότερο παραδοσιακή όψη, όπως την εξοικείωση με την ιστορική-πολιτισμική κληρονομιά; Ή κάτι άλλο; Και, βέβαια, σε όσο πιο εμπειρικό επίπεδο κινείται ένα εγχείρημα αξιολόγησης, δηλαδή στη βάση μετρήσιμων διαπιστώσεων και ενδείξεων, τόσο πιθανότερο είναι να αφήσει έξω από το βελησνεκές του ορισμένες θεωρητικές και ερευνητικές διαστάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης.

Μία βασική διάκριση, που λαμβάνεται υπόψη στις περισσότερες περιπτώσεις, είναι αυτή μεταξύ, αφενός, του γνωστικού περιεχομένου, όπως είναι η γνώση θεμάτων, περιόδων, περιοχών, συνθηκών, γεγονότων, κοινωνιών, εννοιών κ.ο.κ., αφετέρου, δεξιοτήτων, όπως η ανάλυση απόψεων, η ερμηνεία μαρτυριών, η εξήγηση αιτιωδών σχέσεων, η διερεύνηση και αποτίμηση της σημαντικότητας μιας ιστορικής αναφοράς, η συναγωγή συμπερασμάτων και γενικεύσεων, η αξιολόγηση της αξιοπιστίας των μαρτυριών, η σύνθεση πληροφοριών κ.ο.κ. Και ενώ αυτή η βασική διάκριση αποτελεί κοινό τόπο στα άρθρα των συγγραφέων από τη βόρεια Αμερική (ΗΠΑ/Καναδάς), αντίθετα, στα αντίστοιχα εκείνων από την Ευρώπη, η ίδια διάκριση ατονεί προς όφελος άλλων προταγμάτων που αφορούν σε δεξιότητες, όπως η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η μορφολογία της ιστορικής συνείδησης, η θέση καίριων ερωτήσεων για τις προϋποθέσεις της ιστορικής γνώσης και τις διαδικασίες νοηματοδότησης του παρελθόντος σε κάθε ιστορική περίοδο, η μεθοδολογία προσέγγισης των μαρτυριών και των ιστορικών πηγών, η σύνδεση παρελθό-

ντος-παρόντος, ο κριτικός αναστοχασμός αναφορικά με τις χρήσεις της Ιστορίας στο παρόν, η συνθετική και η αφηγηματική ικανότητα. Αλλά και τα στοιχεία αυτά εκτιμώνται με διαφορετικό τρόπο το καθένα ανάλογα με το επιλεγόμενο, κάθε φορά, μοντέλο ιστορικής εκπαίδευσης. Οι επιλογές, βέβαια, συναρτώνται με υποκείμενες ιδεολογικές συντεταγμένες και επιστημολογικές παραδόσεις.

Από την προσπάθεια να αναπτυχθούν έγκυρες, αξιόπιστες και πλήρεις νοήματος στρατηγικές αξιολόγησης των κάθε φορά επιλεγμένων στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα τεκμηριώνονται στη βάση εμπειρικών-μετρήσιμων δεδομένων, προκύπτουν θεμελιώδη ζητήματα, όπως:

1. Η σχέση του αξιολογικού εγχειρήματος με την αξιολογούμενη κατασκευή (construct) ιστορικού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι, αρχικά, χρειάζεται να προσδιοριστεί η κατανόηση ποιας έκφανσης (ή κατασκευής) ιστορικού λόγου ή η κατανόηση ποιας πτυχής (ή μοντέλου) της ιστορικής εκπαίδευσης θέλουμε να αξιολογηθεί. Στη συνέχεια, να προσδιοριστεί με ποιο τρόπο ή τρόπους, δηλαδή, με ποια παρατηρήσιμη συμπεριφορά θα επιδείξουν οι μαθητές-τριες την κατανόηση αυτή. Τέλος, να προσδιοριστεί με ποια εγχειρήματα-δραστηριότητες ή προτροπές θα προκληθεί η αξιολογούμενη μαθητική συμπεριφορά κατά τρόπο αντικειμενικά διαπιστώσιμο και μάλιστα μετρήσιμο.
2. Η σχέση των «δεξιοτήτων» με τη γνώση περιεχομένου. Ορισμένες προσεγγίσεις προτιμούν την ελαχιστοποίηση της ανάγκης για πρότερη γνώση, ώστε οι μαθητές-τριες να επιδοθούν στις δραστηριότητές τους χωρίς το κώλυμα των προαπαιτούμενων πληροφοριών. Άλλες προτιμούν την συνεξέταση γνώσης περιεχομένου και δεξιοτήτων συγχρόνως. Άλλες θεωρούν την προϋποτιθέμενη γνώση περιεχομένου ως σημαντική παράμετρο της ιστορικής σκέψης, τουλάχιστον όσον αφορά τις βασικές εξελίξεις ιστορικών ζητημάτων κοινώς αποδεκτών ως σημαντικών. Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι σε επίπεδο διδακτικής πράξης στη σχολική καθημερινότητα σπανιότερη είναι η σαφής διάκριση των γνωστικών

δεξιοτήτων από το γνωστικό περιεχόμενο. Αντίθετα, σε μαζικού τύπου εξετάσεις, π.χ., σε εθνικό επίπεδο, γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των μορίων που αποδίδονται στην αξιολόγηση των γνωστικών δεξιοτήτων από τα αντίστοιχα που αφορούν στο γνωστικό περιεχόμενο.

3. Η πολύ στενή σχέση των βασικών γραμματισμών ανάγνωσης και γραφής με εγχειρήματα που απαιτούν ιστορική σκέψη. Με άλλα λόγια, η ιστορική σκέψη ουσιαστικά συνυφαίνεται με την ικανότητα ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης και γραφής και είναι σχεδόν αδύνατο να διακριθεί με σαφήνεια η μία διάσταση από την άλλη, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, στην περίπτωση που θα ζητηθεί από τους μαθητές-τριες να διαβάσουν μια γραπτή πηγή και, στη συνέχεια, να επιδείξουν γραπτώς, απαντώντας σε κάποιο ερώτημα, την κατανόησή τους με βάση αυτή. Σημειωτέον ότι αυτή η διάσταση της ιστορικής σκέψης —η συνύφανσή της με το διάβασμα και το γράψιμο— αποβαίνει κρίσιμης σημασίας, όταν η διδασκαλία του μαθήματος απευθύνεται σε αλλοδαπούς, μετανάστες ή πρόσφυγες, μαθητές-τριες με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα.
4. Η ερμηνευτική εγκυρότητα των μετρήσεων. Σε αντίθεση με τη «γεγονοτολογική» γνώση, η αξιολόγηση ιστορικών δεξιοτήτων δεν είναι μόνο ένα πολύ πιο σύνθετο ζήτημα, αλλά και κάτι για το οποίο ο τρόπος τεκμηρίωσης πρέπει να έχει προκαταβολικά διασαφηνιστεί. Μερικές παράμετροι, με τις οποίες συναρτάται η καταλληλότητα των τεκμηρίων, είναι:
   i. η ευθυγράμμιση της μαθητικής δραστηριότητας (task) με την επιδιωκόμενη κατασκευή (construct) του ιστορικού λόγου·
   ii. η ερμηνεία των μαθητικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια των επιχειρούμενων δραστηριοτήτων·
   iii. ο βαθμός στον οποίο η ερμηνεία αυτή τεκμηριώνεται με ελέγξιμες μαρτυρίες.

Μία αξιοσημείωτη μέθοδος συλλογής τέτοιου είδους μαρτυριών —για την οποία γίνεται επανειλημμένα, εκτενώς και με επαινετικό τρόπο λόγος στο βιβλίο— είναι η χρήση των "TAP" (Thinking-Aloud-Protocols). Πρόκειται για συστηματικές, είτε άμεσα είτε εκ των υστέρων (αναδρομικά), καταγραφές των σκέψεων που διατυπώνουν προφορικά οι εμπλεκόμενοι μαθητές-τριες, σε μορφή πρωτοκόλλου, σύμφωνα με οδηγίες που τους έχουν δοθεί. Οι σκέψεις αφορούν την εκπαιδευτική δραστηριότητα που τους έχει ανατεθεί και την οποία προσπαθούν να φέρουν σε πέρας. Αποκαλύπτουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εμπλεκόμενοι ως προς την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού και των ερωτήσεων που το συνοδεύουν, καθώς και το πώς οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν τις απαντήσεις τους. Ένα εμφανές πλεονέκτημα των "TAP" είναι ότι δεν αφορούν κάποιο τελειωμένο προϊόν —όπως θα συνέβαινε, π.χ., με την ανάκληση «γνώσεων» σε κάποιου είδους ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις— αλλά, αφορούν υπό συγκρότηση συλλογισμούς – μέρη μιας ενεργούς, εν δράσει, ιστορικής συλλογιστικής. Ωστόσο, προκειμένου να αξιοποιηθούν τα παραπάνω πρωτόκολλα ως μαρτυρίες, συνυπολογίζονται και άλλες παράμετροι, όπως ο βαθμός δυσκολίας και πολυπλοκότητας του εγχειρήματος, αλλά και ο βαθμός ακρίβειας των καταγεγραμμένων μετρήσεων.

Στο 1ο μέρος του βιβλίου που συζητάμε εξετάζεται το πώς οι αποκλίνουσες αντιλήψεις για τους σκοπούς της ιστορικής εκπαίδευσης επηρεάζουν τη διαμόρφωση των μοντέλων αξιολόγησης του μαθήματος. Αρχικά γίνεται μία αναδρομή στις οφειλές στη Βρετανική Σχολή[1] με την έμφαση στη διερεύνηση της διδακτικής αξιοποίησης των δευτερογενών ιστορικών εννοιών. Αντίθετα, στη Γερμανία (Carlos Kölbl & Lisa Konrad, "Historical Consciousness in Germany. Concept, Implementation, Assessment") η έμφαση στρέφεται στη διερεύνηση της ανάπτυξης της ιστορικής συνείδησης στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης. Η Abby Reisman από τις ΗΠΑ ("The Difficulty of Assessing Di-

1. Αναφέρεται στην εργογραφία των Peter Lee, Rosalyn Ashby και Denis Shemilt. Βλ. σχετική υποσημείωση παρακάτω.

sciplinary Historical Reading") στρέφει την προσοχή της στη διερεύνηση του ρόλου που παίζουν οι γραμματισμοί ανάγνωσης και γραφής, καθώς και η προϋπάρχουσα γνώση. Αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι ο έλεγχος της αξιοπιστίας των πηγών και ο ρόλος της προϋπάρχουσας γνώσης αποτελούν ειδοποιούς διαφορές μεταξύ, αφενός, της ιστορικής σκέψης, αφετέρου, των γραμματισμών ανάγνωσης και γραφής. Αξιοσημείωτη είναι επίσης η διαπίστωση ότι το να κατανοήσει κανείς μία ιστορική πηγή προαπαιτεί πάντα ένα βαθμό προϋπάρχουσας γνώσης. Οι Carla van Boxtel, Maria Grever και Stephan Klein από την Ολλανδία ("Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking. Reflections from the Netherlands") διερευνούν τη μεταβαλλόμενη σημαντικότητα που αποκτά το ιστορικό παρελθόν για διαφορετικές ομάδες ανθρώπων, καθώς αυτοί αναπτύσσουν την ιστορική συνείδησή τους. Από αυτή την άποψη, οι μεταβολές της συλλογικής ταυτότητας και η ιστορική κληρονομιά (heritage) μετατρέπονται σε αντικείμενο ιστορικής διερεύνησης. Τέλος, η Catherine Duquette από τον γαλλόφωνο Καναδά ("Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment") διερευνά την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης ως ένα μέσο για την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης.

Οι δυσκολίες ως προς την αξιολόγηση της τελευταίας έχουν ήδη μία μακρά ιστορία και αυτό δεν είναι τυχαίο ούτε πρέπει να παραβλέπεται. Συνδέονται στενά με την προσπάθεια αξιολόγησης των μαθητών-τριών στο επίπεδο των δεξιοτήτων, πέρα από το παραδοσιακό γνωστικό επίπεδο της αναφοράς σε ιστορικά «γεγονότα». Επειδή, όμως, δεν υπάρχει συστηματική έρευνα σε τέτοιου είδους μοντέλα αξιολόγησης του μαθήματος της Ιστορίας, ενώ και εξ ορισμού δεν είναι εύκολη υπόθεση —κάθε άλλο θα λέγαμε— η μετάφραση εκλεπτυσμένων θεωρητικών προσεγγίσεων σε καλές πρακτικές, οι διδάσκοντες συχνά διαμορφώνουν τις πρακτικές τους στον τομέα αυτό χωρίς θεωρητικές αναφορές. Ένας επιπλέον παράγοντας που περιπλέκει τα πράγματα είναι το πλήθος των εννοιών («εννοιολογικό στιφάδο») που συνάπτονται με το επίθετο «ιστορικός», π.χ., ιστορική σκέψη –

συνείδηση – κατανόηση – ενσυναίσθηση – οπτική – σημασία – σημαντικότητα – γραμματισμός – κληρονομιά κ.ο.κ., καθώς δεν διευκρινίζεται πάντα η ακριβής σχέση μεταξύ τους, ούτε και είναι εύκολο να γίνει αυτό. Δεν πρέπει να παραβλέπεται, εξάλλου, ότι οι αλλαγές στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας, όπως και γενικότερα οι αναθεωρήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο, αλλά πάντως αναπόφευκτα, με την πολυκύμαντη δυναμική της εκάστοτε πολιτικο-ιδεολογικής αρένας.

Στο 2ο μέρος του βιβλίου εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τη σχεδίαση των διαδικασιών αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης. Σύμφωνα με τους Josh Radinsky, Susan Goldman και James Pellegrino ("Historical Thinking: In Search of Conceptual and Practical Guidance for the Design and Use of Assessments of Student Competence"), τα ζητήματα αυτά θα μπορούσαν να θεωρηθούν μέσα από τρία πρίσματα:

1. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ως οργανικού μέρους του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος που αναλύεται στο τρίπτυχο: α) στο *πρόγραμμα σπουδών*, που περιλαμβάνει τους διακηρυγμένους σκοπούς και στόχους, καθώς και προτάσεις για την υλοποίησή τους, β) στη *διδακτική προσέγγιση*, που αφορά στις προτεινόμενες μεθόδους και πρακτικές για την εφαρμογή του ΠΣ, γ) στην *αξιολόγηση*. Στο πλαίσιο αυτό η συνέπεια αποτελεί την εύλογη επιδίωξη – τον εσωτερικό παράγοντα που συνέχει τα τρία αλληλεπιδρώντα μέρη του συστήματος.
2. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ως αλυσίδας συλλογισμών που ερείδεται σε τεκμήρια-αποδείξεις και προϋποθέτει: α) την επιλογή ενός συγκεκριμένου μοντέλου γνώσης και μάθησης, β) τον προσδιορισμό του είδους των παρατηρήσιμων μαθητικών συμπεριφορών που θα τεκμηριώνουν τις επιλεγμένες ως αξιολογούμενες δεξιότητες, γ) τον προσδιορισμό μιας ερμηνευτικής διαδικασίας που θα νοηματοδοτεί τις καταγεγραμμένες συμπεριφορές-τεκμήρια.
3. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης ως διαδικασίας τεκμηριωμένης σε μαρτυρίες. Η διαδικασία ξεκινάει με τον προσδιο-

ρισμό των αξιώσεων[2] ως προς τις μαθητικές συμπεριφορές, σύμφωνα με κάποιο θεωρητικό και ερευνητικό μοντέλο. Ακολουθεί, δε, ο προσδιορισμός της μορφής των προσδοκώμενων μαρτυριών και των μαθητικών δραστηριοτήτων που θα τις παραγάγουν.

Πάντως, κάθε εγχείρημα αξιολόγησης στο μάθημα της Ιστορίας οφείλει να απαντήσει σε ερωτήματα, όπως:

- Πόση έμφαση θα δοθεί στα περιεχόμενα μάθησης και πόση στις διαδικασίες συγκρότησης της ιστορικής σκέψης και συνείδησης;
- Ποιος βαθμός ιστορικού γραμματισμού θα κριθεί αναγκαίος ως ελάχιστη επιδίωξη;
- Θα χρησιμοποιηθούν αυθεντικές ιστορικές πηγές ή προσαρμοσμένες κατά περίπτωση;
- Θα ζητηθεί η σύνταξη μαθητικού κειμένου-κειμένων ή θα χρησιμοποιηθούν (και) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής;
- Θα υπάρξει κάποια πρόνοια και προσαρμογή του διδακτικού υλικού, ώστε να αρμόζει στο επίπεδο ηλικιακής/νοητικής ανάπτυξης του παιδιού; (Δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τα ίδια εκπαιδευτικά υλικά ούτε να τεθούν παρόμοιες ερωτήσεις σε παιδιά 7 και 17 ετών!).

Ο Bruce VanSledright ("Assessing for Learning in the History Classroom") εστιάζει σε ζητήματα αξιολόγησης του μαθήματος στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης και επί συγκεκριμένων ιστορικών ζητημάτων. Αναδεικνύει τον ρόλο της ιστορικής ερώτησης που προκαλεί τους μαθητές-τριες να χρησιμοποιήσουν, αφενός, δευτερογενείς ιστορικές έννοιες, όπως μαρτυρία, ιστορική σύνθεση (account), σημαντικότητα, ιστορικό

---

2. Οι συγγραφείς προτιμούν τη χρήση ρημάτων που επιδέχονται αξιολόγησης —όπως «να συγκρίνουν», «να περιγράψουν», «να αναλύσουν», «να επεξεργαστούν», «να εξηγήσουν», «να προβλέψουν», «να δικαιολογήσουν»— παρά ασαφών και υψηλού επιπέδου γνώσης ρημάτων, όπως «να γνωρίζουν» ή «να κατανοούν».

πλαίσιο, αιτιότητα, αφετέρου, στρατηγικές ικανότητες σκέψης, όπως προσεκτικό διάβασμα, κατανόηση απόψεων, αξιολόγηση οπτικών και μαρτυριών. Προτείνει την τροποποίηση των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής έτσι ώστε να μην υπάρχει μία σωστή και οι άλλες λάθος, αλλά οι απαντήσεις να διαβαθμίζονται στην κλίμακα: α) μη-αποδεκτή, β) λιγότερο, γ) περισσότερο και δ) πλήρως αποδεκτή, σύμφωνα πάντα με τη δοθείσα ή τις δοθείσες μαρτυρίες. Το σχήμα αυτό εισάγει διακρίσεις στην αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων και στρέφει την προσοχή στη συνάφεια μεταξύ μαρτυρίας-ιών και ερώτησης.

Οι Andreas Körber & Johannes Meyer-Hamme ("Historical Thinking, Competencies, and their Measurement. Challenges and Approaches") —με αφετηρία τα γερμανικά δεδομένα, όπου, καθώς δεν υφίσταται ένα γενικό εθνικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά οι διδάσκοντες απολαμβάνουν μεγάλη αυτονομία στο πλαίσιο των ΠΣ κάθε κρατιδίου, είναι αδύνατη η διαμόρφωση ενός κοινού σώματος γνωστικών περιεχομένων— εστιάζουν σε ευρείας κλίμακας αξιολογήσεις μεταβιβάσιμων (εξ ορισμού) δεξιοτήτων της ιστορικής σκέψης, σε συνδυασμό με τη διάκριση επιπέδων ανάπτυξης της ιστορικής συνείδησης. Τέτοιες αξιολογήσεις είναι μάλλον αυτάρκεις, από την άποψη ότι δίνονται, μέσω των πηγών, οι πληροφορίες που χρειάζονται για την άσκηση των δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης. Δεν πρέπει να παραβλεφθεί, ωστόσο, όπως σημειώνουν οι ίδιοι οι συγγραφείς, ότι ευρείας κλίμακας τυποποιημένες αξιολογήσεις ασχέτως ιστορικού περιεχομένου ενέχουν κινδύνους, όπως την προσαρμογή της διδασκαλίας στο τεστ – και όχι αντιστρόφως, καθώς και τον εξοβελισμό των αποκλίσεων και, κατ' επέκταση, των διαφορετικών ιστορικών οπτικών.[3]

3. Δεδομένου ότι το γνωστικό περιεχόμενο των Πανελλαδικών Εξετάσεων στην Ελλάδα στο μάθημα της Ιστορίας προσδιορίζεται επακριβώς, αυτές δεν εμπίπτουν στο είδος των τυποποιημένων αξιολογήσεων για το οποίο κάνουν λόγο οι συγγραφείς. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, όμως, και επειδή πρόκειται για ευρείας κλίμακας τυποποιημένες αξιολογήσεις, επισύρουν τα μειονεκτήματα του είδους: διαστροφή της διδασκαλίας στο σχολείο, ώστε να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις των Πανελλαδικών Εξετά-

Η πιο σημαντική συνεισφορά του άρθρου αυτού είναι η παρουσίαση του "FUER[4] model", ενός μοντέλου διερεύνησης και αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης ως διαδικασίας – προσέγγιση που στηρίζεται στη θεωρία του Jörn Rüsen (1983, 2013· Ηλιοπούλου, 2004) για την ιστορική συνείδηση. Το μοντέλο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος "HITCH" (Trautwein - Bertram - Borries - Körber - Meyer-Hamme - Schreiber - Zuckowski et al., 2017) και διακρίνει τέσσερις βασικές δεξιότητες που προσιδιάζουν στην ιστορική σκέψη:

1. Αφενός, τη δεξιότητα επεξεργασίας και διατύπωσης ιστορικών ερωτήσεων, όχι μόνο για ειδικά ιστορικά ζητήματα, αλλά, ευρύτερα, ερωτήσεων που εκφράζουν τις δυνατότητες και στρατηγικές του ίδιου του ερωτώμενου για περαιτέρω σκέψη. Αφετέρου, τη δεξιότητα αναγνώρισης, διάκρισης και αξιολόγησης των ερωτημάτων στα οποία απαντούν οι εξεταζόμενες ιστορικές αφηγήσεις (οι «πηγές»).
2. Αφενός, τη δεξιότητα ιστορικής σύνθεσης ή ανακατασκευής των διαθέσιμων πληροφοριών, πιθανώς σε αφηγηματική μορφή, αφετέρου, τη δεξιότητα αναλυτικής αξιολόγησης και αναστοχασμού επί συγκεκριμένων τοποθετήσεων (Μεθοδολογική δεξιότητα).
3. Τη δεξιότητα συσχέτισης ιστορικών ερμηνειών με το εδώ και τώρα του υποκειμένου (δεξιότητα προσανατολισμού, αφορά στην ιστορική συνείδηση).
4. Τη δεξιότητα προσέγγισης της Ιστορίας ως διανοητικής κατασκευής και ιστορικής σκέψης διά μέσου εννοιών, κατ' εξοχήν δευτερογενών (Seixas – Morton, 2012),[5] αλλά και κα-

---

σεων – όχι μόνο στη Γ΄ Λυκείου, αλλά και στραγγαλισμός κάθε διαφορετικής-αποκλίνουσας ιστορικής οπτικής και προσέγγισης, για να περιοριστούμε σε μερικές από τις βασικές αρνητικές συνεπαγωγές της κατάστασης αυτής σε επιστημολογικό επίπεδο.

4. "Die Förderung und Entwicklung eines reflekierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins"

5. Πρβλ. http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts (18/11/2018).

> τηγοριών που δομούν το «ιστορικό σύμπαν», π.χ., μοντέλων ιστορικής περιοδολόγησης ή διάκρισης τομέων του ιστορικού γίγνεσθαι, όπως της πολιτικής, της κοινωνίας, της οικονομίας, της «μικροϊστορίας» ή της «μακροϊστορίας» κ.ο.κ.

Οι Peter Seixas, Lindsay Gibson, and Kadriye Ercikan ("A Design Process for Assessing Historical Thinking. The Case of a One-Hour Test") αντλούν από την εμπειρία τους στο Πρόγραμμα του Καναδά για την Ιστορική Σκέψη,[6] γνωστό παλαιότερα ως Σημεία Αναφοράς (Benchmarks) της Ιστορικής Σκέψης. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε την περίοδο 2006-2014, με σκοπό να θέσει την ιστορική σκέψη στο επίκεντρο της ιστορικής εκπαίδευσης. Το θεωρητικό υπόβαθρό του συνδέεται με την προβληματική του βιβλίου των Seixas & Morton, *The Big Six* (2012). Οι συγγραφείς εστιάζουν στο σχεδιασμό ενός αξιόπιστου όσον αφορά στην ανατροφοδότηση που παρέχει, πρόσφορου για χρήση στη σχολική τάξη, περισσότερο εστιασμένου παρά περιεκτικού, ωριαίου διαγωνίσματος με ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, το οποίο, όμως, μπορεί να επαναληφθεί, τροποποιούμενο κατά περίπτωση, κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Οι συγγραφείς ξεδιπλώνουν την προβληματική τους αναδεικνύοντας αρχικά πόσο σημαντική είναι στη Διδακτική της Ιστορίας, ένα παγκοσμίως αναγνωρισμένο ως κοινό σημείο αφετηρίας: η επεξεργασία πρωτογενών πηγών. Υπογραμμίζουν ότι η δευτερογενής έννοια «μαρτυρία» (evidence) αφορά ουσιαστικά σε μία διαδικασία μετατροπής ενός υπολείμματος σε μαρτυρία, που ωθεί στην κατανόηση της οπτικής (perspective taking) του δημιουργού της «πηγής». Αν μάλιστα αυτή αφορά και επίμαχα ή τραυματικά ζητήματα ή, τουλάχιστον, συνδυάζεται με μία άλλη πηγή αντίθετης άποψης, τότε, ακόμα καλύτερα, το διδακτικό πλαίσιο προσφέρεται για να θιγούν οι ηθικές διαστάσεις της Ιστορίας και εδώ η ιστορική εκπαίδευση τέμνει την εκπαίδευση για τον δημοκρατικό πολίτη, κατεξοχήν στο επίπεδο

6. Ο σχετικός ιστότοπος: http://historicalthinking.ca/about-historical-thinking-project (8/11/2018).

της ιστορικής συνείδησης, στην άρθρωση παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος.[7] Υπογραμμίζουν, επίσης, πόσο σημαντική είναι η σωστή διατύπωση (phrasing / wording) του κατάλληλου ερωτήματος - εναύσματος της διαδικασίας ή της κατάλληλης ακολουθίας ερωτήσεων, έτσι ώστε να απηχεί την θεωρητική προβληματική, να γίνεται κατανοητό από τους μαθητές-τριες, να προτρέπει με σαφήνεια σε λιγότερο ή περισσότερο προβλεπόμενες απαντήσεις που μπορούν να αξιολογηθούν ύστερα κατά τρόπο διαβαθμισμένο.[8] Μερικές από τις πλέον αξιοσημείωτες παρατηρήσεις των συγγραφέων αφορούν:

1. στη διαβαθμισμένη αξιολογικά ετοιμότητα των μαθητών-τριών να χειριστούν την «πηγή» ως ερμηνεύσιμο «ίχνος» και όχι ως αξιόπιστη πληροφορία – επανέρχεται έτσι στη συζήτηση η διάκριση του M. Foucault ανάμεσα σε monumenta και documenta·
2. στην επίσης γνωστή από παλιότερες έρευνες ευρεία ασυμμετρία των μαθητικών επιδόσεων σε επίπεδο κατανόησης

---

7. Σε αυτή την περίπτωση ενεργοποιούνται τρεις από τις έξι συνολικά δευτερογενείς ιστορικές έννοιες του μοντέλου *The Big Six*: η μαρτυρία, η οπτική, οι ηθικές διαστάσεις. Με το κατάλληλο ερώτημα, π.χ., «γιατί αυτή η πηγή είναι σημαντική για έναν ιστορικό σήμερα;», ενεργοποιείται και η σημαντικότητα, ενώ με ένα ερώτημα που αφορά τη σύγκριση παρόντος-παρελθόντος ενεργοποιείται και το δίπολο συνέχεια-αλλαγή. Απομένει το δίπολο αίτιο-αιτιατό. Θα μπορούσε και αυτό να ενεργοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενο της ιστορικής πηγής που επιλέχθηκε. Από το παράδειγμα αναδεικνύεται η συνύφανση των δευτερογενών ιστορικών εννοιών σε ερμηνευτικό επίπεδο.

8. Για τη συγκεκριμένη ερευνητική δοκιμή του «μιας ώρας τεστ στη σχολική αίθουσα» χρησιμοποιήθηκαν πέντε, κατά μέσο όρο, πρωτογενείς γραπτές πηγές έκτασης 100 περίπου λέξεων η κάθε μία, σχετικές με ένα «σημαντικό» ιστορικό ζήτημα και μία δευτερογενής ιστορική έννοια, κατάλληλες για διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικών ικανοτήτων. Οι σχετικές ερωτήσεις, σύντομης απάντησης ή πολλαπλής επιλογής, αλλά και μία ή δύο ερωτήσεις ανάπτυξης, αφορούσαν ένα αυθεντικό πρόβλημα ιστορικής ερμηνείας. Η ποικιλία και διαβάθμιση των ερωτήσεων επέτρεπε στους μαθητές-τριες να διαβαθμίσουν και τις δικές τους απαντήσεις, καθώς επεξεργάζονταν μια ποικιλία πηγών.

αναφορικά με το ίδιο κείμενο ή ακόμα και την ίδια ερώτηση·

3. στη στενή σχέση μεταξύ, αφενός, αξιολόγησης, όπως αυτή διαπιστώνεται από τις μαθητικές επιδόσεις, αφετέρου, διδακτικών πρακτικών που συνάδουν —ή δεν συνάδουν— με το προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών·
4. στην ερμηνευτική και μαθησιακή δυναμική που προκύπτει από ένα συνδυασμό («συστάδα») ερμηνεύσιμων συναφών πηγών.

Οι Monika Waldis, Jan Hodel, Holger Thünemann, Meik Zülsdorf-Kersting, and Béatrice Ziegler ("Material-based and Open-ended Writing Tasks for Assessing Narrative Competence among Students") επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση τρόπων ανάπτυξης και αξιολόγησης της αφηγηματικής δεξιότητας των μαθητών-τριών. Αντιλαμβάνονται την αφηγηματική δεξιότητα ως δομικό χαρακτηριστικό της ιστορικής σκέψης, ακολουθώντας την προσέγγιση αρκετών διδακτικολόγων της Ιστορίας στη Γερμανία των αρχών του 21ου αιώνα, οι οποίοι έχουν στηριχθεί στις εργασίες του Jörn Rüsen —από το 1983 κ.ε.— για την αφηγηματική συγκρότηση διαφορετικών τύπων ιστορικής συνείδησης (Rüsen, 2004). Οι συγγραφείς ορίζουν την αφηγηματική δεξιότητα ως συνισταμένη τεσσάρων επιμέρους λειτουργιών (sub-operations), που παράγουν ιστορικό νόημα, καθώς συνδυάζονται και αντιστοιχούν σε διαφορετικές μορφές γνώσης:

1. τη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων, τα οποία προσδιορίζουν την οπτική της προσέγγισης, εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο τομέα βάσει των ενδιαφερόντων του ερωτώμενου και προσανατολίζουν στον άξονα του χρόνου συνδέοντας το παρελθόν με το παρόν·
2. την ιστορική ανάλυση σε γεγονοτολογικό επίπεδο (factual historical analysis), που απαντά στα ερωτήματα τι και πώς —πιθανώς— συνέβη, με αναφορά όμως σε πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές, και λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές οπτικές·

3. τη διαμόρφωση γεγονοτολογικών ιστορικών κρίσεων (factual historical judgments), που εγκαθιστούν λογικές σχέσεις (αιτιότητας, χρονικές, μεταφορικές ή άλλες) μεταξύ των ευρημάτων της δεύτερης λειτουργίας·
4. τη διαμόρφωση ιστορικών αξιολογικών κρίσεων (historical value judgments), που προϋποθέτουν τις προηγούμενες δύο λειτουργίες και ενεργοποιούν τον «ιστορικό προσανατολισμό» (historical orientation) του υποκειμένου με τη σύνδεση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος.

Αυτές οι τέσσερις επιμέρους λειτουργίες αποτέλεσαν και τις κατηγορίες ανάλυσης των μαθητικών γραπτών της σχετικής έρευνας, με μία ελαφρά τροποποίηση ως προς τη 2η κατηγορία.[9] Στους μαθητές-τριες δόθηκαν συστάδες ιστορικών πηγών με συνοδευτικά ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου για να τις επεξεργαστούν. Στα μαθητικά γραπτά εντοπίστηκαν:

1. άμεσα και έμμεσα ιστορικά ερωτήματα που αναφέρονταν στο παρελθόν ή εξέφραζαν μία γεγονοτολογική ή αξιολογική κρίση, όπως, «Γιατί η Ιαπωνία σκόπιμα κωλυσιεργούσε; Αναρωτιέμαι για ποιο λόγο / λόγους... Για να μάθουμε αν πραγματικά ο Χ επηρέασε τον Ψ απαιτείται περισσότερη έρευνα ως προς...»·
2. αναφορές σε ιστορικές πηγές, όπως «Σύμφωνα με τη δήλωση του Χίτλερ...»·
3. επιχειρηματολογία για την εγκαθίδρυση μιας λογικής-ερμηνευτικής σχέσης, όπως «το Χ ήταν αίτιο του Ψ, το Α ήταν μέρος του Β, το Γ ήταν όμοιο με το Δ κ.ο.κ.»·
4. δηλώσεις που αξιολογούσαν πτυχές του ιστορικού παρελθόντος από μία σημερινή οπτική, όπως «Γι' αυτούς τους προγόνους πρέπει ειλικρινά να ντρεπόμαστε».

9. Από την πιλοτική έρευνα προέκυψε ότι η κατηγορία «γεγονοτολογική ανάλυση» δεν λειτουργούσε ευρετικά και αντικαταστάθηκε από την κατηγορία «αναφορές σε ιστορικά υλικά (πηγές)».

Περαιτέρω, τα δείγματα του μαθητικού ιστορικού γραπτού λόγου, αφού κατηγοριοποιήθηκαν βάσει των παραπάνω, αξιολογήθηκαν και στο πλαίσιο κριτηρίων, όπως: η ποιότητα και πληρότητα των ιστορικών αναφορών, η νοηματική συνεκτικότητα της ιστορικής σκέψης, η γλωσσική συνοχή, η γεγονοτολογική ακριβολογία, η πειστικότητα των επιχειρημάτων, η σαφήνεια της ορολογίας και η εννοιολογική σαφήνεια. Τα πορίσματα, πάντως, έδειξαν ότι τα περισσότερα μαθητικά γραπτά περιείχαν αναφορές σε πηγές και σε γεγονοτολογικές ή αξιολογικές ιστορικές κρίσεις. Αντίθετα, σπάνιζε η θέση ιστορικών ερωτήσεων. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η εξοικείωση των μαθητών-τριών με το ιστορικό ζήτημα που θίγεται, καθώς και το είδος του εκπαιδευτικού υλικού επηρεάζουν την εκ μέρους τους έκφραση γεγονοτολογικών και αξιολογικών ιστορικών κρίσεων και, έμμεσα, την ανάπτυξη της αφηγηματικής τους ικανότητας.

Οι συγγραφείς των άρθρων στο 3ο μέρος του βιβλίου διερευνούν τη σχέση μεταξύ ευρείας κλίμακας εξετάσεων, όπως αυτές στο τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και στη Σουηδία, και της καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Αν στόχος είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών-τριών, αυτό θα πρέπει, αφενός, να συμβεί στη σχολική αίθουσα, αφετέρου, να φανεί στις εν λόγω εξετάσεις. Ωστόσο, μπορεί και να μην συμβεί είτε διότι κάποιοι εκπαιδευτικοί επιμένουν περισσότερο από ό,τι χρειάζεται στη γνώση περιεχομένων, και μάλιστα με έμφαση στην «ιστορική κληρονομιά» (a heritage view of history-teaching), είτε επειδή διαμεσολαβούν κατά τρόπο τέτοιο ώστε να αποτρέψουν τη σχολική αποτυχία. Γι' αυτό και τα επίπεδα των μαθητικών επιδόσεων σε ευρείας κλίμακας εξετάσεις είναι σαφώς χαμηλότερα από τα αντίστοιχα των ενδοσχολικών. Πάντως και στα τρία άρθρα του 3ου μέρους του βιβλίου η ιστορική σκέψη και συνείδηση προσδιορίζεται ως ένα άθροισμα δεξιοτήτων, που υπερβαίνουν το μοντέλο των Seixas & Morton (*The Big Six*...), περιλαμβάνοντας επιπρόσθετα και συχνά συναφή ή παρεμφερή εννοιολογικά στοιχεία, όπως την αναγνώριση ιστορικών μοτίβων, την ακολουθία συμβάντων, την πολυπρισματικότητα, τον προσδιορισμό ιστο-

ρικών πλαισίων αναφοράς, την περιοδολόγηση, την σύγκριση ή τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, την αξιολόγηση της αξιοπιστίας ιστορικών πηγών, την επιχειρηματολογία, την εξήγηση, τη σύνθεση διεισδυτικών ιστορικών ερμηνειών, τη συγκρότηση ιστορικής ταυτότητας κ.ά.

Ο Stephen Lazer ("A Large-scale Assessment of Historical Knowledge and Reasoning"), παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την εμπειρία του προγράμματος National Assessment of Educational Progress (NAEP) των ΗΠΑ, όσον αφορά τον τομέα της ιστορικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στο πιο ενδιαφέροντα σημεία του άρθρου είναι η σταθερή επιδίωξη των υπεύθυνων του NAEP για σύζευξη της γνώσης δεξιοτήτων και περιεχομένων (οργανωμένων σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες), παρά τη μετατόπιση της έμφασης από τα δεύτερα στις πρώτες, η χρήση συνδυασμών ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου που αφορούν σε συστάδες ομόθεμων, γραπτών και οπτικών ιστορικών πηγών, η επίγνωση της πρόκλησης για το άμεσο μέλλον που δημιουργούν τα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης, η έμφαση στην αξιολόγηση δεξιοτήτων συλλογιστικής (της ιστορικής σκέψης), όπως η αξιολόγηση μαρτυριών και εναλλακτικών ιστορικών οπτικών, η διερεύνηση της αιτιότητας, η αντίληψη της πολυπλοκότητας των ιστορικών διαστάσεων και άλλα τα οποία συμπεριλαμβάνονται σε δύο γενικές κατηγορίες: α) ιστορική γνώση και οπτική, β) ιστορική ανάλυση και ερμηνεία.

Ο Lawrence G. Charap ("Assessing Historical Thinking in the Redesigned Advanced Placement United States History Course and Exam"), σχολιάζει τις πρόσφατες αλλαγές (2014) —και τα αποτελέσματά τους σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών στο μάθημα της Ιστορίας— στις επιδιώξεις του *The College Board's Advanced Placement (AP)*,[10] αρμόδιου φορέα για προγράμματα μαθημάτων και εξετάσεων μαζικής κλίμακας στις ΗΠΑ (συμμετέχουν εκατομμύρια μαθητές-τριες) στο τέλος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, οι αλλαγές αφορούν τη στενότερη σύνδεση των μαθησιακών στόχων με

10. https://ap.collegeboard.org/ (12/11/2018).

δεξιότητες της ιστορικής σκέψης, καθώς και τον προσδιορισμό των προσδοκώμενων τεκμηρίων από πλευράς μαθητών-τριών. Στις εξετάσεις ζητείται από τους συμμετέχοντες-ουσες, εκτός από το να απαντήσουν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, να συνθέσουν ένα εύλογο επιχείρημα δοκιμιακού τύπου —που αξιολογούνται από ειδικούς— για την ιστορική σημαντικότητα ενός συνδυασμού (6-10) σχετικών μεταξύ τους πρωτογενών ιστορικών πηγών. Σε γενικές γραμμές, επίσης, επιδιώκεται η αξιολόγηση της κατανόησης και ερμηνείας των ιστορικών μαρτυριών ταυτόχρονα με τη σύνδεσή τους με ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι αποφεύγονται ερωτήσεις που περιορίζονται αποκλειστικά στην κατανόηση των εξεταζόμενων πηγών, χωρίς σύνδεση με το ιστορικό πλαίσιο, καθώς και ερωτήσεις που απλά ανακαλούν προϋπάρχουσα γνώση περιεχομένων.

Ενδιαφέρουσα είναι η τυπολογία ιστορικών δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών στις εξετάσεις του προγράμματος Advanced Placement (AP) στις ΗΠΑ βάσει του σχεδιασμού του 2014:[11]

Τύπος δεξιότητας	*Δεξιότητα ιστορικής σκέψης*
i. Χρονολογική συλλογιστική	1. ιστορική αιτιότητα 2. μοντέλα διαχρονικής συνέχειας και αλλαγής 3. περιοδολόγηση
ii. Σύγκριση και αναπλαισίωση	4. σύγκριση 5. αναπλαισίωση
iii. Συγκρότηση ιστορικών επιχειρημάτων βάσει ιστορικών μαρτυριών	6. ιστορική επιχειρηματολογία 7. κατάλληλη χρήση σχετικών ιστορικών μαρτυριών
iv. Ιστορική ερμηνεία και σύνθεση	8. ερμηνεία 9. σύνθεση

11. Οι εξετάσεις αφορούν την εισαγωγή στα κολέγια των ΗΠΑ που οργανώνει το *The College Board* ό.π. Για τον πίνακα βλ. Lazer (2015, 163).

Το άρθρο των Per Eliasson, Fredrik Alvén, Cecilia Axelsson Yngvéus, and David Rosenlund ("Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-scale Assessment in Sweden") ενδιαφέρει ιδιαίτερα, διότι αναδεικνύει τη σημασία της ιστορικής συνείδησης ως σκοπού διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, την ουσιαστική συνύφανσή της με τις δεξιότητες της ιστορικής σκέψης, ενώ δίνει και συγκεκριμένες προτάσεις για την επιδίωξη των παραπάνω σε επίπεδο διδακτικών πρακτικών. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, ο βασικός σκοπός του σουηδικού προγράμματος σπουδών Ιστορίας του 2011 ήταν η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, διότι η κατανόηση των ανθρώπων για το παρελθόν τους συνυφαίνεται με τις αντιλήψεις τους για το παρόν και τις προοπτικές ή τους φόβους και τις αβεβαιότητές τους για το μέλλον.

Στο πλαίσιο αυτό, η ιστορική συνείδηση προσδιορίζεται ως η συνισταμένη τεσσάρων βασικών δεξιοτήτων:

1. της χρήσης ενός ιστορικού πλαισίου αναφοράς το οποίο: α) αφορά τη γνώση περιεχομένων, 2) περιλαμβάνει διαφορετικές ιστορικές οπτικές και τις διαφορές τους από τις σημερινές, 3) επιτρέπει τη βίωση του παρελθόντος ως ιστορίας·
2. της κριτικής εξέτασης, ερμηνείας και αξιολόγησης πρωτογενών και δευτερογενών πηγών ως βάσης για την ανάπτυξη της ιστορικής γνώσης, στοιχείο που αποτελεί προϋπόθεση για μια πλήρη νοήματος ιστορική ερμηνεία·
3. του κριτικού αναστοχασμού για τις ίδιες και τις αλλότριες χρήσεις του ιστορικού παρελθόντος, στοιχείο που βοηθάει τους μαθητές και τις μαθήτριες να κατανοήσουν: α) τη σχέση μεταξύ ιστορικής αφήγησης και ατομικού προσανατολισμού στη ζωή, 2) το πώς χρησιμοποιείται η ιστορική αφήγηση, για να επηρεάσει τις αντιλήψεις των ανθρώπων για το παρελθόν και τον συνακόλουθο προσανατολισμό τους στο παρόν και στο μέλλον·

Ο επανασχεδιασμός επεδίωκε την ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης μέσα από την ευθυγράμμιση των ζητουμένων των εν λόγω εξετάσεων με τα προτάγματα της ιστορικής επιστήμης (στο ίδιο, σ. 164).

4. της χρήσης ιστορικών εννοιών για την ανάλυση και κατάδειξη του τρόπου συγκρότησης και επίκλησης της ιστορικής γνώσης, δεξιότητα που αναπτύσσεται ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια με χρονογραμμές και έννοιες που αφορούν το χρόνο, όπως συνέχεια και αλλαγή.

Το εγχείρημα της «εποικοδομητικής ευθυγράμμισης» (Biggs & Tang, 2011) μιας ή περισσότερων από τις παραπάνω τέσσερις δεξιότητες της ιστορικής συνείδησης με τις διδακτικές πρακτικές διέρχεται από τον σχεδιασμό μιας κατάλληλης δραστηριότητας, τον προσδιορισμό των απαιτήσεών της σε επίπεδο γνωστικών περιεχομένων και τον προσδιορισμό με σαφήνεια —πιλοτικά και σε επίπεδο φραστικής διατύπωση— των διαβαθμισμένων κριτηρίων, σε μορφή ρουμπρίκας, για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Οι συγγραφείς επιμένουν ότι σε ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο και στην τελική φάση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που αφορά σε εφήβους πλέον, δεν προσφέρονται οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, αλλά η δημιουργική συγγραφική ανταπόκριση (constructed response) των μαθητών-τριών σε δοθέντα ερωτήματα και συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό.

Τρία παραδείγματα:

1. Δόθηκαν τρεις φωτογραφίες: α) ενός πορτρέτου του βασιλιά Γουσταύου ΙΙΙ, β) των μελών της σουηδικής κυβέρνησης του 1918 – όλοι λευκοί άνδρες, γ) των μελών της σουηδικής κυβέρνησης του 2010, και ζητήθηκε από τους μαθητές-τριες να αξιοποιήσουν τις έννοιες της συνέχειας-αλλαγής και της αιτιότητας, για να περιγράψουν πώς (από ποια άποψη) και να εξηγήσουν γιατί η δημοκρατία άλλαξε στη Σουηδία μεταξύ των παραπάνω περιόδων.
2. Δόθηκε ένα απόσπασμα από πολιτικό λόγο του σουηδού πρωθυπουργού Olaf Palme (1927-1986) και ζητήθηκε να εξηγήσουν πώς ο ίδιος συνέδεε το ιστορικό παρελθόν με το παρόν (τα ναζιστικά εγκλήματα με τον αμερικανικό βομβαρδισμό του Ανόι στο βόρειο Βιετνάμ το 1972), να ερμηνεύσουν τη σκοπιμότητα της αναφοράς και να αξιολογήσουν, από

άποψη ορθότητας και πειστικότητας, τη συγκεκριμένη χρήση του ιστορικού παρελθόντος.

3. Δόθηκαν δύο φωτογραφίες: α) σουηδοί μετανάστες σε ένα πλοίο που απέπλεε για τις ΗΠΑ την περίοδο της οικονομικής κρίσης του 1880, β) μία ουρά ανέργων κατά την οικονομική κρίση του 1930 στη Σουηδία. Ζητήθηκε να φανταστούν ότι είναι ιστορικοί και συμμετέχουν σε μία συζήτηση με το ερώτημα αν η σύγχρονη οικονομική κρίση θα αυξήσει το ποσοστό μετανάστευσης των Σουηδών και αν μπορούμε να προβλέψουμε ή και να προλάβουμε, σε κάποιο βαθμό, το μέλλον, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες του ιστορικού παρελθόντος.

Στο 4ο και τελευταίο μέρος του βιβλίου τα άρθρα διαπραγματεύονται κρίσιμης σημασίας ζητήματα εγκυρότητας των ερευνητικών μετρήσεων που αφορούν στην αξιολόγηση μαθητικών επιδόσεων στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι αμερικανοί Pamela Kaliski, Kara Smith και Kristen Huff ("The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment. What Is Often Overlooked or Misunderstood?") τονίζουν την ανάγκη ταυτόχρονης, αλλά και πολυεπίπεδης, μέτρησης των μαθητικών επιδόσεων, τόσο από την άποψη της διαδικασίας, δηλαδή της πολυδιάστατης[12] ιστορικής σκέψης, όσο και από την άποψη των γνωστικών περιεχομένων. Οι ίδιοι υπογραμμίζουν ότι η διατύπωση έγκυρων αποδεικτικών στοιχείων (τεκμηρίων) προϋποθέτει δύο βήματα:

1. τη διασαφήνιση, αφενός, των ισχυρισμών (claims) που ενυπάρχουν σε κάθε ερμηνεία ερευνητικών αποτελεσμάτων, αφετέρου, τη διαβαθμισμένη αξιολόγηση των τεκμηρίων που υποστηρίζουν τα πορίσματα της έρευνας·
2. την αξιολόγηση των ισχυρισμών βάσει εμπειρικών στοιχείων, λογικών επιχειρημάτων κ.λπ.

12. Ως διαστάσεις της ιστορικής σκέψης οι συγγραφείς αναφέρουν: την επίγνωση της σημαντικότητας, τη χρήση των μαρτυριών, την κατανόηση της διαφορετικότητας των ιστορικών οπτικών, της ιστορικής αιτιότητας, της ενσυναίσθησης και των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας.

Θεωρούν πολύ σημαντικό, βέβαια, προκειμένου η ερευνητική γνώση να καταστεί έγκυρη, να έχει ακολουθηθεί με ακρίβεια η προβλεπόμενη διαδικασία, έτσι ώστε να είναι βέβαιο ότι το αξιολογικό τεστ μετρά αυτό ακριβώς που προτίθεται να μετρήσει —π.χ., τη δεξιότητα αξιοποίησης πηγών ή εκείνη της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο, πάντα, κάποιας κατάλληλα διαμορφωμένης δραστηριότητας— και όχι κάποιο άλλο ακούσια δημιουργημένο μέγεθος. Για τον έλεγχο προτείνουν δύο συμπληρωματικές μεθόδους:

1. τον συσχετισμό συντελεστών (correlation coefficients) και
2. την παραγοντική ανάλυση (factor analysis).

Η 1η μέθοδος ελέγχει ως αξιόπιστη την έρευνα, εάν τα πορίσματά της επαληθεύονται, έστω με κάποια επιτρεπτή απόκλιση, όταν αυτή επαναληφθεί με διαφοροποιημένο γνωστικό περιεχόμενο μεν, αλλά ακολουθώντας την ίδια διαδικασία και με την ίδια στόχευση, στην προκειμένη περίπτωση τη διερεύνηση-αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης. Άλλος τρόπος ελέγχου της εγκυρότητας είναι να αξιοποιηθούν άλλες έρευνες, που έχουν μεν οργανωθεί στη βάση μιας διαφορετικής ερευνητικής λογικής, ωστόσο, διατηρούν την ίδια στόχευση, στην προκειμένη περίπτωση την αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης. Τρίτος τρόπος συσχέτισης είναι η έρευνα-αξιολόγηση των μαθητικών επιδόσεων σε όμορους με την ιστορική σκέψη τομείς, π.χ., όσον αφορά στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Και στις τρεις περιπτώσεις το λογικό είναι να υποθέσει κανείς ότι θα υπάρχουν παραπλήσια αποτελέσματα. Ωστόσο, είναι πικρή αλήθεια, την οποία παραδέχονται και οι ίδιοι οι συγγραφείς (Pamela Kaliski et al. 2015, 200), ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να γενικεύσει κανείς τα εκάστοτε ερευνητικά πορίσματα, δεδομένου ότι αυτά παραμένουν στενά συνδεδεμένα όχι μόνο με τις επιλογές από πλευράς ερευνητή ή ερευνήτριας, αλλά και με τις περιστάσεις, καθώς και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επιλεγέντος δείγματος που συμμετείχε στην έρευνα.

Η 2η μέθοδος διαβαθμίζει και συσχετίζει τα αποτελέσματα της έρευνας με ομάδες υποκειμένων που διακρίνονται βάσει των

καταγεγραμμένων, στο ερωτηματολόγιο ή αλλού, χαρακτηριστικών τους. Η ίδια μέθοδος ελέγχει, επίσης, κατά πόσο το εμπειρικό υλικό της έρευνας καλύπτεται και κατανέμεται ομαλά στις αναλυτικές κατηγορίες ή, ατυχώς, μένει έξω από αυτές. Στην τελευταία περίπτωση το μήνυμα είναι ότι χρειάζεται να αναθεωρηθεί κάτι από τις συστημικές παραμέτρους (κατηγορίες ανάλυσης, μέθοδος συλλογής εμπειρικών δεδομένων, δείγμα κ.ο.κ.) της ερευνητικής προσέγγισης.

Στο άρθρο τους οι Kadriye Ercikan, Peter Seixas, Juliette Lyons-Thomas και Lindsay Gibson ("Cognitive Validity Evidence for Validating Assessments of Historical Thinking") συζητάνε τα μεθοδολογικά προβλήματα που αφορούν την παραγωγή και συλλογή έγκυρων στοιχείων για την χαρτογράφηση και αξιολόγηση, με επιστημονική αυστηρότητα, της ιστορικής σκέψης των μαθητών-τριών. Αναδεικνύουν:

1. τη σημαντικότητα του σαφούς ορισμού της ιστορικής σκέψης και των συστατικών της ως θεωρητικής αφετηρίας της έρευνας·
2. τη σημαντικότητα του ακριβούς προσδιορισμού των μαθητικών ρηματικών διατυπώσεων, σε γραπτή ή προφορική[13] μορφή, που θα θεωρηθούν ως ενδείξεις ενός ή περισσότερων συστατικών της ιστορικής σκέψης και θα υπαχθούν, ως εμπειρικό υλικό και μετά από έλεγχο, στην αντίστοιχη ή στις αντίστοιχες κατηγορίες ανάλυσης·
3. τη σημαντικότητα του ενδελεχούς προσδιορισμού της μεθόδου, των ερευνητικών προτροπών και του συνοδευτικού υλικού τους (εδώ εκπαιδευτικού υλικού), καθώς και των σταδίων παραγωγής, συλλογής-καταγραφής και επεξεργασίας των επιδιωκόμενων ενδείξεων-μαρτυριών·
4. τέλος, την αβεβαιότητα ως προς τους λόγους για τους οποίους κάποιοι μαθητές-τριες ενδέχεται να μην ανταποκριθούν κατά τον αναμενόμενο τρόπο.

---

13. Γίνεται ευρύς λόγος, και σε αυτό το άρθρο, για την ήδη αναφερθείσα μέθοδο TAP (Thinking-Aloud-Protocols).

Ανάμεσα στα ενδιαφέροντα σημεία του προαναφερθέντος άρθρου είναι και η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού που αντιμετώπισαν οι μαθητές-τριες, ηλικίας 16-17 ετών (11th Grade), που συμμετείχαν στην έρευνα. Αφορούσε ένα σκοτεινό —για τους Καναδούς— σημείο του ιστορικού παρελθόντος: την κράτηση σε στρατόπεδα πολιτών ουκρανικής καταγωγής που προέρχονταν από την Αυστροουγγαρία —αντίπαλο, τότε, κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και δύο χρόνια μετά το τέλος του— επειδή θεωρήθηκαν ως «εχθρικά διακείμενοι ξένοι». Όλη η προαπαιτούμενη γνώση παρουσιάστηκε στους μαθητές-τριες συνοπτικά σε μορφή βασικών σημείων που έπρεπε να λάβουν υπόψη, μαζί με πέντε αποσπάσματα σχετικών με το θέμα πρωτογενών πηγών.

Από τους μαθητές-τριες ζητήθηκε:

1. να ερμηνεύσουν τις απόψεις που εκφράζονταν στις πηγές,
2. να τις συγκρίνουν εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές – αλλά και να εξηγήσουν γιατί οι οπτικές τους διέφεραν,
3. να υποθέσουν πώς θα χρησιμοποιούσε τις ίδιες πηγές ένας ιστορικός σήμερα,
4. να αξιολογήσουν τεκμηριωμένα την αξιοπιστία των πηγών που δόθηκαν,
5. να συναγάγουν συμπεράσματα για τα κίνητρα των δημιουργών (συντακτών γιατί ήταν γραπτές) των πηγών, λαμβάνοντας υπόψη ρόλους, σκοπιμότητες και περιστάσεις,
6. τέλος, αφού λάβουν υπόψη το σύνολο των προβληματισμών, να προβούν σε ηθικές αξιολογήσεις για την κράτηση, σε στρατόπεδα συγκέντρωσης, των Ουκρανών του Καναδά κατά την εξεταζόμενη περίοδο.

Ο Gabriel A. Reich ("Measuring up? Multiple-Choice-Questions") αναρωτιέται τι πραγματικά μετράνε οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και αν είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας. Παραθέτει, λοιπόν, την άποψη του εκπαιδευτικού τμήματος της πολιτείας της Νέας Υόρκης ("The New York State Education Department / NYSED", 1999), σύμφωνα με την οποία οι ερωτήσεις αυτές έχουν σχεδιαστεί για να

αξιολογήσουν την εκ μέρους των μαθητών-τριών κατανόηση γνωστικών περιεχομένων και την ικανότητά τους να εφαρμόζουν την κατανόηση αυτή στην ερμηνεία και ανάλυση γραφημάτων, σχεδίων, χαρτών και διαγραμμάτων.

Από την πλευρά του, όμως, ο συγγραφέας του άρθρου, αφού επισημάνει τη βαθύτερη σχέση των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής με την ανάκληση γεγονοτολογικής γνώσης (factual recall), υπογραμμίζει την πολιτική διάσταση, συνειδητή ή ασύνειδη, της επιμονής στη χρησιμοποίησή τους για την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας, δεδομένου ότι συνδέονται κατ' εξοχήν με τα γνωστικά περιεχόμενα του μαθήματος, τα οποία, με τη σειρά τους, απηχούν σε σημαντικό βαθμό την ιστορική κουλτούρα του κοινωνικού περίγυρου, άρα και τις συναφείς προσδοκίες από το μάθημα της Ιστορίας του υποκείμενου σώματος των πολιτών ή, τουλάχιστον, ενός σημαντικού μέρους αυτών. Επισημαίνει, επίσης, την αμφιλεγόμενη εξουσία που αποκτούν τα μοντέλα εξέτασης του μαθήματος σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας του, όταν αυτά χρησιμοποιούνται σε εξετάσεις μαζικής κλίμακας και υψηλού (σημαντικού) διακυβεύματος,[14] όπως συμβαίνει συχνά με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής.

Για να διερευνήσει μάλιστα ο ίδιος την αξιοπιστία των ερωτήσεων αυτών διενήργησε μία έρευνα μικρής κλίμακας, ζητώντας από ένα μικρό δείγμα μαθητών-τριών τη συμπλήρωση ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, αλλά και την εκ των υστέρων αιτιολόγηση των επιλογών τους, χρησιμοποιώντας TAP ("Thinking-Aloud-Protocols"). Ανάμεσα στα εντυπωσιακά ευρήματα ήταν —κάτι που συμφωνούσε με παλιότερες έρευνες— η διαπίστωση ότι ήταν μεγαλύτερο το ποσοστό εκείνων που δεν γνώριζαν το βασικό γεγονός (key fact) στο οποίο αναφερόταν η ερώτηση και, ωστόσο, επέλεγαν τη σωστή απάντηση (17,3%), σε σύγκριση με το αντίστοιχο ποσοστό εκείνων που, αν και γνώριζαν το βασικό γεγονός στο οποίο αναφερόταν η ερώτηση, ωστόσο, επέλεγαν λανθασμένη απάντηση (8,6%). Με άλλα λόγια, δεν διαπιστώθηκε ευθεία σχέση αιτίας-αποτελέσματος μεταξύ, αφε-

14. Η περίπτωση των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

νός, γνωστικής εξοικείωσης με το θιγόμενο ιστορικό ζήτημα, αφετέρου, επιτυχημένης επιλογής (μεταξύ των προτεινόμενων απαντήσεων).

Ο Reich καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας εάν πιστεύουμε ότι αυτή μπορεί να διενεργηθεί σε ένα «τεχνικό» επίπεδο, ελέγχοντας την ανάκληση γνωστικών περιεχομένων, τη στοιχειώδη κατανόηση ενός κειμένου και την εύστοχη διαχείριση των πληροφοριών του. Αν, όμως, πιστεύουμε ότι η ιστορική σκέψη εγείρει περαιτέρω πολιτικά, ηθικά και άλλα ζητήματα που χρειάζεται να αποτιμηθούν στο πλαίσιο και της ιστορικής εκπαίδευσης και να υποστηριχθούν σχετικές απόψεις με εκλεπτυσμένη, τεκμηριωμένη και πειστική επιχειρηματολογία, τότε, οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είναι ακατάλληλες.

Το άρθρο των Mark Smith & Joel Breakstone ("History Assessments of Thinking. An Investigation of Cognitive Validity") αποτελεί για πολλούς λόγους μία εξαιρετική συμβολή στη συζήτηση και αξίζει ιδιαίτερης προσοχής. Συνοπτικά, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι, αν επιδίωξη είναι η αναμόρφωση και η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης σε επίπεδο σχολικής διδακτικής πρακτικής, αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τον ακριβή προσδιορισμό τόσο των σχετικών δεξιοτήτων όσο και μιας αληθινά έγκυρης διαδικασίας αξιολόγησής τους. Οι ίδιοι, ασκώντας κριτική στην υφιστάμενη κατάσταση, αμφισβητούν καταλυτικά και τεκμηριωμένα —βάσει των πορισμάτων της έρευνάς τους—[15] την εγκυρότητα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής στο μάθημα της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιώντας τη μέθοδο των TAP (Thinking-Aloud-Protocols) βρήκαν ότι πολύ συχνά οι μα-

15. Αφορούσε σε ένα δείγμα αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και μαθητών κολεγίων, πλέον, ηλικίας 17-18 ετών, προερχομένων από αστικό περιβάλλον, που είχαν κριθεί ως επαρκείς ("qualified") στις εξετάσεις του προγράμματος AP (βλ. σχετική υποσημείωση παρακάτω). Η επιλογή αυτή υπηρετούσε τη στόχευση να εμπλακούν άτομα με δεξιότητες γραμματισμού, χωρίς πρόβλημα κατανόησης των ερωτήσεων που τέθηκαν στην έρευνα.

θητές-τριες απλά μάντευαν (“guess”) τη σωστή απάντηση ή αξιοποιούσαν γνωστικά περιεχόμενα που είχαν προηγουμένως αποστηθίσει (“rote memory question”). Οι διαπιστώσεις αυτές, βέβαια, σημαίνουν ότι σε τέτοια περιβάλλοντα εργασίας δεν αξιολογείται η ιστορική σκέψη, αλλά κάτι διαφορετικό. Και αυτό συμβαίνει παρά τους φιλόδοξους στόχους της επιτροπής που συνέταξε τα βασικά πρότυπα για την αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας στις ΗΠΑ (“Common Core State Standards Initiative”).[16] Συμβαίνει, επίσης, παρά το διόλου αμελητέο οικονομικό κόστος της διοργάνωσης και διενέργειας εξετάσεων μαζικής κλίμακας,[17] συμπεριλαμβανομένων των ιδιωτικών επενδύσεων σε σχετικές με τις εξετάσεις αυτές εκδόσεις προετοιμασίας των υποψηφίων. Αλλά η κριτική των συγγραφέων αφορά και τις ασκήσεις με πηγές (“Document-Based-Questions”). Για τις τελευταίες επισημαίνουν ότι συχνά οι μαθητές-τριες, ενώ τις χρησιμοποιούν ως πηγές πληροφοριών, ωστόσο, δεν ελέγχουν την αξιοπιστία τους ούτε αναρωτιούνται για τη σχετικότητα της οπτικής τους. Επιπλέον, στις περιπτώσεις ασκήσεων με πηγές, λόγω των σύνθετων δραστηριοτήτων που ζητούνται και της έκτασης των μαθητικών γραπτών – σε μορφή δοκιμίων, γίνεται δύσκολο να προσδιοριστεί με σαφήνεια το ποια ακριβώς δεξιότητα αξιολογείται. Μήπως, λοιπόν, αντί για την ιστορική σκέψη, αξιολογούνται μάλλον γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή ανάγνωσης, κατανόησης ή/και σύνταξης ενός κειμένου; Αυτήν ακριβώς την ασάφεια οι συγγραφείς προσπαθώντας να θεραπεύσουν, στο πλαίσιο της έρευνάς τους, διαμόρφωσαν την παρακάτω πολύ ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση, αξιοποιώντας απόψεις αντλημέ-

16. Βλ. http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/RH/11-12/ όπου η τρέχουσα (19/11/2018) εκδοχή για το μάθημα της Ιστορίας και τις Κοινωνικές Σπουδές. Οι συγγραφείς του άρθρου αναφέρονται στην εκδοχή του 2010.

17. Οι συγγραφείς αναφέρονται στις εισαγωγικές —Advanced Placement (AP)— εξετάσεις των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης στα κολέγια των ΗΠΑ, αλλά ανάλογα φαινόμενα συμβαίνουν και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις στη χώρα μας. Στο https://apcentral.collegeboard.org/ (19/11/ 2018) η αρχική ιστοσελίδα, από την οποία μπορεί κανείς να πλοηγηθεί, στη συνέχεια, σε σειρές μαθημάτων και σε θέματα εξετάσεων που αφορούν και στην Ιστορία.

νες από τη σχετική βορειοαμερικανική βιβλιογραφία (Ercikan & Seixas, 2011· Holt, 1990· Lévesque 2008· Wineburg, 1991).

Το πεδίο της ιστορικής σκέψης κατά Smith & Breakstone (2015, 235):[18]		
Συστατικά της ιστορικής σκέψης	*Επιμέρους συστατικά*	*Τυπολογία επιμέρους συστατικών*
Ιστορική γνώση	Σημαντικότητα	Ακολουθίες συλλογισμών, μοτίβα, απόψεις-οπτικές
	Περιοδολόγηση	Ομαδοποιήσεις, αλληλουχίες, χρονικοί προσδιορισμοί
	Αφήγηση	Πλαίσια αναφοράς – αφηγηματικές δομές, συσχετίσεις, απόψεις-οπτικές
	Ιστορική πληροφόρηση	Ανάκληση, αναγνώριση και αξιολόγηση γεγονότων
Αξιολόγηση πηγών-μαρτυριών	Επεξεργασία πηγών	Χρονολόγηση· οπτική, κίνητρα και αξιοπιστία του δημιουργού [της πηγής], συνθήκες [δημιουργίας της πηγής], είδος πηγής, επίγνωση των «κενών» της πηγής [των πληροφοριών που λείπουν ή αποσιωπούνται / τι δεν λέει η πηγή]
	Επιβεβαίωση [ή διάψευση μαρτυριών]	Σύγκριση πληροφοριών [μεταξύ διαφορετικών μαρτυριών για το ίδιο θέμα], επαλήθευση [ή εντοπισμός διαφορών], κατάδειξη της αναγκαιότητας για συγκρίσεις
	Αναπλαισίωση	Κοινωνικο-πολιτική, βιογραφική, πλαισίωση ολόκληρου του κειμένου [το συγκείμενο], διανοητική-ιδεολογική, περιβαλλοντική / γεωχωρική, γλωσσική

18. Μετάφραση στα ελληνικά του συγγραφέα. Οι φράσεις σε αγκύλες είναι προσθήκες του ίδιου για την εξομάλυνση του νοήματος.

Συστατικά της ιστορικής σκέψης	*Επιμέρους συστατικά*	*Τυπολογία επιμέρους συστατικών*
Χρήση μαρτυριών / επιχειρηματολογία	Ισχυρισμός	Αναμενόμενα ερωτήματα, γενικεύσεις, σχέσεις αιτιότητας, αντι-πραγματικοί (counterfactual) ισχυρισμοί, συγκρίσεις
	Τεκμηρίωση	Επιλογή κατάλληλων και επαρκών μαρτυριών, αξιολόγηση ισχυρισμών
	Συνεκτικότητα [νοημάτων]	Η μαρτυρία έπεται του ισχυρισμού, η κατάλληλη μαρτυρία υποστηρίζει [τεκμηριώνει] τον ισχυρισμό και απαντά στο αντεπιχείρημα.

Οι συγγραφείς συνέταξαν τον παραπάνω πίνακα ως μία μορφή χαρτογράφησης των διεργασιών της ιστορικής σκέψης και επινόησαν ομόλογες, σύντομης διάρκειας διδακτικές δραστηριότητες —όχι περισσότερο από 10′— που βασίζονταν σε κάποιο ή κάποια από τα παραπάνω συστατικά, προκειμένου να αξιολογήσουν τον βαθμό επίτευξής τους εκ μέρους των υποκειμένων της σχετικής έρευνας (βλ. σχετική υποσημείωση παραπάνω). Συνολικά, η προσέγγισή τους αναδεικνύει, για άλλη μια φορά, την κατασκευαστική διάσταση ("construct") του ιστορικού λόγου / της ιστορικής σκέψης (Γατσωτής, 2005).

Μία από τις παραπάνω, πολύ ενδιαφέρουσες, δραστηριότητες ήταν η παράθεση της εικόνας ενός ζωγραφικού πίνακα: *Οι Πρώτες Ευχαριστίες 1621* του J. Ferris (1932).[19] Ο πίνακας παριστάνει μία σκηνή φιλανθρωπίας: μία ομάδα από τους πρώτους αποίκους-προσκυνητές (Pilgrims) στην Αμερική προσφέρει, από το τραπέζι της, τροφή σε μία ομάδα Ινδιάνων που κάθονται στη γη εκεί κοντά. Η συνοδευτική ερώτηση που έθεσαν

19. Βλ. http://www.loc.gov/pictures/item/2001699850/ (21/11/2018).

οι ερευνητές στους συμμετέχοντες-συμμετέχουσες ήταν εάν ο πίνακας βοηθά τους ιστορικούς να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ των Ινδιάνων και των αποίκων-προσκυνητών («αξιολόγηση πηγής-μαρτυρίας»). Να απαντήσουν *Ναι ή Όχι* και να αιτιολογήσουν με συντομία την επιλογή τους. Τα πορίσματα έδειξαν ότι, παρόλο που επρόκειτο για αποφοίτους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πλέον μαθητές κολεγίων, που είχαν περάσει πρόσφατα με επιτυχία τις σχετικές εξετάσεις (AP), ωστόσο, πολλοί από αυτούς-αυτές αγνόησαν τη δοθείσα χρονολογία της δημιουργίας του πίνακα και αντιμετώπισαν την εικόνα ως πρωτογενή πηγή, εστιάζοντας στο περιεχόμενο του πίνακα.[20]

Ανασκοπώντας κριτικά τα άρθρα του βιβλίου, ο επιφανής διδακτικολόγος της Ιστορίας από τη Βρετανία, Denis Shemilt, υπογραμμίζει, μεταξύ άλλων, ότι συνολικά οι συμβολές των συγγραφέων αναδεικνύουν την ιστορική σκέψη ως μία πολυδιάστατη-συστημική κατασκευή ("construct"), η εγκυρότητα της οποίας αξιολογείται πολυδιάστατα: από την άποψη της δομής που συναρθρώνει έννοιες, δεξιότητες, δραστηριότητες και περιεχόμενα· από την άποψη της ακρίβειας και της σαφήνειας δόκιμων —κοινώς αποδεκτών— επιλογών στο εννοιολογικό επίπεδο· από την άποψη των διεργασιών που τίθενται σε λειτουργία, είτε γενικότερων γνωστικών διεργασιών είτε δεξιοτήτων που εγγράφονται ειδικότερα στο πεδίο της ιστορικής σκέψης· από την άποψη των γνωστικών περιεχομένων, τόσο αυτών που προτείνονται για επεξεργασία από τους εκπαιδευτικούς ή τους ερευνητές όσο και αυτών που παράγονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Κατά συνέπεια, έγκυρη αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης σημαίνει ότι πληρούνται οι προϋποθέσεις σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας και της χρήσης ενός σύνθετου συστήματος· όχι μόνο στη φάση του τελικού προϊόντος, δηλαδή του μαθητικού γραπτού. Με άλλα λόγια, προϋποθέσεις εγκυρότητας είναι ότι: α) η διαδικασία αξιολογεί αυτό ακριβώς που προτί-

20. Και, για να φέρουμε τον λόγο στα ελληνικά μέτρα και σταθμά, ας φανταστούμε την επανάληψη της ίδιας διαδικασίας με αντικείμενο τον πίνακα του Νικολάου Γύζη, *Το Κρυφό Σχολειό* (ελαιογραφία, 1885/1886).

θεται να αξιολογήσει και όχι κάτι άλλο, β) οι προδιαγραφές τηρούνται από την αρχή μέχρι το τέλος, γ) τα στοιχεία ερμηνεύονται ορθά.[21] Ο ίδιος επισημαίνει, εξάλλου, ότι το εγχείρημα της αξιολόγησης θα πρέπει, για τους ίδιους λόγους, οπωσδήποτε σε ερευνητικό επίπεδο, να εστιάζει κάθε φορά σε μία συγκεκριμένη πλευρά του συστήματος κατά αποκλειστικότητα, χρησιμοποιώντας διαφορετικά και ειδικά διαμορφωμένα επί τούτου αναλυτικά εργαλεία, διακριτά μεν, αλλά και σε συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους, καθότι δεν είναι δυνατό να μετριούνται αξιολογικά τα πάντα με το ίδιο εργαλείο. Τέτοιες διακρίσεις και συμπληρώσεις, όμως, δυστυχώς δεν συμβαίνουν συχνά, είτε στην καθημερινότητα της διδακτικής πράξης, ενδεχομένως λόγω έλλειψης χρόνου, είτε σε εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, στις οποίες κρίνεται το επαγγελματικό μέλλον των υποψηφίων, παρόλο που σε κάθε περίπτωση ενυπάρχει και εκδηλώνεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο η ιδιοσυγκρασία —τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, οι αντιλήψεις και οι δυνατότητες— κάθε μαθητή ή μαθήτριας χωριστά. Η βαθμοθηρία, άλλωστε, δεν ευνοεί επιστημονικές καινοτομίες, αλλά μάλλον επιφανειακές προσαρμογές σε μαθησιακά μοντέλα με χρηστική αξία στην «αγορά των βαθμών». Για ποικίλους λόγους, λοιπόν, παραμένει δύσκολος ο ακριβής διαχωρισμός δεξιοτήτων ιστορικής σκέψης, γνώσης ιστορικών περιεχομένων, γενικότερης ευφυίας, δεξιοτήτων γραμματισμού και δεξιοτήτων διαχείρισης δεδομένων.

Ο Shemilt (2018, 449-472) διακρίνει τον τύπο των ερωτήσεων που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας σε δύο μεγάλες κατηγορίες:[22]

Α) Στις *ερωτήσεις επιλογής* (Selected-Response Items / SRIs),[23] π.χ., ερωτήσεις σωστού-λάθους, συμπλήρωσης, αντιστοίχι-

---

21. Όπως ευφυώς το θέτει ο ίδιος: "[...] whether or not we are justified in inferring that something is a duck if it looks and sounds like one [...]" (Shemilt, 2015, 248).

22. Που αντιστοιχούν, λίγο πολύ, στην ορολογία «κλειστού» και «ανοικτού» τύπου ή, στις Πανελλαδικές Εξετάσεις, πρώτης και δεύτερης ομάδας.

23. Οι ερωτήσεις επιλογής, σε σύγκριση με τις ερωτήσεις κατασκευασμένης απόκρισης, θέτουν πολύ λιγότερα ζητήματα αξιοπιστίας, ενώ

σης, πολλαπλής επιλογής, στις οποίες ζητείται από τους μαθητές-τριες η «σωστή» απάντηση. Το πιο σοβαρό μειονέκτημά τους είναι ότι οι αξιολογούμενοι-ες δεν προσπαθούν τόσο να σκεφτούν ιστορικά, όσο να μαντέψουν, μέσα από ποικίλες —θετικές και αρνητικές— ενδείξεις, τη «σωστή» απάντηση. Επιπλέον, καθότι οι μαθητικές επιλογές-απαντήσεις συνιστούν μάλλον θραύσματα, «ἀτάκτως ἐρριμμένα», δεν προσφέρουν μία έγκυρη βάση για την ανάδειξη και αξιολόγηση της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, που προϋποθέτουν συνεκτικότητα και αλληλουχία νοημάτων.

Β) Στις *ερωτήσεις κατασκευασμένης απόκρισης* (Constructed-Response Items / CRIs). Αυτές κατά κανόνα αφορούν σε πηγές που έχουν δοθεί ως εναύσματα, ο σχολιασμός των οποίων αναμένεται να κινητοποιήσει την ιστορική σκέψη και συνείδηση των μαθητών-τριών. Η αξιολόγηση των μαθητικών απαντήσεων καθοδηγείται από προκατασκευασμένα σχέδια που προσδιορίζουν τα βασικά σημεία αναφοράς της ενδεδειγμένης μαθητικής απάντησης. Ωστόσο, η συγκρότηση *ιστορικού επιχειρήματος* απαιτεί πολλά περισσότερα από την αναφορά σε συγκεκριμένα σημεία. Εδώ υπεισέρχεται η διάσταση των δεξιοτήτων και ο Shemilt (2018, 459), επί τούτου, διακρίνει τις εξής:[24]

1. Επιλογή πληροφοριών σχετικών με το ερώτημα που έχει δοθεί, το σχετικό ιστορικό ζήτημα, το συγκεκριμένο επιχείρημα που αφορά στην τοποθέτηση του μαθητή-τριας.
2. Χρήση πληροφοριών για την αποκωδικοποίηση —διασαφήνιση και ερμηνεία— της εξεταζόμενης πηγής.

το κόστος τους, σε χρόνο διόρθωσης και χρήμα, είναι ελάχιστο. Επιπλέον, συνδυάζονται περίφημα με την παραδοσιακή-συντηρητική έμφαση στον έλεγχο των γνωστικών περιεχομένων. Ωστόσο, δεν αποτυπώνουν τις διεργασίες της ιστορικής σκέψης.

24. Αντλεί το σχήμα από την ταξινομία του Benjamin Bloom (1976). Άλλα κριτήρια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν συνδέονται με τον προσδιορισμό, από επιστημολογικής πλευράς, των χαρακτηριστικών της ιστορικής σκέψης, όπως είδαμε εδώ παραπάνω στο άρθρο των Seixas – Gibson – Ercikan (2015).

3. Χρήση πληροφοριών για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας της εξεταζόμενης πηγής.
4. Χρήση πληροφοριών για την ανάπτυξη αιτιώδους επιχειρηματολογίας.

Ο ίδιος επισημαίνει ότι ειδικότερα για την αξιολόγηση της ιστορικής συνείδησης δεν έχει ακόμα αναπτυχθεί αξιόπιστο σώμα ερευνητικών δεδομένων, ώστε να προσδιοριστούν με ακρίβεια οι ενδείξεις διαβάθμισης της ιστορικής συνείδησης. Ωστόσο, σε έναν έντονα παγκοσμιοποιημένο κόσμο, με κοινά προβλήματα στο παρόν και στο μέλλον, με ανοιχτά τραύματα από τον «σύντομο» αιώνα της πρωτόγνωρης βαρβαρότητας,[25] αναμενόμενη είναι και η αυξανόμενη τάση διερεύνησης του κοινού ιστορικού παρελθόντος στο πλαίσιο *και* της ιστορικής εκπαίδευσης.[26]

Στη Βρετανία τουλάχιστον, έχει σημειωθεί αξιόλογη πρόοδος ως προς τον προσδιορισμό, βάσει ερευνητικών δεδομένων, του τρόπου ανίχνευσης και των διαβαθμίσεων στο μαθητικό λόγο πέντε βασικών διαστάσεων της ιστορικής σκέψης:

1. της ιστορικής αφήγησης (historical account),
2. της μαρτυρίας (evidence),
3. της αλλαγής και της εξέλιξης (change and development),
4. της αιτιότητας (causation) και
5. της ενσυναισθητικής εξήγησης (empathetic explanation).[27]

Πάντως, σε κάθε περίπτωση αξιολόγησης της ιστορικής σκέψης τίθενται συχνά δυσεπίλυτα ζητήματα εγκυρότητας γνωστικών περιεχομένων και μετρήσεων. Δυσεπίλυτα γιατί συνδέονται άμεσα με τη σύνθετη υφή και πολυδιάστατη «ανατομία»[28]

---

25. Η «εποχή των άκρων» ή «εποχή της καταστροφής» (Hobsbawm, 1997, 37).

26. "Papa, explique-moi donc à quoi sert l'histoire" Bloch, 1994, 35 [in memoriam].

27. Ο Shemilt (2018, 459) παραπέμπει στους: Blow, 2011· Lee – Shemilt, 2003· των ιδίων, 2004· των ιδίων, 2009· των ιδίων, 2011· Lee – Ashby, 2000.

28. Για να χρησιμοποιήσουμε έναν κλασικό όρο από το έργο του Mandelbaum, 1977.

της ιστορικής σκέψης, συνείδησης και γνώσης. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να προσδιορίζονται μεθοδικά-συστηματικά οι βασικές διαστάσεις ή τα χαρακτηριστικά και οι διαβαθμίσεις της ιστορικής δεξιότητας που κάθε φορά αξιολογείται, προκειμένου οι διδακτικές πρακτικές να διαμορφώνονται βάσει των σκοπών που θέτει η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας και να αξιολογούνται βάσει αυτών και όχι αντιστρόφως, δηλαδή, βάσει του επικείμενου τεστ.[29]

Η διαμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας επηρεάζεται λιγότερο ή περισσότερο, αλλά ξεκάθαρα, από πολιτικές, πολιτισμικές και κοινωνικές παραμέτρους, όπως αυτές διαχέονται μέσα από τις διαμάχες για την αποκρυστάλλωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέρος της τελευταίας, αλλά και των πρώτων (των ΠΣ), είναι ο προσδιορισμός με σαφήνεια κριτηρίων (standards) αξιολόγησης του προσδοκώμενου μαθητικού λόγου. Πρόκειται για έναν κρίσιμης σημασίας τομέα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού που συνδέεται στενά με τους γενικότερους σκοπούς και τους ειδικότερους στόχους που έχουν από την αρχή τεθεί. Τα συναφή διλήμματα αφορούν την ισορροπία μεταξύ επιδιωκόμενου εύρους και βάθους της γνώσης (πρβλ. «γενική» και «θεματική» ιστορία), μεταξύ δεξιοτήτων και γνωστικών περιεχομένων ή διαδικαστικής και δηλωτικής γνώσης, μεταξύ εθνοκεντρικής και παγκόσμιας ιστορίας, μεταξύ προσέγγισης από την σκοπιά μόνο της ιστορικής επιστήμης ή σε συνδυασμό με εκείνη των κοινωνικών επιστημών (π.χ., σε συνδυασμό με τη σκοπιά της εκπαίδευσης για τον δημοκρατικό πολίτη).

Σύμφωνα με τον Tim Keirn (2018, 27-28),[30] οι σχεδιαστές των νέων εξετάσεων εισαγωγής στα κολέγια των ΗΠΑ στο μά-

29. Ο Shemilt (2018, 467) θίγει το φαινόμενο της «διδασκαλίας-για-το-τεστ» που μετατρέπει τα μέσα σε σκοπούς: τη μέθοδο αξιολόγησης σε σκοπό της διδασκαλίας, όπως συμβαίνει σε μαζικές εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος, που προσλαμβάνουν τον χαρακτήρα «τελετουργίας μετάβασης» (rite de passage). Λαμπρό παράδειγμα οι Πανελλαδικές Εξετάσεις.

30. Keirn, Tim (2018). History Curriculum, Standards, and Assessment Policies and Politics: U.S. Experiences. In: Metzger, Alan Scott & Harris,

θημα της Ιστορίας (Advanced Placement / AP), καθώς και των αντίστοιχων προγραμμάτων προετοιμασίας, λαμβάνοντας υπόψη την παράδοση της Διδακτικής της Ιστορίας που αναπτύχθηκε στον αγγλοσαξονικό χώρο κατά τις τέσσερις τελευταίες δεκαετίες,[31] έχουν καταφέρει την επιτυχή σύζευξη των απαιτήσεων που θέτουν τα παραπάνω δίπολα, μετατρέποντας ουσιαστικά τις αρχικές αντιφάσεις σε «ψευδο-διλήμματα». Σύμφωνα με τον ίδιο, έχουν επίσης καταφέρει με επιτυχία να ενσωματώσουν τις απαιτήσεις ποικίλων ιστορικών δεξιοτήτων και προσεγγίσεων —όπως είναι η ερμηνεία, η περιοδολόγηση, η αιτιότητα, η πολύπλευρη επεξεργασία πηγών (sourcing), η συνέχεια και η αλλαγή στο χρόνο, η σύγκριση, η θεώρηση «μεγάλων εικόνων» σε συνδυασμό με την επικέντρωση σε θέματα μικροκλίμακας (μικροϊστορίας), η συνεξέταση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών—[32] διακρίνοντας όλο αυτό το σώμα, αφενός, από τα γνωστικά πε-

---

Lauren McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley Blackwell, pp. 13-36.

31. Οι ασκήσεις με πηγές στο μάθημα της Ιστορίας (Document-Based-Questios) χρησιμοποιήθηκαν για πρώτη φορά στις εισαγωγικές εξετάσεις των κολεγίων στις ΗΠΑ το 1973 (Advanced Placement United States History [Exams] / APUS Exams). Η καινοτομία συνδέεται με την εκδηλωθείσα την εποχή εκείνη εργαστηριακή αντίληψη του μαθήματος της Ιστορίας σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδακτική πρακτική της από καθέδρας διδασκαλίας. Την ίδια εποχή, το 1972, στο Leeds της Αγγλίας το πρόγραμμα Schools History Project μετέφερε την έμφαση στη διερεύνηση του ρόλου επιστημολογικών ιστορικών εννοιών («δευτερογενείς» τις αποκαλούμε σήμερα), όπως η αιτιότητα, η αλλαγή και η συνέχεια. Κατά τον Tim Keirn (2018: 23), η ενασχόληση των διδακτικολόγων της Ιστορίας με τα επιστημολογικά χαρακτηριστικά της γνωστικής πειθαρχίας της ιστορίας προσέλαβε χαρακτήρα κινήματος κατά τη δεκαετία του 1990. Ο ίδιος θεωρεί ως ορόσημο στις ΗΠΑ τη δημοσίευση του βιβλίου του Wineburg Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, PA: Temple University Press, Philadelphia 2001.

32. Στην εποχή της παγκοσμιοποιημένης, πολυσχιδούς και αντιφατικής πληροφόρησης (*Age of Information*) η κριτική ανάλυση ιστοριογραφικών πηγών —τμήμα της επιστημολογικής παλέτας του ιστορικού— αναδεικνύεται σε κρίσιμης σημασίας εκπαιδευτικό εργαλείο, σύμφωνα με τον Lévesque, 2008.

ριεχόμενα, αφετέρου, από άλλες —συναφείς μεν, αλλά όχι στον πυρήνα της ιστορικής σκέψης— δεξιότητες, όπως είναι ο αναγνωστικός γραμματισμός και η ικανότητα των υποψηφίων να διαχειρίζονται, με επιδέξιο τρόπο, το εκάστοτε εξεταστικό υλικό. Ακόμα και οι πολλαπλής επιλογής ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι πλέον προσανατολισμένες σε ζητήματα ερμηνείας και συνδυάζονται με την επεξεργασία ιστορικών πηγών.

2. *Ιστορικές δεξιότητες, αξιολόγησή τους και σύγχρονα προγράμματα σπουδών Ιστορίας*

2.1. *Η αξιολόγηση των ιστορικών δεξιοτήτων στα προγράμματα σπουδών Ιστορίας των ΗΠΑ*

Αξίζει να παρουσιαστούν στο σημείο αυτό οι ιστορικές δεξιότητες που αξιολογούνται στις παραπάνω αναφερόμενες εξετάσεις Advanced Placement (AP) στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς αναδεικνύουν τη σημαντικότητα που τους αποδίδεται στο πλαίσιο της προετοιμασίας των υποψηφίων για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στις ΗΠΑ:[33]

Α) *Πρακτικές* που αφορούν στην επιστήμη της Ιστορίας και αξιολογούνται στις εξετάσεις AP:
1. Ανάλυση ιστορικών μαρτυριών
2. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας

Β) *Δεξιότητες* της ιστορικής σκέψης που αξιολογούνται στις εξετάσεις AP:

33. Πηγή το ισχύον (2018) *AP History Disciplinary Practices and Reasoning Skills*. Βλ. https://apcentral.collegeboard.org/courses/resources/ap-history-disciplinary-practices-and-reasoning-skills?course=ap-united-states-history (28/11/2018). Πρακτικές και δεξιότητες αναλύονται σε επιμέρους στοιχεία που περιγράφονται με ευκρίνεια (στο ίδιο).

1. Αναπλαισίωση
2. Σύγκριση
3. Αιτιότητα
4. Συνέχεια και αλλαγή στο χρόνο

Επιπλέον, σε μία λογική σύγκρισης με τα δεδομένα και τα ζητούμενα άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, θεωρούμε χρήσιμο να δούμε αναλυτικότερα τον τρόπο αξιολόγησης των κεντρικά προσδιορισμένων ως ιστορικών δεξιοτήτων που αποτυπώνονται στην παρακάτω ρουμπρίκα αξιολόγησης[34] τη σχετική με τις εξετάσεις για τους/τις υποψηφίους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης των ΗΠΑ.

Α) Όσον αφορά τις ερωτήσεις με τις πηγές ("AP Document-Based-Questions"), ο/η υποψήφιος αξιολογείται θετικά:

1. όταν με την απάντησή του/της ανταποκρίνεται στο ερώτημα που έχει δοθεί και δεν το παραφράζει απλώς. Η τοποθέτηση του/της πρέπει να είναι υπερασπίσιμη, δηλαδή να μπορεί να υποστηριχθεί από ιστορική άποψη, να εκφράζει ένα νήμα λογικής σκέψης και να έχει διατυπωθεί ρητά στην αρχή ή στο τέλος του κειμένου του/της. («Θέση» / «ισχυρισμός»)
2. όταν με την απάντησή του/της συσχετίζει το ερώτημα με ευρύτερες ιστορικές εξελίξεις που προηγούνται, συνεχίζονται και έπονται του χρονικού πλαισίου αναφοράς του ερωτήματος. («Αναπλαισίωση»)
3. όταν με την απόκρισή του/της αξιοποιεί τρεις, έξι ή περισσότερες πηγές, περιγράφοντας με ακρίβεια το περιεχόμενό τους – και όχι απλώς παραπέμποντας σε αυτές, για να υποστηρίξει ένα επιχείρημα με το οποίο δίνεται απάντηση στο δοθέν ερώτημα. («Χρήση πηγών-μαρτυριών»)
4. όταν με την απόκρισή του/της εξηγεί για τρεις πηγές τουλάχιστον, χωριστά για κάθε μία, πώς και γιατί η οπτική,

34. https://apcentral.collegeboard.org/pdf/rubrics-ap-histories.pdf (2/12/2018). Ισχύει από τα τέλη του 2017.

η στόχευση, το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και το κοινό στο οποίο απευθύνεται, αφορούν σε ένα επιχείρημα με το οποίο δίνεται απάντηση στο δοθέν ερώτημα («Ανάλυση» και «συλλογιστική» 1)

5. όταν με την απόκρισή του/της αξιοποιεί τουλάχιστον τρεις πηγές/μαρτυρίες, για να επιβεβαιώσει, να αξιολογήσει ή να τροποποιήσει ένα επιχείρημα με το οποίο δίνεται απάντηση στο δοθέν ερώτημα («Ανάλυση» και «συλλογιστική» 2). Αυτό μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους:
   - εξηγώντας τις νοηματικές αποχρώσεις ενός ιστορικού ζητήματος, αφού ληφθούν υπόψη ποικίλοι μεταβλητοί παράγοντες·
   - εξηγώντας ομοιότητες και διαφορές, συνέχειες και αλλαγές, αίτια και συνέπειες·
   - εξηγώντας σχέσεις ανάμεσα σε στοιχεία του ίδιου ιστορικού πλαισίου ή διαφορετικών·
   - επιβεβαιώνοντας την εγκυρότητα ενός [ιστορικού] επιχειρήματος με αναφορές σε διαφορετικές οπτικές ή προσεγγίσεις·
   - αξιολογώντας ή τροποποιώντας ένα επιχείρημα [ιστορικού περιεχομένου] λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές ή εναλλακτικές απόψεις και μαρτυρίες.

Β) Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανάπτυξης δοκιμιακού τύπου (“AP History Long-Essay-Questions”), ο/η υποψήφιος αξιολογείται θετικά όταν ισχύουν όλα τα παραπάνω κριτήρια, με τη διαφορά ότι, επειδή αυτή η κατηγορία ερωτήσεων δεν συνοδεύεται από δοθείσες προς εξέταση πηγές, ο/η υποψήφιος χρειάζεται να αναφερθεί, σε κάποια σημεία της απάντησής του και κατά τη ροή του λόγου του, σε «ιστορικά παραδείγματα πηγών-μαρτυριών» (“historical examples of evidence”) που τεκμηριώνουν την επιχειρηματολογία του.

Γ) Με δεδομένο το αυστηρό χρονικό πλαίσιο των εξετάσεων (“AP”), σε κάθε περίπτωση, ο/η υποψήφιος αξιολογείται θετικά και τυχόν λάθη ή παραλείψεις του/της παραβλέπονται, στον

βαθμό που αυτά δεν επηρεάζουν την ορθότητα, την ακρίβεια και τη σαφήνεια του ιστορικού λόγου του/της.

Πέρα από τη συζήτηση για το ποιες ακριβώς ιστορικές δεξιότητες θα συμπεριληφθούν στον κατάλογο της αξιολόγησης, —αυτές ή άλλες, που, ενδεχομένως, θα επέκτειναν την προβληματική προς την κατεύθυνση της ιστορικής συνείδησης— μία τοποθέτηση, όπως η παραπάνω, εδράζεται στην παραδοχή ότι η ιστορική σκέψη και μάθηση και συνακόλουθα η ιστορική εκπαίδευση απαιτούν διδακτικό υλικό και ενέργειες που πηγάζουν από τις μεθοδολογικές και επιστημολογικές συμβάσεις της ιστορικής επιστήμης. Με άλλα λόγια, η αντίληψη περί ιστορίας,[35] ως επιστημονικής πειθαρχίας, προσδιορίζει και τη διδακτική προσέγγισή της, συμπεριλαμβανομένης της αξιολόγησης.

2.2. *Η αξιολόγηση των ιστορικών δεξιοτήτων σε άλλα προγράμματα σπουδών Ιστορίας*

Βασική παράμετρο σε όλα τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών Ιστορίας αποτελεί η έμφαση στην ανάπτυξη των ιστορικών δεξιοτήτων που απορρέουν από τους προσδιορισμένους ως γενικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο

Για παράδειγμα, στο ισχύον Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου (National Curriculum in UK), η διδασκαλία της Ιστορίας «θα πρέπει να εξοπλίζει τους μαθητές να υποβάλλουν διεισδυτικά ερωτήματα, να σκέπτονται κριτικά, να αξιολογούν μαρτυρίες, να αναλύουν επιχειρήματα και να αναπτύσσουν ιστορική προοπτική και κρίση. Η Ιστορία βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα της ζωής των ανθρώπων, τη διαδικασία της αλλαγής, την ποικιλομορφία των κοινωνιών και τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων, καθώς και την ίδια τους την ταυτότητα και τις προκλήσεις της επο-

35. Ο Collingwood (1946) θα μίλαγε για «ιδέα».

χής τους».[36] Η διατύπωση αυτή, του γενικού σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος, εύκολα συνδέεται με ιστορικές δεξιότητες που έχουν ήδη αναφερθεί παραπάνω, όπως η διατύπωση ερωτήσεων, η επεξεργασία πηγών, η κατανόηση επιχειρημάτων, διαφορετικών οπτικών, της συνέχειας και της αλλαγής, η αξιολόγηση απόψεων, η αναπλαισίωση (η ένταξη του ειδικού στο γενικό, του τοπικού στο παγκόσμιο) κ.ο.κ.

Από τη διατύπωση των γενικών στόχων (στο ίδιο) προκύπτει η επιδίωξη της ανάπτυξης[37] μίας αλληλουχίας ιστορικών δεξιοτήτων των μαθητών-τριών που αφορούν τη συνεκτική, χρονολογική ιστορική αφήγηση, την ιστορική προοπτική, την κατανόηση πρωτογενών, αλλά και δευτερογενών ιστορικών εννοιών, την κατανόηση των μεθόδων της ιστορικής έρευνας και ειδικό-

---

36. Ο γενικός σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στα βασικά επίπεδα 1-3 (παιδιά ηλικίας 6-14 ετών) https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study#contents (30/11/2018)

37. Η «ανάπτυξη», κατά την άποψή μας, δεν θα πρέπει να εκληφθεί παρά ως «εξοικείωση» των μαθητών-τριών, στο μέτρο του εφικτού, με τις προαναφερόμενες ιστορικές δεξιότητες. Η τοποθέτηση αυτή σκοπό έχει να προλάβει το μαξιμαλιστικό αντεπιχείρημα, δηλαδή, ότι είναι ανέφικτοι τέτοιοι στόχοι στο συγκεκριμένο επίπεδο. Πέρα από την σύνδεση της μάθησης με το εκπαιδευτικό περιβάλλον του παιδιού και τα σημαντικά ερεθίσματα που του παρέχονται μέσα σε αυτό, όπως το θέτουν οι παραδοχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, η προβολή της «εξοικείωσης» ως στόχου αφήνει περιθώρια «στοχαστικών προσαρμογών» στα εκάστοτε συστημικά δεδομένα: στη δυναμική της ομάδας, στη μαθησιακή κουλτούρα, στο διαθέσιμο χρόνο και υλικοτεχνική υποδομή κ.ο.κ. Επιπλέον, η θέση στόχων δείχνει προς μια κατεύθυνση συνεργασίας εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων, χωρίς να προεξοφλεί ούτε συγκεκριμένα γνωστικά περιεχόμενα ούτε αυστηρά προδιαγεγραμμένα «επίπεδα» ή «στάδια» επίτευξης. Αντίθετα, δικαιολογημένα μπορεί να θεωρηθεί ως στιγματισμός η κατάταξη των μαθητών-τριών σε τέτοιου είδους προκατασκευασμένες, αφηρημένες και μάλλον άκαμπτες «κατηγορίες»· άλλωστε, τον κανόνα αποτελεί η ανισομέρεια-ασυμμετρία ως προς την ανάπτυξη των απαιτούμενων κάθε φορά ικανοτήτων-δεξιοτήτων και όχι μόνο αυτών που αφορούν στην ιστορική σκέψη.

τερα ως προς την επεξεργασία των ιστορικών πηγών, συμπεριλαμβανομένων των αντικρουόμενων-αντιτιθέμενων μαρτυριών ή ερμηνειών, τη διατύπωση ερωτήσεων, τη διατύπωση τεκμηριωμένων ερμηνευτικών ισχυρισμών και επιχειρημάτων, τις διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών τομέων του ιστορικού γίγνεσθαι, τη διάκριση του χρόνου σε βραχύ, μέσο και μακρό.

Η ίδια ορολογία, περισσότερο αναλυτική μάλλον, χρησιμοποιείται και στην πιο πρόσφατη περιγραφή των ζητουμένων για τις εξετάσεις του Γενικού Πιστοποιητικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο.[38] Η περιγραφή αυτή σκοπό έχει να βοηθήσει στον ακριβή προσδιορισμό των προϋποθέσεων μετάβασης από τις απαιτήσεις του 3ου επιπέδου του Εθνικού Προγράμματος Σπουδών (Key-Stage 3, National Curriculum) στις δυνατότητες του επόμενου εκπαιδευτικού σταδίου, του επιπέδου Α΄.

Αξιοσημείωτες και ρητά διατυπωμένες παράμετροι του εγχειρήματος αυτού:

1. να «εμπνέει» ("inspire") τα παιδιά·
2. να συνδέεται με τον μελλοντικό ρόλο τους ως πληροφορημένων, σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών (πολιτειότητα)·
3. να διενεργείται, από τα παιδιά, ένας συνδυασμός μελετών που ποικίλλουν έτσι ώστε να καλύπτουν όλες τις εκδοχές:
   i. του παράγοντα χρόνου:
      a. μία μελέτη από κάθε μεγάλη ιστορική περίοδο: μεσαιωνική, νεότερη και σύγχρονη ιστορία·
      b. μία μελέτη βραχείας (σε βάθος), μία μέσης και μία μακράς διάρκειας (θεματική μελέτη)·
   ii. του παράγοντα χώρου: μία μελέτη τοπική, μία βρετανική και μία ευρωπαϊκή ή παγκόσμια.

Τα παραπάνω στοιχεία διαφοροποιούνται κατά βάση μόνο ως προς το προσδοκώμενο —μεγαλύτερο— βάθος και εύρος τους,

38. History General Certificate of Secondary Education (GCSE) April 2014, https://www.gov.uk/government/publications/gcse-history (29/12/2018).

στην πιο πρόσφατη περιγραφή των ζητουμένων, που αφορούν στα περιεχόμενα του μαθήματος της Ιστορίας, στις εξετάσεις επιπέδου Α΄ του παραπάνω Πιστοποιητικού (GCE AS & A level subject content for history, 2014).[39] Σε αυτή την περιγραφή τίθενται, και πάλι ρητά, ως γενικοί στόχοι του μαθήματος η ανάπτυξη του μαθητικού ενδιαφέροντος —και μάλιστα ενθουσιασμού— για το ιστορικό παρελθόν και τη σημαντικότητά του, η κατανόηση των ποικίλων-διαφορετικών, αλλά και οργανικά συνδεδεμένων όψεων της ίδιας κοινωνίας, η ανάπτυξη της κριτικής-αναστοχαστικής και διερευνητικής σκέψης των μαθητών-τριών, η ικανότητα διατύπωσης σημαντικών ερωτημάτων, η σωστή χρήση της ιστορικής ορολογίας —σε πρωτογενές και δευτερογενές επίπεδο—, ο εντοπισμός συγκλίσεων και αποκλίσεων μέσα από συγκρίσεις φαινομένων διαφορετικών ιστορικών περιόδων, η συναγωγή τεκμηριωμένων συμπερασμάτων και κρίσεων, η κατανόηση και αξιολόγηση αντιφατικών ερμηνειών του ιστορικού παρελθόντος κ.ο.κ.

Στην πολιτεία Ontario του Καναδά

Κάθε μία από τις 13 πολιτείες του Καναδά έχει δικό της πρόγραμμα σπουδών (curriculum).[40] Εδώ θα δούμε τα σχετικά με τις ιστορικές δεξιότητες σε ένα μόνο από αυτά, της πολιτείας Οντάριο (έκδοσης 2018), το οποίο αφορά τις βαθμίδες (grades) 7 και 8, δηλαδή σε παιδιά ηλικίας 12-14 ετών.[41] Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και μάθησης στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών περιστρέφεται γύρω από τη διδακτική αξιοποίηση τεσσάρων βασικών δευτερογενών εννοιών:

---

39. https://www.gov.uk/government/publications/gce-as-and-a-level-for-history (1/12/2018). Οι εξετάσεις αυτές αντιστοιχούν στις γνωστές μας Πανελλαδικές, αφού αφορούν σε υποψήφιους της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

40. http://thenhier.ca/en/content/curriculum-documents.html (2/12/2018)

41. http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/social-studies-history-geography-2018.pdf (2/12/2018), σσ. 137-168. Για την αξιολόγηση βλ. σσ. 27-35.

1. της ιστορικής σημαντικότητας,
2. της ιστορικής αιτιότητας (αιτίων και συνεπειών),
3. της ιστορικής συνέχειας και της αλλαγής,
4. της ιστορικής οπτικής (perspective).

Με άξονα τη διερεύνηση των παραπάνω και σε αναφορά με συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα, αναπτύσσονται δεξιότητες που αφορούν:

1. τη διατύπωση ερωτήσεων,
2. τη συλλογή και οργάνωση στοιχείων,
3. την ερμηνεία και την ανάλυσή τους,
4. την αξιολόγηση και συναγωγή συμπερασμάτων και, τελικά,
5. την ανακοίνωση-επικοινωνία τους.

Και οι Καναδοί υπογραμμίζουν ότι οι δεξιότητες αυτές δεν συνδέονται μεταξύ τους γραμμικά ούτε και επιδιώκεται η γραμμική ανάπτυξή τους· αντίθετα, το ιδιαίτερο κάθε φορά μίγμα συστατικών της μαθησιακής διαδικασίας συναρτάται με την ιδιοσυγκρασία του ερευνητή, αλλά και με το εξεταζόμενο ζήτημα.[42]

Πιο αναλυτικά, στις παραπάνω πέντε κατηγορίες δεξιοτήτων υπάγονται τα εξής (στο ίδιο):

1. Με τη διατύπωση ερωτήσεων (οι μαθητές-τριες):
   - διερευνούν ποικίλα ιστορικά γεγονότα, εξελίξεις ή ζητήματα που αφορούν στις συνολικές προσδοκίες του ΠΣ, προκειμένου να εστιάσουν στο θέμα της έρευνάς τους·
   - καθορίζουν ποια βασική δευτερογενής έννοια ή έννοιες της ιστορικής σκέψης είναι σχετική ή σχετικές με την έρευνά τους·
   - αναστοχάζονται σχετικά με τις επιλεγμένες ως οδηγούς δευτερογενείς έννοιες της ιστορικής σκέψης·
   - αναπτύσσουν κριτήρια με τα οποία θα αξιολογήσουν τεκμήρια και πληροφορίες, προκειμένου να εξαγάγουν συμπεράσματα.

42. *Στο ίδιο*, σ. 140.

2. Με τη συλλογή και οργάνωση στοιχείων (οι μαθητές-τριες):
   - επεξεργάζονται διάφορες πρωτογενείς πηγές και δευτερεύουσες πηγές·
   - προσδιορίζουν αν οι πηγές τους είναι βάσιμες, αξιόπιστες και ακριβείς·
   - προσδιορίζουν τον σκοπό και τις προθέσεις κάθε πηγής·
   - προσδιορίζουν τις οπτικές και τις απόψεις που εκφράζονται στις πηγές που έχουν συγκεντρώσει·
   - χρησιμοποιούν ποικίλες μεθόδους για να οργανώνουν τα στοιχεία και τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει·
   - καταγράφουν τις πηγές των τεκμηρίων και των πληροφοριών που χρησιμοποιούν·
   - αποφασίζουν εάν έχουν συλλέξει αρκετά στοιχεία για την έρευνά τους.

3. Με την ερμηνεία και την ανάλυση (οι μαθητές-τριες):
   - αναλύουν στοιχεία και πληροφορίες, εφαρμόζοντας τις σχετικές δευτερογενείς έννοιες της ιστορικής σκέψης·
   - χρησιμοποιούν διάφορα γραφήματα για να κατανοήσουν τα στοιχεία τους·
   - προσδιορίζουν τα βασικά σημεία ή τις βασικές ιδέες κάθε πηγής·
   - ερμηνεύουν χάρτες για να βοηθηθούν στην ανάλυση γεγονότων και εξελίξεων ή ζητημάτων·
   - προσδιορίζουν τη σημαντικότητα των γεγονότων, εξελίξεων ή ζητημάτων για τα εμπλεκόμενα άτομα και τις ομάδες·
   - προσδιορίζουν τις προκαταλήψεις και μεροληψίες σε μεμονωμένες πηγές·
   - καθορίζουν αν όλες οι οπτικές γωνίες αντιπροσωπεύονται στις εξεταζόμενες πηγές ή αν κάποιες λείπουν.

4. Με την αξιολόγηση και τη συναγωγή συμπερασμάτων (οι μαθητές-τριες):
   - συνθέτουν στοιχεία και πληροφορίες και διατυπώνουν κρίσεις με βάση αυτά·

- συνδέουν παρελθόν και παρόν·
- επιχειρούν να προσδιορίσουν τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες των εξελίξεων που εξετάζουν σε διαφορετικά άτομα, ομάδες και περιοχές·
- εκτιμούν αν ένα γεγονός ή μια ενέργεια ήταν δικαιολογημένη από ηθική άποψη, με βάση τα δεδομένα της εποχής·
- καταλήγουν σε τεκμηριωμένα συμπεράσματα σχετικά με ιστορικές εξελίξεις και ζητήματα.

5. Με την ανακοίνωση-επικοινωνία των πορισμάτων (οι μαθητές-τριες):
   - χρησιμοποιούν τις κατάλληλες μορφές παρουσίασης (π.χ. προφορική, οπτική, γραπτή, κιναισθητική) για διαφορετικά είδη κοινού και σκοπούς·
   - κοινοποιούν με λογική και σαφήνεια τα επιχειρήματα και τα συμπεράσματά τους·
   - χρησιμοποιούν σωστά και αποτελεσματικά την ιστορική ορολογία·
   - παραπέμπουν σε πηγές-τεκμήρια χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες συμβάσεις.

Στο ίδιο πρόγραμμα σπουδών (σσ. 27-35), τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων δεν ορίζονται αποκλειστικά για το μάθημα της Ιστορίας, αλλά από κοινού με τις Κοινωνικές Σπουδές και τη Γεωγραφία. Τα κριτήρια που αφορούν στις επιδιωκόμενες γνώσεις και δεξιότητες διακρίνονται ως εξής:

1. γνώση και κατανόηση συγκεκριμένων θεματικών περιεχομένων, αλλά και της σημαντικότητάς τους,
2. δεξιότητες ή διαδικασίες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, π.χ., σχεδιασμού, συλλογής, επεξεργασίας και οργάνωσης στοιχείων,
3. δεξιότητες ποικιλόμορφης έκφρασης και επικοινωνίας νοημάτων, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τους αποδέκτες,
4. χρήση γνώσεων και δεξιοτήτων για να γίνονται λογικές συνδέσεις τόσο μεταξύ διαφορετικών στοιχείων του ίδιου πλαι-

σίου όσο και μεταξύ στοιχείων που ανήκουν σε διαφορετικά πλαίσια[43] – αναπλαισιώσεις.

Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του μαθητικού λόγου συναρτάται, επίσης, με κριτήρια, όπως το βάθος και το πλάτος του, η καταλληλότητα, η σαφήνεια, η ακρίβεια, η λογική, η σχετικότητα, η σημαντικότητα, η ευφράδεια και η ευελιξία-ελαστικότητα. Αναφορικά με τα τέσσερα παραπάνω κριτήρια οι Καναδοί διακρίνουν τέσσερα, επίσης, επίπεδα επίτευξης: δύο, τα οποία υπολείπονται του επιδιωκόμενου ορίου και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, περισσότερο ή λιγότερο, ανεπαρκή· και δύο, τα οποία υπερβαίνοντας το επιδιωκόμενο όριο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν, λιγότερο ή περισσότερο, επαρκή.

Στη Γαλλία

Το ειδοποιό χαρακτηριστικό του μαθήματος της Ιστορίας στη γαλλική εκπαίδευση είναι ότι συνδιδάσκεται με το μάθημα της Γεωγραφίας. Μαζί αποτελούν ένα ζευγάρι που εκφράζει μια ισχυρή πεποίθηση στη χωροχρονική ενότητα ως πλαίσιο του ιστορικού γίγνεσθαι, στον απόηχο μιας σπουδαίας γαλλικής πνευματικής παράδοσης συνδεδεμένης με το έργο των Paul Vidal de la Blache, Ernest Lavisse και Fernand Braudel. Το δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι η έμφαση στην κατασκευαστική (κονστρουκτιβιστική) προσέγγιση του μαθήματος που βασίζεται, αφενός, στην καταστατική διαμεσολαβητική διάσταση του ιστορικού λόγου, αφετέρου, στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές-τριες επιδιώκεται να δημιουργήσουν, με ενεργητικό και πειθαρχημένο τρόπο, έγκυρα σημεία αναφοράς στο ιστορικό παρελθόν.

Ο τέταρτος κύκλος της γαλλικής δημόσιας εκπαίδευσης ή «κύκλος της εμβάθυνσης» (Cycle 4 ou cycle des approfondissements) αφορά παιδιά ηλικίας 12-14 ετών. Σε αυτόν το μάθημα της Ιστορίας-Γεωγραφίας, που διδάσκεται αυτοτελώς, εντάσσεται κατεξοχήν στο 5ο γνωστικό πεδίο: «Οι αναπαραστάσεις

43. Ό,τι από παλιά είναι γνωστό ως «μεταφορά μάθησης».

του κόσμου και η ανθρώπινη δραστηριότητα».[44] Το διττό αυτό μάθημα συνδέεται με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης μέσα από την επεξεργασία ιχνών του παρελθόντος, της συλλογικής και ατομικής μνήμης και έργων τέχνης. Συνδέεται, επίσης, με τη διεύρυνση των μαθητικών πνευματικών οριζόντων μέσα από τη γνωριμία μακρινών, στο χώρο και στο χρόνο, πολιτισμών και διαφορετικών πεποιθήσεων και αξιών, αλλά και με τη διεύρυνση του συστήματος αναφορών —σε πρόσωπα, συμβάντα, χώρους, έργα τέχνης— και του πεδίου των σημασιών, που χειρίζονται οι ίδιοι-ες, με απώτερο στόχο την καλύτερη κατανόηση των ανθρώπινων κοινωνιών, άλλοτε και τώρα. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώκεται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της πειθαρχημένης φαντασίας, της δεξιότητας διατύπωσης ερωτήσεων και οικοδόμησης ερμηνειών. Κατά βάθος πρόκειται για την υποβοήθηση των μαθητών-τριών ως προς τη δημιουργία μιας νέας κουλτούρας, τέτοιας που να τους επιτρέπει να συνομιλούν πειθαρχημένα και δημιουργικά με τα ίχνη του παρελθόντος (*στο ίδιο*).

Το μάθημα της Ιστορίας-Γεωγραφίας, όμως, επικοινωνεί και με τα υπόλοιπα γνωστικά πεδία της γαλλικής εκπαίδευσης:

- Με το 1ο («Οι γλώσσες της σκέψης και της επικοινωνίας»), διά μέσου του ειδικού λεξιλογίου που επιτρέπει την κατανόηση του κόσμου.
- Με το 2ο («Οι μέθοδοι και τα εργαλεία της κατανόησης»), διά μέσου της συστηματικής επεξεργασίας πηγών-μαρτυριών και της επεξεργασίας —παρουσίασης, αποτίμησης και δημιουργίας— χαρτογραφικών αναπαραστάσεων.
- Με το 3ο («Η διαμόρφωση του προσώπου και του πολίτη»), διά μέσου της ανάπτυξης του λεξιλογίου που αφορά συναισθήματα και αξιολογικές κρίσεις, ευαισθησίες και λογικές σκέψεις, σε συνάφεια με σημαντικά και επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Με τη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων, η Ιστορία-Γεωγραφία, όπως και η πολιτική και ηθική εκ-

44. *Le Bulletin Oficielle de l'Education Nationale*, no 30 du 26-7-2018, σ. 92 http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/30/0/BO_MEN_30_986300.pdf (8/12/2018).

παίδευση, προβάλλουν τις βασικές αρχές της δικαιοσύνης, τους κανόνες λειτουργίας των κοινωνιών και τη διάκριση του υποκειμενικού από το αντικειμενικό.

- Με το 4ο («Τα φυσικά και τα τεχνικά συστήματα»), διά μέσου της σύνδεσης της ιστορίας των επιστημών με την ιστορία των ανθρώπινων κοινωνιών, π.χ., διά μέσου της διερεύνησης —σε ιστορική προοπτική— των τρόπων μέτρησης του χρόνου και του χώρου ή διά μέσου της διερεύνησης —και πάλι σε ιστορική προοπτική— των συνεπειών της ανθρώπινης δραστηριότητας στο φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, η Ιστορία-Γεωγραφία συμβάλλει συστηματικά σε μία διαδικασία αμφισβήτησης και κρίσης, καθώς διασταυρώνει και αποτιμά με συστηματικό τρόπο, αφενός, τις πληροφορίες που συλλέγονται και γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στη σχολική τάξη, αφετέρου, τις ανθρώπινες αναπαραστάσεις που ερμηνεύουν, π.χ., ένα γεγονός, μία αντίληψη ή την οργάνωση μιας περιοχής (*στο ίδιο*, σσ. 86-91).

Ειδικότερα το μάθημα της Ιστορίας διασταυρώνεται δημιουργικά με άλλα μαθήματα, όπως εκείνο της (Γαλλικής) Γλώσσας, συχνά στη βάση ενός ηθικού και πολιτικού άξονα διερεύνησης, κατά την επεξεργασία ιστορικών πηγών που αφορούν επίμαχα ζητήματα του παρελθόντος, των οποίων η διδακτική προσέγγιση μπορεί να οργανωθεί γύρω από αντιτιθέμενες επιχειρηματολογίες (αντιλογίες). Τέτοιες ιστορικές πηγές μπορεί να αφορούν, π.χ, ιστορίες περιηγητών όλων των εποχών, που μαρτυρούν σχετικά με το πώς βλέπει ο ένας πολιτισμός τον άλλο, σε μοντέλα ηρωικής συμπεριφοράς που εκδηλώθηκαν κατά τη Γαλλική Επανάσταση, στη στρατευμένη ποίηση με σημείο αναφοράς τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κ.ο.κ. (στο ίδιο, σ. 114). Εξίσου γόνιμες διασταυρώσεις προκύπτουν μεταξύ Γλώσσας και Ιστορίας κατά την ερμηνευτική προσέγγιση των έργων τέχνης ως πολύμορφων (γραπτών, οπτικών, ηχητικών κ.ο.κ.) και υβριδικών ιστορικών πηγών, οι οποίες, αφενός, μαρτυρούν για τους ποικίλους τρόπους πρόσληψης και αναπαράστασης του κόσμου σε όλες τις εποχές, για τις συνέχειες, τις τομές και τα δάνεια με-

ταξύ διαφορετικών πολιτισμών, αφετέρου, προϋποθέτουν για την αποκωδικοποίησή τους τη χρήση ειδικού λεξιλογίου και την αξιοποίηση συγκεκριμένων τρόπων αναφοράς σε αυτές (στο ίδιο).

Στο πλαίσιο του γαλλικού Προγράμματος Σπουδών, το μάθημα της Ιστορίας-Γεωγραφίας συνδέεται κατεξοχήν με τη δεξιότητα κατασκευής, εκ μέρους των μαθητών-τριών, σημείων (σημαινόντων και σημαινομένων) ιστορικής αναφοράς, δηλαδή, με τη δεξιότητα πλαισίωσης της ανθρώπινης ύπαρξης σε συγκεκριμένο ιστορικό χρόνο και γεωγραφικό χώρο.[45] Ο στόχος είναι οι μαθητές-τριες να μπορούν να τοποθετήσουν-εντάξουν μία επιμέρους έκφανση του ιστορικού γίγνεσθαι σε ένα ευρύτερο, αλλά συγκεκριμένο και μοναδικό, σύνολο (πλαίσιο) με συντεταγμένες χρόνου και χώρου και, υπ' αυτόν τον όρο, να τη νοηματοδοτήσουν, αποκτώντας συνείδηση, ταυτόχρονα, της ρευστότητας και προσωρινότητας του νοήματος που κατασκευάζουν. Η δεξιότητα αυτή συνδέεται εμφανώς όχι μόνο με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αλλά και με την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση των ιστορικών οριζόντων των παιδιών στους άξονες του χρόνου και του χώρου. Η επιλογή σημείων αναφοράς (repères) δεν είναι ποτέ τυχαία, αλλά συνδέεται στενά με ιδρυτικά αφηγήματα και ιστορικά διαμορφωμένες ταυτότητες, γι' αυτό και υποβάλλει στο μαθητή-τρια που τα επιλέγει συγκεκριμένες οπτικές προσέγγισης και αντιλήψεις του κόσμου. Π.χ., η επιλογή της Γαλλικής Επανάστασης ή των Χριστουγέννων ή του Άουσβιτς, ως ιστο-

---

45. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Competences/12/6/RA16_C3C4_Se_reperer_temps_819126.pdf (11/12/2018) Ministère de l'Éducation nationale – Mai 2017, *Histoire-GéoGraphie. Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle*. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, ο 4ος κύκλος αφορά παιδιά ηλικίας 12-14 ετών. «Les programmes d'histoire-géographie placent au premier rang des compétences travaillées celles liées à la construction de repères historiques et géographiques, au cycle 3 comme au cycle 4. Ces compétences «se repérer dans le temps» et «se repérer dans l'espace» relèvent du domaine 5. du socle «des représentations du monde et de l'activité humaine» et permettent, dans ce domaine, «de développer une conscience de l'espace géographique et du temps historique» (ό.π., σ. 1).

ρικών ορόσημων, σαφώς υποδηλώνει συγκεκριμένες κοσμοαντιλήψεις και αξίες.

Στο πλαίσιο του ίδιου ΠΣ, ανάπτυξη της δεξιότητας «αναφέρομαι στο χρόνο» σημαίνει ανάπτυξη της δεξιότητας χρονολόγησης ενός γεγονότος, τοποθέτησής του σε μία εποχή ή περίοδο, ταξινόμηση των γεγονότων, του ενός σε σχέση με το άλλο. Η δεξιότητα συνδέεται με δύο νοητικές λειτουργίες που συναρθρώνονται και λειτουργούν συνδυαστικά:

1. αυτή της απομνημόνευσης των ιστορικών τομών/ορόσημων, η οποία όμως συνδέεται στενά με τον χαρακτηρισμό και την κατανόηση της σημαντικότητάς τους – προϋποθέσεις για τη διευκόλυνση της εκμάθησής τους·
2. αυτή της επανεπένδυσης σημασιών σε ιστορικά ορόσημα (ανασημασιοδότηση), καθώς αυτά μελετώνται βάσει οπτικών που ανήκουν σε διαφορετικά ιστορικά συμφραζόμενα ή περιβάλλοντα μάθησης ή καθώς μετεξελίσσονται από τη μία εποχή στην άλλη, π.χ., από τη νεολιθική στη βιομηχανική «επανάσταση».

Οι ιστορικές τομές που προκύπτουν από τον παραπάνω συνδυασμό δομούν-οργανώνουν την ιστορική μάθηση, ενώ η συζήτηση για τις ίδιες οδηγεί στην ερμηνευτική αναπλαισίωσή τους, στη διάκριση χρονικών διαστάσεων —του σύντομου χρόνου των γεγονότων, του μέσου της συγκυρίας, της μακράς διάρκειας— και, ταυτόχρονα, στη χρήση επιχειρημάτων που θα δικαιολογήσουν όλες τις προηγούμενες κατά περίπτωση επιλογές: τα σημεία τομής, τη σημαντικότητα, τον τρόπο αναπλαισίωσης και ανάλυσής τους κ.ο.κ. Κατ' αυτόν τον τρόπο, απαντώνται καίριας σημασίας ιστορικά ερωτήματα, όπως πότε, σε σχέση με τι, για ποιους λόγους, με τι συνέπειες κ.ο.κ. Για τούτο, χρησιμοποιούνται υποθέσεις εργασίας, ο έλεγχος της αξιοπιστίας και η ανάλυση των πηγών και όλα τα συστατικά μιας πειθαρχημένης επιχειρηματολογίας που αφορά ιστορικά ζητήματα.

Στον 3ο και τον 4ο κύκλο της γαλλικής εκπαίδευσης (παιδιά ηλικίας 9-11 και 12-14 ετών αντίστοιχα), το ΠΣ προβλέπει τη σταδιακή εξοικείωση των μαθητών-τριών με εποχές

απομακρυσμένες από τη δική τους, με εξελίξεις που ανήκουν σε διαφορετικές εποχές, με την αναπλαισίωση της ιστορίας της χώρας τους από την οπτική γωνία της παγκόσμιας ιστορίας, με τη διάκριση τομών και συνεχειών και όλα αυτά όχι μόνο σε επίπεδο εξετάσεων, αλλά, προπάντων, σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής. Οι δεξιότητες που διέπουν τις στοχεύσεις αυτές αφορούν:

- τη χρονολογική διάταξη των μεγάλων (μακρών) ιστορικών περιόδων,
- την ταξινόμηση των γεγονότων και την ένταξή τους σε εποχές ή περιόδους,
- τη διαχείριση του νοήματος που διαδοχικά επενδύεται σε ορόσημα, ακόμη και διαφορετικών ιστορικών πλαισίων,[46]
- τη χρήση πηγών-μαρτυριών που δίνουν ευκαιρίες για επεξεργασία, αφενός, των ποικίλων αναπαραστάσεων του χρόνου (π.χ., σε μορφή χρονογραμμών, εννοιολογικών χαρτών, διαγραμμάτων κ.λπ.), και μάλιστα σε διαφορετικά ιστορικά πλαίσια, αφετέρου, της ειδικότερης ορολογίας που αφορά διακρίσεις χρονικών επιπέδων (πριν, μετά, ταυτόχρονα, δεκαετίες, αιώνες κ.ο.κ.).[47]

Αξίζει να δούμε, πιο εξειδικευμένα, με ποια ακριβώς κριτήρια αξιολογείται σε επίπεδο εφαρμογής, π.χ., ενός μαθητικού γραπτού στον 4ο κύκλο της γαλλικής εκπαίδευσης, η παραπάνω περιγραφείσα δεξιότητα κατασκευής ιστορικών αναφορών στο χρόνο, σε συνδυασμό με τη δικαιολόγηση των συναφών επιλογών στη βάση λογικών επιχειρημάτων.

---

46. Π.χ., το νόημα της έννοιας «επανάσταση» επανεπενδύεται με τη μελέτη διαδοχικών «επαναστάσεων». Η συσχέτιση ορόσημων και επιμέρους εξελίξεων της ίδιας ή άλλης περιόδου γίνεται με ερωτήματα, όπως «Τι συνέβη κατά τη Βιομηχανική Επανάσταση;» ή «Ποιες επιμέρους εξελίξεις ανήκουν σε αυτήν;» ή «Αναφερθείτε σε εξελίξεις της Μετα-βιομηχανικής εποχής».

47. Ministère de l'Éducation nationale – Mai 2017, *Histoire-GéoGraphie. Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle*, ό.π., σσ. 4-5.

Αρχικά, η σύνταξη ενός μαθητικού γραπτού με ιστορικό περιεχόμενο οδηγεί τον μαθητή / τη μαθήτρια στο να αφηγηθεί και να εξηγήσει, δηλαδή, αφενός, να παρουσιάσει μία κατανοητή ιστορική αφήγηση ανταποκρινόμενος – η στα ζητούμενα του συγκεκριμένου ερωτήματος που διαπραγματεύεται, αφετέρου, να παραγάγει μία συνεκτική και πειστική επιχειρηματολογία, υπερβαίνοντας ερμηνευτικά το ανεκδοτολογικό και γεγονοτολογικό επίπεδο. Με τη σειρά της, η έκφραση μιας ιστορικής λογικής προϋποθέτει την αναπλαισίωση των αναφορών στο χρόνο με στοιχεία, όπως: τη συσχέτιση και την ταξινόμηση των συναφών με αυτές ιστορικών εξελίξεων, τον προσδιορισμό των δρώντων υποκειμένων, ατομικών και συλλογικών, τον χαρακτηρισμό των καταστάσεων και τον έλεγχο της ιστορικής αλήθειας, σύμφωνα με μεθοδολογικά κριτήρια που προσιδιάζουν στην ομόλογη επιστήμη. Στο πλαίσιο αυτό, ένα καλό μαθητικό γραπτό θα πρέπει να απαντά στο δοθέν ερώτημα, να είναι δομημένο, κατανοητό, να χρησιμοποιεί την κατάλληλη ορολογία, να αναπτύσσει συνεκτικά νοήματα, να περιέχει σαφείς χρονολογικές αναφορές και να προβάλλει σαφείς λογικές συσχετίσεις των ιστορικών εξελίξεων μεταξύ τους διακρίνοντας τομές και συνέχειες, αίτια και αποτελέσματα.[48]

Στην περίπτωση επεξεργασίας μιας πηγής-μαρτυρίας αξιολογείται, επιπλέον, η δεξιότητα του μαθητή / της μαθήτριας να κατανοήσει, να επισημάνει και να αναλύσει την ιδιαίτερη οπτική του δημιουργού ή συγγραφέα της πηγής, η δεξιότητα άντλησης από μία ή περισσότερες πηγές σημαντικών πληροφοριών, σχετικών με το υπό επεξεργασία ερώτημα, η ταξινόμηση, ιεράρχηση και ένταξή τους σε ένα λογικό σχήμα χωρίς φλυαρίες που αποβλέπει, αφενός, στην ιστορική ερμηνεία, αφετέρου, στη

48. Πηγή: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - Janvier 2017, *ÉVALUATION. CYCLE 4. HISTOIRE GÉOGRAPHIE. Écrire en histoire et géographie. Raconter et expliquer en histoire*, προσβάσιμο στο: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G/85/8/EV16_C4_HG_ecrire_en_hg_741858.pdf. Πρβλ. https://pedagogie.ac-reims.fr/images/stories/hist-Geo-Ec/id3544/synthese-se-reperer-ds-le-temps.pdf (15/12/2018).

δικαιολόγηση, με τεκμηριωμένα επιχειρήματα, των εκάστοτε επιλογών.[49]

Εξίσου σημαντική, όμως, είναι και η ταυτόχρονα ασκούμενη δεξιότητα επιχειρηματολογίας και δικαιολόγησης-τεκμηρίωσης μιας προσέγγισης, καθώς και των συνακόλουθων επιλογών. Αναλυτικότερα, ο μαθητής / η μαθήτρια θα πρέπει:

- να μπορεί να θέτει ερωτήματα απλά, κατανοητά, δικαιολογώντας τις επιλογές του/της, προκειμένου να συμμετάσχει σε μία συζήτηση·
- να είναι σε θέση να διατυπώνει ερμηνευτικές υποθέσεις, κατασκευάζοντας επιχειρήματα με βάση τις πληροφορίες των διαθέσιμων πηγών-μαρτυριών·
- να προτείνει τρόπους επεξεργασίας των ερμηνευτικών υποθέσεων, δηλαδή τις κατάλληλες προσεγγίσεις, αλλά και να προβλέπει την ανασκευή αντεπιχειρημάτων·
- να δικαιολογεί την ερμηνευτική προσέγγισή του/της με ιεραρχημένα επιχειρήματα και να καταλήγει, λογικά, σε σχετικά συμπεράσματα·
- να εξηγεί την ορολογία που χρησιμοποιεί, να θέτει, με κατανοητό τρόπο, επιμέρους καθοδηγητικά ερωτήματα, να επικαλείται —για τεκμηρίωση— και προσωπικά βιώματα,
- να εργάζεται αυτόνομα αλλά και ομαδοσυνεργατικά προς όφελος των πιο αδύνατων μαθητών-τριών.[50]

---

49. Πηγή: C. Jourot, C. Marinoni, C. Dupanloup, *Ressources académiques Histoire-géographie, groupe Travail collège, académie de Besançon, année 2016*, στο: http://hg.ac-besancon.fr/wp-content/uploads/sites/63/2016/05/Hist_3e_HetF_demarche.pdf (15/12/2018).

50. Πηγή: Académie de Reims, fiche réalisée à partir des travaux des groupes de Troyes lors de la formation du 31 mai 2016, *Progressivité du cycle 4, de la 5e à la 3e par compétences: degré de maîtrise nécessaire à l'entrée en 2è pour poursuivre le parcours de l'élève*, προσβάσιμο στο: https://pedagogie.ac-reims.fr/images/stories/hist-Geo-Ec/id3544/synthese-raisonner.pdf (15/12/2018).

Στο γερμανικό κρατίδιο του Βερολίνου-Βραδεμβούργου

Όπως οι πολιτείες του Καναδά, έτσι και τα γερμανικά κρατίδια, έχουν ιδιαίτερα προγράμματα σπουδών που εφαρμόζονται σε ένα κατά βάση κοινό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα προγράμματα αυτά προτείνουν τον γενικό σκοπό και τους γενικούς στόχους διδασκαλίας, προσδιορίζουν βασικές δεξιότητες, σε διεπιστημονικό επίπεδο και εξειδικευμένα κατά γνωστικό κλάδο, προτείνουν, επίσης, ενδεικτικά ή δυνητικά θεματικά περιεχόμενα ("mögliche Inhalte") και θεματικά πεδία ("Themenfelder"), σε συνάφεια με την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ("Kompetenzerwerb im Themenfeld"), αλλά αφήνουν το περιθώριο σε κάθε σχολείο να προσδιορίσει αυτόνομα το εσωτερικό του πρόγραμμα σπουδών ("schulinternes Curriculum"), λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικότερες συνθήκες λειτουργίας του. Από την άποψη αυτή, πρόκειται για ανοιχτά πλαίσια προγραμμάτων σπουδών, διατυπωμένα σε μορφή πυρήνα ("Kerncurriculum"), των οποίων η ανάπτυξη, συγκεκριμενοποίηση και υλοποίηση επαφίεται στην ευθύνη κάθε σχολείου.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε τον φακό μας, ενδεικτικά, στα ισχύοντα Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας του γερμανικού κρατιδίου του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου.[51] Σύμφωνα με αυτά, ο γενικός σκοπός διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν μία *αναστοχαστική ιστορική συνείδηση*. Αυτό μετα-

51. Τα ισχύοντα ΠΣ όλων των μαθημάτων της Δ/θμιας Εκπ/σης στο κρατίδιο του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/. Το ΠΣ Ιστορίας για την πρώιμη γυμνασιακή βαθμίδα (Sekundarstufe I, μαθητές-τριες ηλικίας 11-14 ετών): https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf. Το ΠΣ Ιστορίας για την ανώτερη γυμνασιακή βαθμίδα: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_geschichte.pdf (Sekundarstufe II / Gymnasiale Oberstufe, μαθητές-τριες ηλικίας 15-18 ετών) – ισχύει από το 2006-7, αναθεωρήθηκε το 2010. Προσπέλαση 18/12/2018.

φράζεται σε ερμηνευτική συσχέτιση των αντιλήψεων για το παρελθόν με εκείνες για το παρόν και το μέλλον. Οι μαθητές-τριες ενθαρρύνονται να κατανοήσουν ότι οι απόψεις τους για το ιστορικό παρελθόν διαμορφώνονται με βάση τα ερωτήματα και τις αντιλήψεις του εκάστοτε παρόντος. Αυτό σημαίνει ότι το ιστορικό παρελθόν προσεγγίζεται πάντοτε αποσπασματικά και πάντοτε υπό ορισμένη οπτική γωνία. Και σε μια πλουραλιστική κοινωνία υπάρχουν πολλαπλές ιστορικές ερμηνείες συνεχώς υπό διαπραγμάτευση και ανασυγκρότηση, ως αποτέλεσμα της συνεχούς ανανέωσης των ερωτημάτων, των ερμηνευτικών προοπτικών και των πηγών για το παρελθόν.

Στο μάθημα της Ιστορίας στο επίπεδο της ανώτερης γυμνασιακής βαθμίδας,[52] η πολλαπλότητα προσεγγίζεται με την εξέταση πολλαπλών πηγών και ερμηνειών, προκειμένου οι μαθητές-τριες να αναπτύξουν πολυπρισματική σκέψη και, παράλληλα, κριτική ικανότητα. Ο έλεγχος της ορθότητας συγκεκριμένων ιστορικών ερμηνειών επιδιώκεται σε ένα πλαίσιο ορθολογικού τεκμηριωμένου διαλόγου, με τη χρήση των κατάλληλων μεθόδων και σε πνεύμα ανεκτικότητας. Αποσκοπεί στο να αναπτύξουν οι μαθητές-τριες την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τόσο τις άρρητες προϋποθέσεις όσο και τις συνακόλουθες αξιώσεις ισχύος των ιστορικών ερμηνειών – αξιώσεις σε επίπεδο θεωρίας αλλά και πράξης. Αποσκοπεί, επίσης, στο να διακρίνουν μεταξύ ανάλυσης, κριτικής επί των πεπραγμένων και προσωπικής εκτίμησης. Οι μαθήτριες και οι μαθητές ενθαρρύνονται, επίσης, από μόνοι τους να θέτουν ανοικτές και κριτικές ερωτήσεις στο παρελθόν, να ασκούν εμπεριστατωμένη κριτική σε πράξεις και αξίες, να συνειδητοποιούν ότι η συζήτηση για τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας συνδέεται με συγκεκριμένες ιστορικές αναφορές. Καθολικές αξίες και παραδόσεις, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, αποτελούν επίσης θεμέλιο της επιδιωκόμενης ιστορικής γνώσης, διευρύνοντας την εμβέλειά της σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

---

52. "Gymnasiale Oberstufe" ή "Sekundarstufe II", για έφηβους ηλικίας 15-18 ετών.

Αναφορικά με το ιστορικό παρελθόν που εντοπίζεται στο παρόν, αλλά πέρα από την εκπαίδευση και την επιστήμη, σε πεδία, όπως η τέχνη (ο κινηματογράφος, η λογοτεχνία, το θέατρο, η ζωγραφική, η γλυπτική κ.ο.κ.), η τηλεόραση, τα μουσεία, ο πολιτικός λόγος κ.λπ., σε ό,τι συνολικά ονομάζεται «ιστορική κουλτούρα» (Geschichtskultur), και με δεδομένες τις ισχυρές επιρροές που η τελευταία ασκεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης των μαθητών-τριών, ο στόχος είναι όλες οι εκφάνσεις της ιστορικής κουλτούρας να μετατρέπονται σε αντικείμενο συστηματικής ορθολογικής επεξεργασίας εκ μέρους της ιστορικής σκέψης των μαθητών-τριών και να μην εκλαμβάνονται ως κατευθείαν αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Στόχος είναι, επίσης, οι ποικίλες εκφάνσεις της ιστορικής κουλτούρας να ερμηνεύονται κριτικά σε συνάρτηση με τις πολιτικές, αισθητικές, αξιακές και λοιπές παραμέτρους τους, έτσι ώστε οι μαθητές-τριες να συμμετέχουν σε πολιτιστικές δραστηριότητες ενήμεροι-ες για το νόημα και τις αξίες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας και σύμφωνα πάντα με το Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του κρατιδίου του Βερολίνου-Βρανδεμβούργου, οι βασικές δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτύξουν οι μαθητές-μαθήτριες, είναι οι εξής:

Α) Η —πρωταρχικής και κεντρικής-κομβικής σημασίας— *αφηγηματική* δεξιότητα (*Narrative Kompetenz*), δηλαδή, η δεξιότητα της σύνθεσης μίας αναστοχαστικής ιστορικής αφήγησης, διά μέσου της οποίας διατυπώνονται, αναλύονται και αξιολογούνται συμβολικές αναπαραστάσεις του ιστορικού παρελθόντος.

Β) Οι επιμέρους δεξιότητες:

1. της *ερμηνείας* (*Deutungskompetenz*), δηλαδή, του προσδιορισμού και της σύνθεσης γνωστικών στοιχείων σε χρονικές ακολουθίες και δομές που μπορούν να εξεταστούν και να αξιολογηθούν ως λογικές συνάφειες·
2. της *ανάλυσης* (*Analysekompetenz*), δηλαδή, της αποτίμησης επιστημονικών και πολιτισμικών αναπαραστάσεων

και ερμηνειών αναφορικά με τις προϋποθέσεις, τις στρατηγικές και τις στοχεύσεις τους·

3. της χρήσης *μεθόδων* (*Methodenkompetenz*), δηλαδή, αφενός, της αυτόνομης θέσης ερωτήσεων για το παρελθόν και τις ιστορικές ερμηνείες του, αφετέρου, της απάντησης των ερωτήσεων αυτών μέσα από τη χρήση ιστορικών πηγών·
4. της *κριτικής* και του *προσανατολισμού* (*Urteils-und Orientierungskompetenz*), δηλαδή, της αξιοποίησης της ιστορικής γνώσης ως προς τη διαμόρφωση κρίσεων και αξιών που καθοδηγούν τη συγκρότηση ατομικής και συλλογικής ταυτότητας και την έλλογη δράση στο παρόν και στο μέλλον.[53]

Η ανάπτυξη της —πρωταρχικής σημασίας— αφηγηματικής δεξιότητας σκοπό έχει να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς να συμμετέχουν με επάρκεια στο δημόσιο διάλογο για το ιστορικό παρελθόν και υπηρετεί το αίτημα —ή αξίωση— διερεύνησης και συμβολικής αναπαράστασης της ιστορικής αλήθειας. Σημείο αναφοράς κάθε ιστορικής αφήγησης είναι η ποικιλόμορφη (γραπτή, προφορική, εικονιστική, ηχητική, πολυτροπική) πηγή-μαρτυρία, που αξιολογείται ως τεκμήριο. Καθόσον το ιστορικό γίγνεσθαι μετατρέπεται σε αντικείμενο αφήγησης, ταυτόχρονα, ερμηνεύεται, και, από αυτή την άποψη, η ιστορική αφήγηση είναι ένα είδος έλλογης επιχειρηματολογίας, της οποίας οι αξιώσεις ισχύος τεκμηριώνονται, ελέγχονται και αξιολογούνται για την εγκυρότητα, την αξιοπιστία ή και την πρωτοτυπία τους. Με τη σειρά της, η δεξιότητα της αναστοχαστικής ιστορικής αφήγησης συναρτάται με την ικανότητα της αυτόνομης ιστορικής σκέψης, δηλαδή της κατανόησης, αλλά και της έκφρασης, σε διάφορα επίπεδα

53. Πηγή: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Gymnasien Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien*. Oktoberdruck AG Berlin, Berlin 2006, σ. 15. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_geschichte.pdf (22/12/2018).

αφαίρεσης, των αλλαγών που συντελούνται στο χρόνο και το χώρο, καθώς και των πολλαπλών —κάποτε και αντιφατικών μεταξύ τους— ερμηνειών.

Η εκδήλωση και ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων επιτυγχάνεται με προτροπές προς τους μαθητές-μαθήτριες, που σε γενικές γραμμές παραπέμπουν:

- στην αιτιολογική σύνδεση, σε αφηγηματική μορφή, τουλάχιστον δύο —σε διαφορετικές χρονικές στιγμές— ιστορικών γεγονότων ή περιστάσεων·
- στην ερμηνεία ιστορικών εξελίξεων σε μορφή ιστορικής επιχειρηματολογίας·
- στην αξιολόγηση ιστορικών εξηγήσεων-ερμηνειών·
- στην ερμηνεία πηγών-μαρτυριών·
- στο συσχετισμό ηθικών αξιών με συγκεκριμένες ιστορικές περιστάσεις.

Κατά παρεμφερή τρόπο ορίζονται οι πέντε (5) βασικές δεξιότητες (ό.π.) και στο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας του ίδιου κρατιδίου που αφορά, αντίστοιχα, την πρώιμη γυμνασιακή βαθμίδα.[54]

Αναπτύσσοντας την ερμηνευτική δεξιότητα (*deuten*), οι μαθητές-μαθήτριες (επιδιώκεται να) μπορούν:

- να εξετάζουν ιστορικές πηγές-μαρτυρίες,
- να διερευνούν την ανθρώπινη δράση στο παρελθόν και να επιχειρηματολογούν λαμβάνοντας υπόψη τα κάθε φορά ιστορικά δεδομένα,
- να εξετάζουν τις αλλαγές και τις συνέχειες.

Αναπτύσσοντας την αναλυτική δεξιότητα (*analysieren*):

- να διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος,

---

54. *Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10*, σσ. 16-19 (Sekundarstufe I), για έφηβους ηλικίας 11-14 ετών, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf (24/12/2018).

- να διακρίνουν μεταξύ ιστορικής κουλτούρας και ιστορικής επιστήμης,
- να διακρίνουν και να συζητούν για τις διαφορετικές εκτιμήσεις και προθέσεις των διαφορετικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος,
- να αιτιολογούν γιατί πάντα θα προκύπτουν νέες και διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες.

Αναπτύσσοντας τη μεθοδολογική δεξιότητα (*Methoden anwenden*):

- να αντλούν πληροφορίες από ιστορικά τεκμήρια,
- να εξετάζουν την προέλευση των πληροφοριών που συλλέγουν,
- να διεξάγουν έρευνες,
- να χρησιμοποιούν την ιστορική ορολογία.

Αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της κριτικής και του προσανατολισμού (*Urteilen und sich orientieren*):

- να διατυπώνουν τεκμηριωμένες ιστορικές εκτιμήσεις σχετικά με αξίες και τρόπους δράσης στο παρελθόν,
- να αναγνωρίζουν τις προκαταλήψεις και να τις αξιολογούν,
- να διακρίνουν και να μπορούν να παρουσιάσουν διαφορετικές ιστορικές ερμηνείες και τα επιχειρήματά τους,
- να συγκρίνουν, εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές, τις αξίες των ανθρώπων του παρελθόντος με τις σημερινές και να τις αξιολογούν τεκμηριωμένα.

Αναπτύσσοντας τη δεξιότητα της ιστορικής αφήγησης (*Darstellen – historisch erzählen*):

- να συνθέτουν σε αφηγηματική μορφή ένα συνδυασμό ιστορικών αναφορών,
- να αφηγούνται επαληθεύσιμες ιστορικές εξελίξεις ή γεγονότα με τρόπο έλλογο και κατανοητό, συμπεριλαμβανομένων των ποικίλων αιτίων και συνεπειών τους,
- να δικαιολογούν την αρχή και το τέλος της αφήγησής τους,

- να διακρίνουν, στο πλαίσιο της αφήγησής τους, ανάμεσα σε αίτια, αφορμές και συνέπειες,
- να αξιολογούν ιστορικές εκτιμήσεις λαμβάνοντας υπόψη τα επιχειρήματά τους.

Στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας του 2018

Δημοσιεύθηκε πρόσφατα με Υ.Α. (195694/Δ1, ΦΕΚ 5222/21-11-2018, τχ. Β΄) το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενώ αναμένεται η ανάλογη δημοσίευση για το αντίστοιχο πρόγραμμα της Δ/θμιας Εκπ/σης, δηλαδή των τριών τάξεων του Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου. Όλα τα εκπονηθέντα προγράμματα είχαν νωρίτερα, στις αρχές Νοεμβρίου 2018, αναρτηθεί στον ιστότοπο του ΙΕΠ.[55] Επρόκειτο, λίγο πολύ, για τους καταληκτικούς σταθμούς μιας πορείας που είχε ξεκινήσει τυπικά τον Μάρτιο του 2017, όταν δημοσιεύθηκε το «Σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση» και πάλι στον ιστότοπο του ΙΕΠ.[56] Ενδιάμεσα μεσολάβησε ένα πλήθος «πύρινων» δημοσιεύσεων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, άλλων υπέρ άλλων κατά των σχεδιαζόμενων αλλαγών.[57] Επρόκειτο επί της ουσίας για ένα ακόμα «πόλεμο για την Ιστορία» σε επίπεδο ιστορικής κουλτούρας, όπως συχνά συμ-

---

55. http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-ypoxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou (2/11/2018)

56. http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf προσπέλαση 25/12/2018.

57. Ενδεικτικά βλ. τις τοποθετήσεις (εδώ σε παρένθεση οι ημερομηνίες των δημοσιεύσεων ή αναρτήσεων και στο τέλος, στη βιβλιογραφία, οι σχετικοί δεσμοί στο Διαδίκτυο): της *Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων* (12/10/2018, 12/5/2017), του Σπ. Τουλιάτου στον *Ριζοσπάστη* (26/4/2017), του Κ. Χολέβα στο Άρδην (19/7/2017), του Δ. Κουγιουμτζόγλου (29/4/2017), αφιέρωμα στην *Εφημερίδα των Συντακτών* (18/4/2017), του Α. Λακασά στην *Καθημερινή* (8/5/2017), της Ά. Στριφτόμπολα (18/5/2017), του Α. Παπατσίρου (28/5/2017), του Π. Γατσωτή (28/5/2017), της Ελ. Πατσιατζή (29/5/2017), της Κ. Προκοπίου (13/6/2017), αφιέρωμα στην *Αυγή* (6/10/2018), ανακοίνωση του Συνδέσμου Φιλολόγων Αργολίδας (12/12/2018).

βαίνει, εντός και εκτός Ελλάδας, όταν γίνονται προσπάθειες αναμόρφωσης του μαθήματος είτε με την εισαγωγή νέων σχολικών εγχειριδίων είτε προγραμμάτων σπουδών, που θίγουν όχι μόνον αδράνειες αλλά και συγκρουσιακά ή τραυματικά ιστορικά θέματα (Αθανασιάδης, 2015· Κόκκινος – Μαυροσκούφης, 2015· Kokkinos – Gatsotis, 2008). Είναι προφανές ότι το εν λόγω διακύβευμα (η τύχη του νέου Π.Σ.) αφορά ένα κατεξοχήν επίμαχο ζήτημα δημοσίου ενδιαφέροντος, τη διαμόρφωση συλλογικής ταυτότητας και συνείδησης διά μέσου της εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη σύγκριση του νέου Π.Σ. Ιστορίας με τα προαναφερθέντα ομόλογά του στην Ευρώπη και την Αμερική, κυρίως από την άποψη των δεξιοτήτων και των τρόπων αξιολόγησής τους, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις υπόλοιπες παραμέτρους του νέου Π.Σ., ιδιαίτερα το διδακτικό του πλαίσιο («Θεωρητικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας», Αθήνα Οκτώβριος 2018).[58]

Οι συντάκτες του ξεδιπλώνουν μία εργαλειοθήκη δεξιοτήτων που υπηρετούν τις παρακάτω στοχεύσεις του εν λόγω Π.Σ.:

- τη διαμόρφωση μιας «γενετικού τύπου» —κατά Rüsen (ό.π.)— ιστορικής συνείδησης·
- την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης ως συνισταμένης έξι (6) αλληλοσυμπληρούμενων και αλληλεπιδρώντων παραγόντων που αφορούν: την ιστορική σημαντικότητα, την επεξεργασία πηγών-μαρτυριών, τη διαλεκτική αλ-

58. http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf (26/12/2018). Συντάκτες του θεωρητικού πλαισίου οι πανεπιστημιακοί Πολυμέρης Βόγλης, Κώστας Κασβίκης, Γιώργος Κόκκινος, Χριστίνα Κουλούρη, Άγγελος Παληκίδης, Βασίλης Τσάφος. Στη σύνταξη του υπόλοιπου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, για τις τάξεις από την Γ΄ Δημοτικού μέχρι και την Α΄ Λυκείου, συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί: Μαρία Βλαχάκη, Παναγιώτης Γατσωτής, Σοφία Γελαδάκη, Ιγνάτιος Καράμηνας, Ιωάννης Κασκαμανίδης, Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Γεωργία Κουσερή, Κωνσταντίνος Κωσταβασίλης, Γεώργιος Μακαρατζής, Γεωργία Παπανδρέου, Εμμανουήλ Περάκης, Τριαντάφυλλος Πετρίδης, Παναγιώτης Πυρπυρής, Βασιλική Σακκά, Θεοδώρα Χασεκίδου-Μάρκου.

λαγής και συνέχειας, τις σχέσεις αιτιότητας, την ιστορική οπτική, την κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της Ιστορίας (βλ. Seixas & Morton, *The Big Six*.., ό.π.)·

- την καλλιέργεια μιας πλουραλιστικής, συμπεριληπτικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας, με επίγνωση του ιστορικού χαρακτήρα της·
- την καλλιέργεια μιας δημοκρατικής συνείδησης που ερείδεται στην κατανόηση και τον σεβασμό της ετερότητας·
- την καλλιέργεια ανθρωπιστικών αξιών που συνδέονται με το όραμα της διεθνούς κοινωνικής αλληλεγγύης, χωρίς, ωστόσο, να αποσιωπούν —αντίθετα, επεξεργάζονται συστηματικά-μεθοδικά— τα επίμαχα και τραυματικά ιστορικά ζητήματα.

Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές-μαθήτριες επιδιώκεται:

«να θέτουν ερωτήματα, να κατασκευάζουν υποθέσεις εργασίας, να σκέπτονται κριτικά, να αναζητούν και να επεξεργάζονται πολυδιάστατα και αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία, να συγκροτούν επιχειρήματα και να προβαίνουν σε τεκμηριωμένες, ορθολογικές και υπεύθυνες κρίσεις» («Θεωρητικό πλαίσιο...», ό.π., σ. 8).[59]

Περαιτέρω, οι συντάκτες του Π.Σ. συμπεριλαμβάνουν ρητά την αξιολόγηση των δεξιοτήτων της ιστορικής προβληματικής και σκέψης (α), καθώς και του βαθμού επίτευξης-υλοποίησης της ιστορικής μεθοδολογίας (β), στην αξιολόγηση του Μαθήματος, σε συνδυασμό με την αξιολόγηση της γνώσης του ιστορικού πλαι-

59. Παρόμοια ρητή αναφορά στις επιδιωκόμενες ιστορικές δεξιότητες γίνεται και με αφορμή τις στοχεύσεις των Θεματικών Φακέλων: «[...] κεντρικής σημασίας ιστορικές δεξιότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν στους μαθητές και τις μαθήτριες συντείνοντας στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης: η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η ιστορική αφήγηση, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, η αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθοδήγησαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, η ιστορική ενσυναίσθηση» (*στο ίδιο*, σ. 11).

σίου (γ), αλλά και της οργάνωσης και επικοινωνίας-παρουσίασης της ιστορικής γνώσης (δ) (*στο ίδιο*, σ. 15). Η στρατηγική αυτή στόχευση, σε επίπεδο διαγραμματικό, εκφράζεται στη δομή των στηλών του Π.Σ. που αφορούν, αφενός, τις ιστορικές έννοιες —πρωτογενείς και δευτερογενείς, ιδιαίτερα τις δεύτερες— που αρθρώνουν και καθοδηγούν τη μαθησιακή διαδικασία, αφετέρου, τις προτάσεις αξιολόγησης με προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες, όπου η διδακτική θεωρία και πράξη αλληλοδιαπλέκονται. Σε επίπεδο λεξιλογικό-ορολογίας, η επιλογή των ενεργητικών ρημάτων στη διατύπωση της στοχοθεσίας ([οι μαθητές-τριες] να διερευνήσουν, να προβληματιστούν, να κατανοήσουν, να διακρίνουν, να παρουσιάσουν, να καταγράψουν, να επισημάνουν κ.ο.κ.) παραπέμπει προς την ίδια κατεύθυνση. Το τελευταίο στοιχείο παραπέμπει, επίσης, και σε άλλο ένα ουσιαστικό χαρακτηριστικό του εξεταζόμενου Π.Σ.: στον ανοικτό χαρακτήρα του, δηλαδή, ότι εναπόκειται σε εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους η συγκεκριμένη, κάθε φορά, υλοποίησή του.[60] Δεν θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, άλλωστε, δεδομένου ότι ένα κλειστό πρόγραμμα σπουδών, που προσδιορίζει επακριβώς τα περιεχόμενά του και υλοποιείται μονομερώς, δεν συνάδει με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του Μαθήματος ούτε με την υποκείμενη αντίληψη περί πλουραλιστικών, δημοκρατικών και ανθρωπιστικών αξιών, όπως συμβαίνει στον υπόλοιπο Δυτικό κόσμο.

Με αυτό το σκεπτικό, λίγο πολύ, τεκμηριώνουν τις επιλογές τους και οι συντάκτες του ίδιου Π.Σ., αποδίδοντας έμφαση στην αξιολόγηση των παραπάνω αναφερόμενων δεξιοτήτων

60. Με την ίδια έννοια το ανοικτό πρόγραμμα σπουδών χρησιμοποιείται και στην εκπαίδευση προσφύγων (http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/prokirixeis/menu-anakoinoseis/2-general/512-ekpaidefsi-prosfygon 26/12/2018). Ο παραλληλισμός αναδεικνύει ως κοινό τόπο την ανάγκη για ευελιξία και εμπιστοσύνη στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, δεν πρέπει να παραβλέπονται και ουσιώδεις διαφορές στην εκπαίδευση των προσφύγων, οι οποίες προκύπτουν από τα πολυεπίπεδα προβλήματα επικοινωνίας, τις ενδεχομένως διαφορετικές αξίες και τις συχνά τραυματικές εμπειρίες των προσφυγόπουλων, καθώς και από τη συνθήκη ανάγκης που πιέζει τα ίδια.

του μαθήματος της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, προκρίνουν την ποιοτική, εναλλακτική, διαμορφωτική και διαφοροποιημένη αξιολόγηση –η οποία, βέβαια, συνδέεται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία– έναντι της ποσοτικής, τελικής και ενιαίας, με τη χρήση μεθόδων, όπως η παρατήρηση, η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και ο φάκελος αξιολόγησης (portfolio),

> «ο οποίος θα ανανεώνεται περιοδικά και θα εμπεριέχει ερευνητικά πρωτόκολλα, μαθητικές εργασίες, περιγραφικές εκθέσεις, δραστηριότητες, διδακτικά υλικά κτλ. Το σύστημα αυτό μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το "μετρήσιμο" αποτέλεσμα της διδασκαλίας στην πορεία και στις διαδικασίες της μάθησης, ενώ διερευνά τους τρόπους με τους οποίους παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά, φυλετικά και κοινωνικά περιβάλλοντα αποκτούν κατανόηση, κίνητρα μάθησης, συνεργατικό πνεύμα και ικανότητα εφαρμογής της κατακτημένης γνώσης για την επίλυση προβλημάτων και για την επικοινωνία, σε αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης. Βασική παραδοχή αυτής της προσέγγισης είναι ότι κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια ακολουθεί διαφορετική μαθησιακή πορεία τόσο ανάλογα με τις εμπειρίες του/της, τα ενδιαφέροντά του/της και τον τρόπο ή τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει όσο και ανάλογα με τα βιώματα και τα πολιτισμικά και ταξικά του/της χαρακτηριστικά» (*στο ίδιο*, σ. 14).

Στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018)

Οι πρόσφατες (Σεπτέμβριος 2018) *Αρχές και Οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης για μια Ποιοτική Ιστορική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα* (*Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*)[61] απευθύνονται «στους σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και προγραμμάτων σπουδών, στους δημιουργούς εκπαιδευτικού υλικού, στους επιμορφωτές εκπαιδευτικών, στους δασκάλους και καθηγητές Ιστορίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε όσους ασχολούνται με την ιστορική εκπαίδευση στα προπτυχιακά και

61. https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7, https://www.coe.int/en/web/history-teaching (27/12/2018).

μεταπτυχιακά τμήματα των πανεπιστημίων των 47 κρατών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης».[62] Εκφράζουν τους γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς που απορρέουν από τον θεσμικό πολιτικό ρόλο του Συμβουλίου της Ευρώπης, της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και της UNESCO, ως προς την αντιμετώπιση σύγχρονων προκλήσεων, όπως είναι η εντεινόμενη διαφοροποίηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών, εξαιτίας της μαζικής εισόδου μεταναστών και προσφύγων, καθώς και οι ενδογενείς επιθέσεις στα δημοκρατικά πολιτεύματα και τις αξίες τους από θέσεις που προσιδιάζουν στη λαϊκιστική, εθνικιστική και ρατσιστική Ακροδεξιά. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό όραμα που βασίζεται στις Δυτικές αρχές της δημοκρατίας, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής ένταξης και του κράτους δικαίου, ενώ, αποβλέποντας στην ενσωμάτωση πολυδιάστατα διαφορετικών πληθυσμών, στρέφεται στην αξιοποίηση ευέλικτων, ευαίσθητων και ανοικτών προγραμμάτων σπουδών. Υπ' αυτούς τους όρους, οι *Αρχές και Οδηγίες*... αποσκοπούν στο να συνεισφέρουν —διά μέσου της ιστορικής εκπαίδευσης, εφοδιάζοντας τη νέα γενιά με κριτική ιστορική σκέψη απαραίτητη για την πλοήγησή της στην ψηφιακή εποχή— στην οικοδόμηση ανοικτών, διαφοροποιημένων, δημοκρατικών, αλλά ταυτόχρονα και συνεκτικών-συμπεριληπτικών ευρωπαϊκών κοινωνιών, ικανών να διαχειριστούν τα επίμαχα ή/και συγκρουσιακά τραυματικά ζητήματα του πρόσφατου ή απώτερου ιστορικού παρελθόντος.

Ειδικότερα η ιστορική κατανόηση και ερμηνεία των πλαισίων αναφοράς ή συμφραζομένων του κάθε φορά εξεταζόμενου προβλήματος, η σύνδεση παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος στον άξονα της ιστορικής συνείδησης, το ήθος του ειρηνικού διαλόγου, σχετικά με ιστορικά ζητήματα, που στηρίζεται σε τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, η θέση ερευνητικών ερωτημάτων και η κατασκευή υποθέσεων εργασίας, η συνεξέταση και αποτίμηση αντικρουόμενων αφηγημάτων, όλα θεωρούνται ου-

62. Από τη σχετική ιστοσελίδα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης https://www.he.duth.gr/activity/symvoylio-eyropis-arhes-odigies-mia-poiotiki-istoriki-ekpaideysi-21o-aiona (27/12/2018).

σιώδη συστατικά της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής κουλτούρας συγχρόνως, μεταβιβάσιμα σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο και εντελώς απαραίτητα εφόδια, διά βίου, κάθε ενημερωμένου και ενεργού πολίτη.

Συναρμόζοντας την ιστορική εκπαίδευση με τη δημοκρατική κουλτούρα, οι συντάκτες των *Αρχών και Οδηγιών...* (σ. 5) προτείνουν την ανάπτυξη ενός μοντέλου ικανοτήτων (competencies) που στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες:

1. σε *αξίες* (values), όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η πολιτισμική διαφορετικότητα, η δημοκρατία, η δικαιοσύνη, η εντιμότητα, η ισότητα και το κράτος δικαίου·
2. σε *στάσεις* (attitudes), όπως η αποδοχή της πολιτισμικής και ιδεολογικής ετερότητας, ο σεβασμός του Άλλου, η συνείδηση της πολιτειότητας, η ευθύνη, η αυτονομία και η ανοχή της ασάφειας-αμφισημίας·
3. σε *δεξιότητες* (skills), όπως η αυτόνομη μάθηση, η αναλυτική και κριτική σκέψη, η ακουστική κατανόηση, η παρατηρητικότητα, η ενσυναίσθηση, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα, η γλωσσική και επικοινωνιακή ευχέρεια, συμπεριλαμβανομένης της γλωσσομάθειας, η συνεργατικότητα και η επίλυση συγκρούσεων·
4. στη *γνώση* και στην *κριτική κατανόηση* (knowledge and critical understanding) του εαυτού, της γλωσσικής επικοινωνίας, του πολύπτυχου κόσμου (της πολιτικής, της νομοθεσίας, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κουλτούρας, της θρησκείας, του ιστορικού γίγνεσθαι, των μέσων μαζικής επικοινωνίας, της οικονομίας, του περιβάλλοντος και της αειφορίας).

Η αξιολόγηση των παραπάνω, συνάδοντας με τις αρχές μιας διαφοροποιημένης, εμψυχωτικής και δημοκρατικής εκπαίδευσης, αποβλέπει στην ανάπτυξή τους και όχι στη διαπίστωση της ανεπάρκειας των υποκειμένων. Σημειωτέον, όμως, ότι η οπτική αυτή δεν συμβιβάζεται πάντα με τις απαιτήσεις της κριτικής κατανόησης και σκέψης (*στο ίδιο*, σ. 8). Γι' αυτό χρειάζεται

προσοχή, ώστε να αποφευχθεί η ακατάλληλη χρήση των αξιολογικών περιγραφών, για να μην «στιγματιστούν» τα υποκείμενα —οι μαθητές και οι μαθήτριες— και να μην υπονομευθεί το βασικό ζητούμενο, η προσαρμογή τους στις απαιτήσεις μιας δημοκρατικής κουλτούρας.

Συνοπτικά, οι *Αρχές και Οδηγίες*... που διέπουν τα δημοκρατικά, διαφοροποιημένα και συμπεριληπτικά προγράμματα σπουδών Ιστορίας, αλλά και τις συναφείς με αυτά παιδαγωγικές πρακτικές, είναι οι εξής (*στο ίδιο*, σσ. 9-29):

1. η ανάπτυξη ευέλικτων, ανοικτών προγραμμάτων σπουδών και διαδραστικών παιδαγωγικών πρακτικών που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές και αποφεύγουν τα μονολιθικά στερεότυπα·
2. η διδακτική επεξεργασία και μάθηση για τη σύνθετη —συχνά συγκρουσιακή— ιστορία της δημοκρατίας (πρβλ. Λιάκος 2018)·
3. ο κριτικός αναστοχασμός για τους τρόπους με τους οποίους συνηθισμένοι άνθρωποι ή κοινωνικές ομάδες κατάφεραν να επηρεάσουν τις ιστορικές εξελίξεις ως ιστορικά υποκείμενα-δημιουργοί ιστορίας και δεν τις υπέστησαν παθητικά·
4. η παραδοχή ότι άνθρωποι με διαφορετικό πολιτισμικό, θρησκευτικό ή/και εθνικό/εθνοτικό υπόβαθρο σχεδόν πάντα υπήρχαν στο εσωτερικό των εκάστοτε κοινωνιών·
5. η αναγνώριση της αξίας της δυναμικής (υπό εξέλιξη, μηστατικής) και πολλαπλής-πολυεπίπεδης ταυτότητας τόσο του εαυτού μας όσο και των Άλλων·
6. η ανάπτυξη εκείνων των νοητικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν την αξιολόγηση των πολύμορφων ιστορικών πηγών και τον έλεγχο της οποιασδήποτε μορφής χειραγώγησης και προπαγάνδας, ειδικά σε μία εποχή υπερ-πληροφόρησης·
7. η κατάλληλη προσέγγιση και επεξεργασία ευαίσθητων, τραυματικών και επίμαχων ζητημάτων·
8. η εξισορρόπηση του γνωστικού με το συναισθηματικό και το ηθικό στοιχείο στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, ώστε τα υποκείμενα της μάθησης να καταλάβουν ότι η Ιστορία τους αφορά και προσωπικά.

Συμπερασματικά

Οι δεξιότητες στο μάθημα της Ιστορίας και η αξιολόγησή τους είναι ένα σημαντικό κομμάτι της διδακτικής του διαδικασίας, που συνδέεται οργανικά με την εκπαιδευτική και παιδαγωγική έρευνα, την ιστορία της ιστορικής επιστήμης και την επιστημολογία της Ιστορίας, όπως καταδεικνύουν οι Ercikan & Seixas (2015). Αλλά, το ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο εντός του οποίου προκύπτει, κατά κανόνα, η συζήτηση αυτή είναι η δόμηση ενός προγράμματος σπουδών Ιστορίας, πεδίο στο οποίο υπεισέρχονται και άλλες παράμετροι, όπως, προπάντων, οι στοχεύσεις (γενικοί σκοποί και ειδικοί στόχοι), οι διδακτικές μέθοδοι, τα γνωστικά περιεχόμενα, τα κοινωνικά-πολιτισμικά και άλλα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων (μαθητών και μαθητριών στην προκειμένη περίπτωση), αλλά και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ποικίλα επίπεδα (= κρατικό, όπως στην περίπτωση των ΗΠΑ, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας και της Ελλάδας· τοπικό-ομοσπονδιακό, όπως στην περίπτωση της πολιτείας Οντάριο του Καναδά ή του κρατιδίου του Βερολίνου-Βραδεμβούργου· διεθνές, όπως στην περίπτωση των *Αρχών και Οδηγιών* του Συμβουλίου της Ευρώπης ή της UNESCO). Μία τέτοιου είδους συστημική θεώρηση, αφενός, θέτει το ζήτημα με ένα περισσότερο ολιστικό τρόπο, αφετέρου, επιτρέπει τη διάκριση συγκλίσεων και αποκλίσεων σε επίπεδο επιστημολογικό, αξιακό, πολιτικό κ.ο.κ.

Σε σύγκριση με τα διεθνή δεδομένα, το ελληνικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών Ιστορίας του 2018 συνδέει οργανικά την επιστημολογία με τη διδακτική του Μαθήματος, ακολουθώντας, περισσότερο, το αγγλοσαξωνικό μοντέλο των Seixas & Morton (2012), εμπλουτισμένο, όμως, με την έμφαση στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης (όπως τίθεται το ζήτημα, προπάντων, στη γερμανική ιστορική εκπαίδευση), καθώς και με τη συνάντηση της ιστορικής εκπαίδευσης με τη δημοκρατική κουλτούρα (όπως προτάσσουν οι *Αρχές και Οδηγίες* του Συμβουλίου της Ευρώπης). Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης,

μιας ανοικτής εθνικής ταυτότητας και των ανθρωπιστικών αξιών έρχονται να συμπληρώσουν τις στοχεύσεις του, χωρίς να το αποσυντονίζουν από τους κοινούς τόπους των ομολόγων του ΠΣ που εξετάστηκαν παραπάνω.

Αναφορές σε βιβλιογραφία και Διαδίκτυο

Αθανασιάδης Χάρης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015 και διαδικτυακά: http://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=735 (25/12/2018).

Βόγλης Πολυμέρης – Ανδριανοπούλου Κωνσταντίνα – Κασβίκης Κώστας – Κόκκινος Γιώργος – Κουλούρη Χριστίνα – Παληκίδης Άγγελος – Παπανδρέου Ζέτα – Πετρίδης Τριαντάφυλλος – Πυρπυρής Παναγιώτης – Σακκά Βασιλική, *Σχέδιο προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*, Αθήνα, Μάρτιος 2017, προσβάσιμο στο: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf.

Βόγλης Π. – Κασβίκης Κ. – Κόκκινος Γ. – Κουλούρη Χρ. – Παληκίδης Ά. – Τσάφος Β. (επιτροπή) Βλαχάκη Μ. – Γατσωτής Π. – Γελαδάκη Σ. – Καράμηνας Ι. – Κασκαμανίδης Ι. – Κουργιαντάκης Χ. – Κουσερή Γ. – Κωσταβασίλης Κ. – Μακαρατζής Γ. – Παπανδρέου Γ. – Περάκης Εμμ. – Πετρίδης Τρ. – Πυρπυρής Π. – Σακκά Β. – Χασεκίδου-Μάρκου Θ., Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού – Α΄ Λυκείου), Αθήνα, Οκτώβριος 2018, http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-ypoxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou

Γατσωτής Παναγιώτης, «Ένα σχόλιο για την κριτική της ΠΕΦ στο Σχέδιο του νέου Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας», ανάρτηση στις 28/5/2017, προσβάσιμο στο: https://www.esos.gr/arthra/50854/ena-sholio-gia-tin-kritiki-tis-pef-sto-shedio-toy-neoy-programmatos-spoydon-istorias (28/12/2018).

Γατσωτής Παναγιώτης, *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαί-*

δευση. Ιστορία των ιστορικών και σχολική ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος 2005.

εφ. *Η Αυγή*, αφιέρωμα με τίτλο «Η φιλοσοφία των αλλαγών στο μάθημα της Ιστορίας», φύλλο της 6 Οκτωβρίου 2018, προσβάσιμο στο: http://www.avgi.gr/article/10839/9227622/e-philosophia-ton-allagon-sto-mathema-tes-istorias (29/12/2018)

Εφημερίδα των Συντακτών, «Στη διδασκαλία της Ιστορίας δεν πρέπει να υπάρχουν θέματα-ταμπού» (αφιέρωμα 18/4/2017), προσβάσιμο στο: http://www.efsyn.gr/arthro/sti-didaskalia-tis-istorias-den-prepei-na-yparhoyn-themata-tampoy#disqus_thread (28/12/2018).

Ηλιοπούλου Μαρία, «Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση», στο: Κόκκινος Γ. – Νάκου Ε. (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, 73-104.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Ανοικτά αναλυτικά προγράμματα. Προσβάσιμα στο: http://iep.edu.gr:8080/index.php/el/prokirixeis/menu-anakoinoseis/2-general/512-ekpaidefsi-prosfygon (27/12/2018).

Κόκκινος Γιώργος – Μαυροσκούφης Δημήτρης (επιστημονική επιμέλεια), *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην ιστορική εκπαίδευση*, Ρόδον Εκδοτική, Αθήνα 2015.

Κουγιουμτζόγλου Δημήτρης, «Τα 34 σημεία προβληματισμού επί των προτάσεων για το μάθημα της Ιστορίας από ένα «μάχιμο» εκπαιδευτικό», ανάρτηση 29/4/2017, προσβάσιμο στο: https://www.esos.gr/print/50287 (27/12/2018).

Λακασάς Απόστολος, «Ιστορία μου, αμαρτία μου με ιδεολογική σύγχυση», άρθρο στην εφ. *Η Καθημερινή*, φύλλο της 8/5/2017, προσβάσιμο στο: http://www.kathimerini.gr/908378/article/epikairothta/ellada/istoria-moy-amartia-moy-me-ideologikh-sygxysh (28/12/2018).

Λιάκος Αντώνης, *Η δημοκρατία και η ιστορία*, Πόλις, Αθήνα 2018.

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ), *Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του ΙΕΠ για το μάθημα της Ιστορίας*, αρ.πρ. 77/12-5-2017, προσβάσιμο στο: http://www.p-e-f.gr/docs/734.pdf (27/12/2018).

Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (ΠΕΦ), *Παρατηρήσεις επί του σχεδίου του Υπουργείου Παιδείας για το μάθημα της Ιστορίας*, Αθήνα, 12-10-2018, προσβάσιμο στο: http://filologoichalkidikis.blogspot.com/2018/10/blog-post.html (27/12/2018).

Παπατσίρος Απόστολος, «Κρίσεις και προτάσεις για το νέο πρόγραμμα και τη διδασκαλία της ιστορίας στο ΙΕΠ (Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής)», ανάρτηση στις 28/5/2017, προσβάσιμο στο: https://www.esos.gr/arthra/50855/kriseis-kai-protaseis-gia-neo-programma-kai-ti-didaskalia-tis-istorias-sto-iep (28/12/2018).

Πατσιατζή Ελένη, «Οι "Μεγαλέξανδροι" και ο κατηραμένος όφις του μαθήματος της Ιστορίας», ανάρτηση στις 29/5/2017, προσβάσιμο στο: https://www.esos.gr/arthra/50882/oi-megalexandroi-kai-o-katiramenos-ofis-toy-mathimatos-tis-istorias (28/12/2018).

Προκοπίου Κατερίνα, «Σχολική ιστορία, εθνική συνείδηση και ιστορική συνείδηση», ανάρτηση στις 13/6/2017, προσβάσιμο στο: https://www.esos.gr/arthra/51185/sholiki-istoria-ethniki-syneidisi-kai-istoriki-syneidisi (28/12/2018).

Στριφτόμπολα Άννα, «Γιατί να μάθουν οι νέοι άνθρωποι Ιστορία; Σκέψεις σχετικά με το προτεινόμενο Πρόγραμμα Σπουδών στην Ιστορία», ανάρτηση στις 18/5/2017, προσβάσιμο στο: https://www.alfavita.gr/koinonia/221245_giati-na-mathoyn-oi-neoi-anthropoi-istoria (28/12/2018).

Σύνδεσμος Φιλολόγων Αργολίδας, «Οι θέσεις του Συνδέσμου Φιλολόγων Αργολίδας για τα νέα προγράμματα Ιστορίας», ανάρτηση 12/12/2018, προσβάσιμο στο: https://sfargo.blogspot.com/2018/12/theseis-gia-programmata-istorias.html (30/12/2018).

Τουλιάτος Σπύρος, «Μια πρώτη ματιά για την ερμηνεία και εξήγηση της Ιστορίας απέναντι στα νέα Προγράμματα Σπουδών», εφ. *Ριζοσπάστης*, φύλλο 26/4/2017, προσβάσιμο στο: https://www.rizospastis.gr/story.do?id=9329266 (27/12/2018).

Υπουργική Απόφαση, αριθμ. 195694/Δ1, ΦΕΚ 5222/21-11-2018, τεύχος Β', *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*, προσβάσιμη στο: http://www.et.gr/idocs-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHk-ZeQumndtvSoClrL8QIFSYfSs-1vnMRVjyfnPUeJInJ48_97uHrMts-zFzeyCiBSQOpYnTy36MacmUFCx2ppFvBej56Mmc8Qdb8ZfRJqZnsIAdk8Lv_e6czmhEembNmZCMxLM tdA62ZOxlfSEIRFeHGpo4mmpfYuezLeaKYsjYfOH5I7b (30/12/2018).

Χολέβας Κωνσταντίνος, «Η νέα Ιστορία του ΙΕΠ: Θέλουν Ελληνόπουλα χωρίς εθνική ταυτότητα», *ΑΡΔΗΝ*, τχ. 107-108, προσβάσιμο στο: http://www.antibaro.gr/article/17344 (27/12/2018).

Bain Robert B., "Commentary Into the Swampy Lowlands of Important Problems", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 64-72.

Biggs John – Tang Catherine, *Teaching for Quality at University. Society for Research into Higher Education*. Open University Press, Buckingham 2011 (4η έκδοση, η 1η το 1999), 279-365.

Bloch Marc, Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού, μτφρ. Κώστας Γαγανάκης, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1994. Το πρωτότυπο: Bloch Marc, *Apologie pour l'histoire ou le métier de l'historien*, Librairie Armand Colin, Paris 1949, προσβάσιμο στο: http://classiques.uqac.ca/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/apologie_histoire.html (24/11/2018).

Bloom Benjamin S., *Human Characteristics and School Learning*, McGraw Hill, New York 1976.

Blow Frances, "Everything flows and nothing stays: How Students make Sense of the Historical Concepts of Change, Continuity and Development", in: *Teaching History*, 145 (2011), 47-55.

Boxtel Carla van – Grever Maria – Klein Stephan, "Heritage as a Resource for Enhancing and Assessing Historical Thinking: Reflections from the Netherlands", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 40-50.

Brookhart Susan M., "Commentary Assessment of Historical Thinking in Practice", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 183-192.

Charap Lawrence G., "Assessing Historical Thinking in the Redesigned Advanced Placement United States History Course and Exam", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 159-170.

Collingwood Robin G., *The Idea of History*. Oxford University Press, Oxford 1946.

Council of Europe, *Quality History Education in the 21st Century. Principles and Guidelines*, Strasbourg 2018, προσβάσιμο στο:

https://rm.coe.int/prems-108118-gbr-2507-quality-history-education-web-21x21/16808eace7 (29/12/2018). Πρβλ. την ιστοσελίδα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης: https://www.he.duth.gr/activity/symvoylio-eyropis-arhes-odigies-mia-poiotiki-istoriki-ekpaideysi-21o-aiona.

Duquette Catherine, "Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 51-63.

Eliasson Per – Alvén Fredrik – Yngvéus Cecilia Axelsson – Rosenlund David, "Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 171-182.

Ercikan Kadriye – Seixas Peter – Lyons-Thomas Juliette – Gibson Lindsay, "Cognitive Validity Evidence for Validating Assessments of Historical Thinking", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 206-220.

Ercikan Kadriye – Seixas Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015.

Ercikan Kadriye – Seixas Peter, "Assessment of Higher Order Thinking: The Case of Historical Thinking", in: Schraw, G. (ed.), *Assessment of Higher Order Thinking Skills*, AZ: Information Age Publishing, Scottsdale 2011, 245-261.

Hobsbawm Eric, *Η Εποχή των Άκρων. Ο Σύντομος Εικοστός Αιώνας 1914-1991*, μτφρ. Βασίλης Καπετανγιάννης, Θεμέλιο, Αθήνα 1997, β΄ έκδοση αναθεωρημένη. Το πρωτότυπο: Του ιδίου, *Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*, Michael Joseph, London 1994

Holt Tom, *Thinking historically: Narrative, imagination, and understanding*, NY: College Entrance Examination Board, New York 1990.

Kaliski Pamela – Smith Kara – Huff Kristen, "The Importance of Construct Validity Evidence in History Assessment: What Is Often Overlooked or Misunderstood?", in: Ercikan, Kadriye –

Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 195-205.

Keirn Tim, *History Curriculum, Standards, and Assessment Policies and Politics: U.S. Experiences*, in: Metzger, Alan Scott – Harris, Lauren McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley Blackwell, New York 2018, 13-36.

Kokkinos Giorgos – Gatsotis Panayotis, "The Deviation from the Norm: Greek History School Textbooks Withdrawal from Use in Classroom since the 1980s", in: *International Textbook Research*, τ. 30, τχ. 1 (2008), 535-554.

Kölbl Carlos – Konrad Lisa, "Historical Consciousness in Germany. Concept, Implementation, Assessment", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 17-28.

Körber Andreas – Meyer-Hamme Johannes, "Historical Thinking, Competencies, and Their Measurement: Challenges and Approaches", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 89-101.

Lazer Stephen, "A Large-Scale Assessment of Historical Knowledge and Reasoning: NAEP U.S. History Assessment", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 145-158.

Lee Peter – Ashby Rosalyn, "Progression in Historical Understanding Ages 7-14". In: P. Stearns, P. – Seixas, P. – Wineburg S. (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press, New York 2000, 199-222.

Lee Peter – Shemilt Denis, "I just wish we could go back into the Past and find out what really happened: Progression in Understanding about Historical Accounts", in: *Teaching History*, 117 (2004), 25-31.

Lee Peter – Shemilt Denis, "A Scaffold not a Cage: Progression and Progression models in History", in: *Teaching History*, 113 (2003), 13-24.

Lee Peter – Shemilt Denis, "Is any Explanation better than none?: Over determined Narratives, Senseless Agencies and one Way Streets in Students' Learning about Cause and Consequence in History", in: *Teaching History*, 137 (2009), 42-49.

Lee Peter – Shemilt Denis, "The Concept that dares not speak its Name: Should Empathy come out of the Closet?", in: *Teaching History*, 143 (2011), 39-49.

Lévesque Stephane, *Thinking historically: Educating Students for the Twenty-First Century*, University of Toronto Press, Toronto 2008.

Mandelbaum Maurice, *The Anatomy of Historical Knowledge*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1977.

Radinsky Josh – Goldman Susan R. – Pellegrino James W., "Commentary Historical Thinking: In Search of Conceptual and Practical Guidance for the Design and Use of Assessments of Student Competence", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 132-142.

Reich Gabriel A., "Measuring Up?: Multiple-Choice Questions", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 221-232.

Reisman Abby, "The Difficulty of Assessing Disciplinary Historical Reading", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 29-39.

Rüsen Jörn, "Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function and Ontogenetic Development", in: Seixas, Peter (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*, University of Toronto Press, Toronto 2004, 61-85.

Rüsen Jörn, *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft*, Böhlau, Köln 2013.

Rüsen Jörn, *Historische Vernunft: Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1983.

Seixas Peter – Gibson Lindsay – Ercikan Kadriye, "A Design Process for Assessing Historical Thinking: The Case of a One-Hour Test", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Di-*

rections in Assessing Historical Thinking, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 102-116.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Geschichte. Gymnasien Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien*. Oktoberdruck AG Berlin, Berlin 2006, https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/mdb-sen-bildung-unterricht-lehrplaene-sek2_geschichte.pdf (22/12/2018).

Seixas Peter – Morton Tom (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson Canada, Toronto 2012 (1st edition).

Shemilt Denis, "Assessment of Learning in History Education: Past, Present, and Possible Futures", in: Metzger, Alan Scott – Harris, Lauren McArthur (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Wiley Blackwell, New York 2018, 449-472.

Shemilt Denis, "Commentary The Validity of Historical Thinking Assessments", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 246-256.

Smith Mark – Breakstone Joel, "History Assessments of Thinking: An Investigation of Cognitive Validity", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 233-245.

Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Geschichte_2015_11_10_WEB.pdf (24/12/2018).

Trautwein U. – Bertram C. – Borries B. v. – Körber A. – Meyer-Hamme J. – Schreiber W. – Zuckowski A. et al., *Kompetenzen historischen Denkens erfassen: Konzeption, Operationalisierung und erste Befunde des Projekts, "Historical Thinking – Competencies in History" (HiTCH)*. Waxmann, Münster & New York 2017. Προσβάσιμο στο: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/12943/pdf/Trautwein_et_al_2017_Kompetenzen_historischen_Denkens_erfassen.pdf (8/11/2018).

VanSledright Bruce, "Assessing for Learning in the History Classroom", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Dire-*

ctions in Assessing Historical Thinking, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 75-88.

Waldis Monika – Hodel Jan – Thünemann Holger – Zülsdorf-Kersting Meik – Ziegler Béatrice, "Material-Based and Open-Ended Writing tasks for Assessing Narrative Competence Among Students", in: Ercikan, Kadriye – Seixas, Peter (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge Taylor & Francis Group, New York & London 2015, 117-131.

Wineburg Sam, "On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy", *American Educational Research Journal*, τ. 28, τχ. 3 (1991), 495-520.

Wineburg Sam, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*, PA: Temple University Press, Philadelphia 2001.

*Ευμορφία Κηπουροπούλου**

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΘΝΙΚΗΣ ΑΦΟΜΟΙΩΣΗΣ ΤΩΝ «ΞΕΝΟΦΩΝΩΝ» ΠΛΗΘΥΣΜΩΝ ΣΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ (1926-1927): Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

Περίληψη

Στην παρουσα ερευνητική εργασία μελετάται ο αντίκτυπος των πολιτικών επιλογών αφομοίωσης των «ξενόφωνων» πληθυσμών της Μακεδονίας και των εκπαιδευτικών υλοποιήσεών τους την περίοδο 1926-1927, έτσι όπως εκφράζεται δια του λόγου των ομάδων ενδιαφέροντος και συγκεκριμένα έτσι όπως διαμορφώνεται στον λόγο του επιθεωρητή της «Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Φλωρίνης» Ηλία Πετρόπουλου αλλά και σε ενδεικτικά της εποχής δημοσιογραφικά κείμενα του τοπικού τύπου της Φλώρινας. Βασικό στόχο αποτελεί η ανάδειξη εκείνων των γλωσσικών στοιχείων που φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ο «εξελληνισμός» των «ξενόφωνων» πληθυσμών στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικού δημόσιου λόγου ο οποίος ελέγχεται από την κεντρική εξουσία. Η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της εποχής διαμορφώνεται από την ιδεολογία του

* Φιλόλογος, Δρ. Παιδαγωγικής, Μεταδιδάκτωρ Παιδαγωγικής.

γλωσσικού και πολιτισμικού εθνικισμού. Η ανάλυση πραγματοποιείται με το μεθοδολογικό εργαλείο της Ανάλυσης Λόγου.

Λ έ ξ ε ι ς - κ λ ε ι δ ι ά: *Ιστορία της εκπαίδευσης, εκπαιδευτική πολιτική, εθνικισμός, εθνική ταυτότητα, Ανάλυση Λόγου.*

THE NATIONAL EDUCATIONAL POLICY OF CULTURAL ASSIMILATION OF THE NON GREEK-SPEAKING POPULATIONS OF NORTH MACEDONIA, GREECE (1926-1927): THE CASE OF FLORINA

Abstract

This research paper refers to the impact of the political choices and practices that are related to the assimilation of non Greek speaking Macedonian populations as it is expressed in the Officers' of Education report and in the discourse of local press of Florina, Greece, during 1926-1927. The basic aim of this work is to point out the discursive choices through which hellenization of non Greek speaking populations is constructed in the context of a pedagogical public discourse which is controlled by the government. The educational policy of assimilation is formed by the ideology of linguistic and cultural nationalism. Texts were examined and analyzed through Discourse Analysis.

K e y w o r d s: *History of Education, educational policy, nationalism, national identity, Discourse Analysis.*

Εισαγωγή - Θεωρητική τοποθέτηση

Ο εθνικισμός συνέβαλε στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας διαμορφώνοντας τον επίσημο εθνικό λόγο, βασικός φορέας του οποίου είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Η επισκόπηση των σχετικών θεωριών κρίθηκε αναγκαία στην παρούσα εργασία, κα-

θώς στη μελέτη του λόγου των κειμένων προς εξέταση λαμβάνονται υπόψη τα συστατικά της εθνικιστικής σκέψης. Ο εθνικιστικός λόγος και τα στοιχεία που τον συγκροτούν αξιοποιούνται στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Κρίνεται, επομένως, απαραίτητη μια σύντομη παρουσίαση της διαμόρφωσης της εθνικιστικής σκέψης, έτσι όπως μελετάται από την ιστορική κοινωνιολογία.

Η ιδέα του έθνους και της ιδεολογίας του εθνικισμού εμφανίζεται στις βιομηχανικές κοινωνίες, στις οποίες αλλάζει ριζικά η σχέση πολιτείας-κουλτούρας, αφού μια υψηλή κουλτούρα, η οποία βασίζεται σε ένα τυποποιημένο σύστημα θεμελιωμένο στον γραμματισμό και την εκπαίδευση, διαποτίζει την κοινωνία και επιζητά την υποστήριξη της πολιτείας. Δημιουργούνται, λοιπόν, κοινωνίες με υψηλή τεχνολογία, με ευέλικτο καταμερισμό της εργασίας και με μια συνεχή ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ ξένων, δηλαδή ανθρώπων που δεν αντιλαμβάνονται ότι μπορεί να ανήκουν σε ένα έθνος και να μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά και οι οποίοι χρειάζεται να μοιράζονται νοήματα μέσω ενός τυποποιημένου καθολικού ιδιώματος, είτε προφορικού είτε γραπτού. Απαιτείται υψηλό επίπεδο γραμματισμού, το οποίο δεν είναι δυνατόν να παρασχεθεί από συγγενικούς ή τοπικούς φορείς, παρά μόνο από έναν φορέα καθολικό και γενικευμένο, δηλαδή από ένα «εθνικό» εκπαιδευτικό σύστημα. Εδώ συναντούμε τη σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος στη διάχυση αυτών των κοινών γνώσεων μιας γενικής παιδείας. Η εκπαίδευση αναλαμβάνει το ρόλο του φορέα της κοινής κουλτούρας, στην οποία όλοι πρέπει να μετέχουν για να καταστούν χρήσιμα και βιώσιμα όντα. Πρόκειται για τη σημαντικότερη όλων των βιομηχανιών, την καθολική, γενική και τυποποιημένη εκπαίδευση τον έλεγχο της οποίας αναλαμβάνει το κράτος. Σε αυτή τη βιομηχανική κοινωνία η εκπαίδευση, η κουλτούρα και το κράτος επιβάλλεται να συνδέονται. Αυτή η σύνδεση σχετίζεται με την εμφάνιση του εθνικισμού (Gellner 1992, Hobsbawm 1994).

Πολλοί θεωρητικοί του εθνικισμού έχουν κάνει τη διάκριση μεταξύ του *πολιτικού εθνικισμού* και τον *πολιτισμικού εθνικισμού*. Βασικό συστατικό του πολιτικού εθνικισμού, που έχει τη βάση

του στον Διαφωτισμό, αποτελεί η έννοια του πολίτη, η αναγνώριση των δικαιωμάτων του ατόμου και η ανασύνθεση της κοινωνίας μέσω της «γενικής θέλησης» και του «κοινωνικού συμβολαίου». Η γλώσσα δε θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο του έθνους (Θεοδωρίδης, 2004: 51-52), αλλά σε έναν πολιτισμικό εθνικισμό βασικό συστατικό αποτελεί η κυρίαρχη εθνοτική κοινότητα και η γλώσσα ως βασικό μέσο έκφρασης της συλλογικής συνείδησης (*ό.π.* 54-55).

Για τον Benedict Anderson (Anderson, *ό.π.*: 195) οι νέοι εθνικισμοί στην Ευρώπη κατά τον 19ο αιώνα βασίστηκαν στον πολιτισμικό εθνικισμό δίνοντας έμφαση στη γλώσσα, την ιστορία, την παράδοση. Εμφανίστηκαν ως κινήματα από τα κάτω, ως «λαϊκοί εθνικισμοί» και φαντάστηκαν τον εαυτό τους ως εαυτό «αφυπνισμένο από έναν βαθύ ύπνο». Ο ίδιος αναφέρεται σε «φαντασιακούς δεσμούς αλληλεγγύης» μεταξύ των μελών μιας «ανθρώπινης κοινότητας που φαντάζεται τον εαυτό της ως πολιτική κοινότητα» και για «φαντασιακή εθνική κυριαρχία» (*ό.π.*, 6-7).

Μια άλλη χρονική διάκριση αφορά τον εθνικισμό του 19ου αιώνα και τη μετατροπή του από φιλελεύθερο εθνικισμό, στον οποίο κυριαρχεί η ρασιοναλιστική ιδέα της αρμονίας, της προόδου, της σύνθεσης των εθνών σε μια νέα παγκόσμια ορθολογική κοινότητα και στον οποίο τα κριτήρια της θεώρησης ενός λαού ως έθνους ήταν η σύνδεση με το κράτος ή η ύπαρξη μιας πολιτικής ελίτ με μακρόχρονη γραπτή λογοτεχνική παράδοση, σε ολοκληρωτικό εθνικισμό. Στον ολοκληρωτικό εθνικισμό διακηρύσσεται το άλογο στοιχείο και δίνεται έμφαση στο συναίσθημα, περιφρονείται η φιλελεύθερη δημοκρατία και προτάσσεται η βίαιη ανατροπή της κατεστημένης τάξης πραγμάτων από έναν αρχηγό που θα συγκεντρώνει τις αρετές της φυλής (Θεοδωρίδης, *ό.π.*: 70-75). Η μετάβαση στη βιομηχανική εποχή ήταν καθοριστική για τη διάδοση και διάχυση των εθνικιστικών κινημάτων. Ο εθνικισμός αυτός χρησιμοποιεί πάντως ως πρώτη ύλη τα ιστορικά και πολιτισμικά κληροδοτήματα του προ-εθνικιστικού κόσμου.

Ο εθνικισμός, σύμφωνα με τον Gellner (1992), αποτελεί μια θεωρία πολιτικής νομιμότητας που απαιτεί τα εθνικά όρια στο

εσωτερικό ενός κράτους να μη διαφέρουν από τα πολιτικά και ταυτόχρονα τα εθνικά όρια να μη χωρίζουν το κράτος από τον λαό. Πρόκειται για μια προσπάθεια να ταυτιστεί ο πολιτισμός με την πολιτεία και να εφοδιαστεί ένας πολιτισμός με τη δική του πολιτική σκέψη. Ο εθνικισμός δεν είναι η αφύπνιση των υποτιθέμενων φυσικών εθνικών οντοτήτων, αλλά αποτελεί την αποκρυστάλλωση νέων κρατικών οντοτήτων. Επιβάλλει την κυριαρχία ενός υψηλού πολιτισμού, εκεί όπου έχουν εγκατασταθεί χαμηλοί πολιτισμοί, ενώ χαρακτηρίζεται από τη διάδοση, μέσω του καθολικού εκπαιδευτικού φορέα, μιας κοινής γλώσσας που να ικανοποιεί τις ανάγκες μιας γραφειοκρατικής τεχνολογικής επικοινωνίας.

Ο Smith (2000), ο οποίος διαφοροποιείται από τους παραπάνω μελετητές, υποστηρίζει πως, αν δεχτούμε ότι τα έθνη είναι νεωτερικά, τότε ο εθνικισμός αποτελεί τον δημιουργό της εθνικής ταυτότητας. Οι κεντρικές έννοιες της ενότητας, της αυτονομίας, της ταυτότητας, της αδελφότητας και του πατρικού εδάφους, οι οποίες περιλαμβάνονται στην ιδεολογία του εθνικισμού, διαμορφώνουν έναν εθνικιστικό συμβολισμό και τελετουργικά τα οποία θεωρούνται σχεδόν αυτονόητα. Έτσι, εκτός από τη σημαία, τον εθνικό ύμνο, τις παραδοσιακές φορεσιές, τα ηρώα, τα λαογραφικά μουσεία κατασκευάζονται και τα λιγότερο εμφανή γνωρίσματα του εθνικισμού, όπως είναι οι λαϊκοί ήρωες, τα παραμύθια, οι καλές τέχνες, η αρχιτεκτονική, η χειροτεχνία, οι νομικές διαδικασίες, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και οι στρατιωτικοί κώδικες – πρακτικές που αφορούν όλους τους θεσμούς και μοιράζονται τα μέλη μιας ιστορικής πολιτισμικής κοινότητας, αποτελούν ισχυρές και ανθεκτικές στο χρόνο όψεις του εθνικισμού, διεγείρουν τη συλλογική συγκίνηση και βοηθούν να διασφαλιστεί η συνέχεια μιας αφηρημένης κοινότητας που βασίζεται στην κοινή ιστορία, τους κοινούς μύθους, τις μνήμες και στο κοινό πεπρωμένο (*ό.π.*, 116-118).

Στη διαδικασία αυτή, σύμφωνα με τον Smith (*ό.π.*, 125-126), διακρίνονται δύο τύποι εθνικισμών: *οι εδαφικοί εθνικισμοί* και *οι εθνοτικοί εθνικισμοί*. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα κινήματα πριν την ανεξαρτητοποίηση από τους αποικιοκράτες,

τα οποία επιδιώκουν την εκδίωξη της ξένης εξουσίας και τη δημιουργία ενός νέου έθνους-κράτους (αντιαποικιακοί εθνικισμοί) και τα κινήματα μετά την ανεξαρτητοποίηση, τα οποία προσπαθούν να ενοποιήσουν ανομοιογενείς πληθυσμούς για να τους εντάξουν στο νέο εθνικό κράτος. Στην κατηγορία των *εθνοτικών εθνικισμών* εντάσσονται τα κινήματα που επιδιώκουν να αποσχιστούν από μια ευρύτερη πολιτειακή μονάδα και να δημιουργήσουν ένα νέο, εθνοτικό κράτος. Σ' αυτήν την περίπτωση αναγνωρίζεται μια μοναδική και αναντικατάστατη αξία σε κάθε κουλτούρα, ακόμα και σε μια λιγότερο αναπτυγμένη. Οι διανοούμενοι καλούνται να μεταμορφώσουν τις «χαμηλές» κουλτούρες σε «υψηλές», τις προφορικές παραδόσεις σε γραπτή λογοτεχνική παράδοση.

Ο Hobsbawm (1994: 22) συμφωνεί με τον Gellner στον ορισμό του εθνικισμού. Αντιλαμβάνεται τον εθνικισμό *«ως αξίωμα που θεωρεί ότι η πολιτική και η εθνική ενότητα πρέπει να συμπίπτουν»* και πρεσβεύει ότι δεν είναι τα έθνη που δημιουργούν εθνικισμούς, αλλά ο εθνικισμός δημιουργεί τα έθνη. Από την άλλη πλευρά, δεν συμφωνεί με τη θεωρία του Anthony Smith, ο οποίος ως εκπρόσωπος της αρχέγονης προσέγγισης του εθνικισμού, θεωρεί βάση της δημιουργίας των εθνών μια κυρίαρχη εθνοτική κοινότητα χαρακτηριστικά της οποίας εντοπίζονται στο παρελθόν (Smith, *ό.π.*: 22-27). Το έθνος είναι αναγνωρίσιμο μόνο a posteriori, δεν αποτελεί μια αμετάβλητη κοινωνική οντότητα αλλά αποτελεί μια κοινωνική οντότητα μόνο εφ' όσον σχετίζεται, όπως υποστηρίζει και ο Gellner, με το «εθνικό κράτος». Στην εξέλιξη των εθνών συνετέλεσε ο εκδημοκρατισμός των κοινωνιών και η ανάγκη οι κάτοικοι των εθνών να μετατραπούν σε πολίτες και να αναπτύξουν μια πολιτική νομιμοφροσύνη απέναντι στην κρατική εξουσία.

Στην εξέλιξη του εθνικισμού η κατασκευή και η διάδοση μιας εθνικής γλώσσας θεωρήθηκε κυρίαρχο στοιχείο στην υποστήριξη της ύπαρξης ενός έθνους. Ο γλωσσικός εθνικισμός δε σημαίνει ότι αποδεικνύει την ύπαρξη ενός έθνους ούτε αποτελεί τη βάση της εθνικής συνείδησης, αλλά μάλλον θεωρήθηκε ένας αποτελεσματικός τρόπος ένταξης σε μια κυρίαρχη ομάδα, κα-

θώς η εκμάθηση και η χρήση της στον γραπτό δημόσιο λόγο παρουσίαζε πλεονεκτήματα είτε για τους κατέχοντες την εξουσία είτε για τους μετανάστες είτε για τους αναλφάβητους (Hobsbawm, *ό.π.*: 243-266).

Ο εθνικισμός στα Βαλκάνια φαίνεται να αντιμετωπίζεται από πολλούς μελετητές ως εθνοτικός εθνικισμός, μονοδιάστατος που θεμελιώνεται στους δεσμούς αίματος των μελών του έθνους. Παρόλα αυτά, πρόκειται για έναν εθνικισμό πολυδιάστατο, ο οποίος τελικά δεν παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις από τον εθνικισμό έτσι όπως αναπτύχθηκε στα εθνικιστικά κινήματα της Δύσης (Hatzopoulos, 2008:13-17).

Στην Ελλάδα των αρχών του Μεσοπολέμου, που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι μόνο μετά τη μικρασιατική καταστροφή ο ελληνικός εθνικισμός παύει να διοχετεύει το δυναμικό του προς την κατεύθυνση του εδαφικού επεκτατισμού. Παρατηρείται τότε ένα φαινόμενο ανάλογο μ' εκείνο που είχε ακολουθήσει την καταστροφή του 1897: μια έντονη διάθεση για ιδεολογική και πνευματική ανασύνταξη. Μέσα στο πλαίσιο αυτό επανέρχονται στο επίκεντρο των αναζητήσεων των διανοουμένων τα ζητήματα που αφορούν θέματα «εθνικής αυτογνωσίας» και «ελληνικής ταυτότητας» που οδήγησαν σε αντιπαραθέσεις. Οι αντιπαραθέσεις αυτές ανάμεσα σε φιλελεύθερους και μαρξιστές διανοούμενους μαρτυρούν την ύπαρξη δυο όχι απλά διαφορετικών αλλά και αντικρουόμενων θεωρήσεων της έννοιας «έθνος». Η φιλελεύθερη, αντλεί αρκετά στοιχεία από το έργο των εθνικιστών διανοουμένων των αρχών του 20ου αιώνα, υιοθετεί τη λεγόμενη «περιβαλλοντική ερμηνεία» και ορίζει το έθνος ως μια πολιτισμική και ψυχική οντότητα. Η μαρξιστική, επιχειρεί να εφαρμόσει την οικονομική και κοινωνική ανάλυση και αντιμετωπίζει το έθνος ως ιστορικό κατασκεύασμα (Ξιφαράς, 1995).

Ιστορική τοποθέτηση

Η Μακεδονία βρέθηκε στο σημείο σύγκλισης τεσσάρων αντιμαχόμενων εθνικών προγραμμάτων, του ελληνικού, του βουλγαρικού, του σερβικού και του αλβανικού, ενώ πριν από το 1870 η θρησκεία και σε μικρότερο βαθμό η γλώσσα καθόριζαν την ταυτότητα των περισσότερων κατοίκων της Μακεδονίας. Οι εθνολογικές ιδιαιτερότητες της Μακεδονίας αποτιμήθηκαν με όρους θρησκευτικής τοποθέτησης και ενεργού συμμετοχής των εθνοτικών ομάδων στους εθνοτικούς απελευθερωτικούς αγώνες, με συνέπεια όλοι οι χριστιανικοί πληθυσμοί να κατατάσσονται σε με πολύγλωσση ελληνική εθνότητα (Κωφός, 2003: 200-205).

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολούθησε το ελληνικό κράτος σχετικά με την ενσωμάτωση των σλαβόφωνων πληθυσμών των Νέων Χωρών διαπερνά τρία στάδια μέχρι και τη δικτατορία του Μεταξά. Το πρώτο αφορά στην περίοδο 1912-1919, όταν εκδηλώθηκε η πρωτοβουλία των φιλελευθέρων για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με στόχο, εκτός των άλλων, την αφομοίωση των ξενόφωνων πληθυσμών της Μακεδονίας. Η περίοδος χαρακτηρίζεται από την ανάγκη εξεύρεσης διδακτικού προσωπικού, με συνέπεια τους επιπόλαιους διορισμούς και τις χαλαρές ρυθμίσεις. Το δεύτερο αφορά την περίοδο 1919-1924, κατά την οποία στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτέλεσε η αφομοίωση των σλαβόφωνων, η «εξελλήνισίς» τους, κυρίως μέσω της αποδοχής των αξιών της ελληνικής παιδείας και ενός γλωσσικού εξελληνισμού δια μέσου της διδασκαλίας της δημοτικής γλώσσας, με απώτερο στόχο τη μείωση του αναλφαβητισμού και την κοινωνική και εθνική ενσωμάτωση των πληθυσμών. Με τη Συνθήκη του Νεϊγύ και την παρέμβαση του διεθνούς παράγοντα, όπως εκφράστηκε μέσα από την Κοινωνία των Εθνών, προσδιορίστηκε ένα καθεστώς προστασίας των ξενόφωνων που οδήγησαν σε μειονοτικές δεσμεύσεις της χώρας. Το τρίτο αφορά στην περίοδο 1925-1936, οπότε και επιτάθηκαν οι προσπάθειες και μετά το 1936, όταν κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής δράσης αποτελούν οι αστυνομικές μέθοδοι καταστολής (Τάχου-Ηλιάδου Σοφία, 2006: 34-41).

Η περίοδος που ενδιαφέρει την παρούσα ερευνητική εργασία είναι η περίοδος 1926-1927. Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα χρονική στιγμή, καθώς από τη μια πλευρά έχουν προηγηθεί διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πολιτικές εθνικής ενσωμάτωσης με μια κάθετη δράση γλωσσικής αφομοίωσης των πληθυσμών ήδη από το 1919 με τη μεσολάβηση στην πορεία των μειονοτικών δεσμεύσεων του ελληνικού κράτους, την διακήρυξη της Κομιτέρν για αυτονομία της Μακεδονίας η οποία πυροδότησε την κατάσταση και την αποδέσμευση της Ελλάδας το 1924 από την απόφαση της Κοινωνίας των Εθνών (*ό.π.*). Στις παραπάνω εξελίξεις προστίθεται και η απόφαση της κυβέρνησης Πάγκαλου το 1925 για την εφαρμογή δίγλωσσης εκπαίδευσης και ηπιότερης διαδικασίας εξελληνισμού – προοδευτικής για την εποχή και με δεδομένο ότι επρόκειτο για δικτατορία. Στην πολιτική αυτή αντιπαρατέθηκαν οι εκπρόσωποι του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, καθώς τη θεώρησαν «αντιμεταρρυθμιστική» όσον αφορά στο γλωσσικό ζήτημα. Στον τοπικό τύπο της Φλώρινας το 1926 η εκπαίδευση των «ξενόφωνων» πληθυσμών θεωρείται έργο των ειδικών Εκπαιδευτικών Συμβούλων, σύμφωνα με τις εκθέσεις των οποίων προγραμματιζόταν η ίδρυση και λειτουργία επαγγελματικών και Κυριακών Σχολείων, αλλά και Πρότυπου Διδασκαλείου που θα παρείχε ειδίκευση στους εκπαιδευτικούς που θα δίδασκαν στους «ξενόφωνους» πληθυσμούς (*ό.π.*).

Στόχοι και επιστημολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα ερευνητική εργασία μελετάται ο αντίκτυπος των παραπάνω πολιτικών επιλογών και υλοποιήσεων, έτσι όπως εκφράζεται στον λόγο των ομάδων ενδιαφέροντος και συγκεκριμένα έτσι όπως διαμορφώνεται στον λόγο του επιθεωρητή της «Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Φλωρίνης» Ηλία Πετρόπουλου αλλά και σε ενδεικτικά της εποχής δημοσιογραφικά κείμενα του τοπικού τύπου της Φλώρινας. Παράλληλα, βασικό στόχο αποτελεί η ανάδειξη εκείνων των γλωσσικών στοιχείων που φανερώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται ο «εξελληνισμός»

των «ξενόφωνων» πληθυσμών στο πλαίσιο ενός παιδαγωγικού δημόσιου λόγου ο οποίος ελέγχεται από την κεντρική εξουσία.

Στην ερευνητική εργασία και την ανάλυση των δεδομένων υιοθετείται η προσέγγιση του *αποδομισμού* και του *κοινωνικού κονστρουξιονισμού* [Burr, 1995 (2)], προσεγγίσεις που πρεσβεύουν την κοινωνική κατασκευή τόσο του λόγου όσο και των ταυτοτήτων και θεωρούν τον λόγο ως κοινωνική πρακτική που διαμορφώνει τις κοινωνικές σχέσεις και τους κοινωνικούς θεσμούς αλλά και διαμορφώνεται από αυτούς. Στην ανάλυση και ερμηνεία των κειμένων χρησιμοποιείται η *Ανάλυση Λόγου*, που βασίζεται σε μια κοινωνική θεωρία για τον λόγο, έτσι όπως διατυπώθηκε από τους Norman Fairclough και Gunther Kress.

Στην ανάλυση λόγου συνδυάζονται η κειμενική και γλωσσολογική ανάλυση, η μακροκοινωνιολογική ανάλυση της κοινωνικής πρακτικής και της σχέσης της με κοινωνικές δομές και η ερμηνευτική ή μικροκοινωνιολογική παράδοση που βλέπει την κοινωνική πρακτική ως κάτι που οι άνθρωποι παράγουν ενεργώντας και γίνεται κατανοητή μέσα από κοινωνικά αποδεκτές διαδικασίες. Στην ανάλυση των κειμένων ακολουθούνται τρία στάδια: αυτό της *περιγραφής*, που αφορά την ανάλυση της γλωσσικής και κοινωνικής πρακτικής, το στάδιο της *ερμηνείας* και το στάδιο της *εξήγησης*, με την οποία αναζητούμε τη σχέση της αλληλεπίδρασης του κοινωνικού πλαισίου με τον κοινωνικό καθορισμό της παραγωγής και ερμηνείας του λόγου (Fairclough, *ό.π.*: 62-73).

Οι εθνικές ιστορίες εκφράζονται με αφηγηματική μορφή και αναπαρίστανται μέσω της κατασκευής ενός οιονεί συλλογικού υποκειμένου, του ζωντανού έθνους. Όλες αυτές οι ιστορίες, κατά συνέπεια, οφείλουν να ευθυγραμμιστούν προς τις τυπικές αρχές που διέπουν τον αφηγηματικό λόγο: να είναι καταληπτές, πειστικές, παρακολουθήσιμες και συνεχείς. Το παρελθόν της ανθρωπότητας δομήθηκε βαθμιαία μέσα από την ανταγωνιστική αφήγηση των επί μέρους εθνικών ιστοριών (Τσουκαλάς, 1994: 287-289). Πρόκειται για μια «αφήγηση της ταυτότητας» (Anderson, 1997: 298-299), την οποία, επειδή δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε, μας την αφηγούνται. Τα κείμενα που μελετώνται στην

παρούσα ερευνητική εργασία αποτελούν μέρος αυτή της ανταγωνιστικής, ειδικά για της συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, αφήγησης της εθνικής ιστορίας.

Μια συγκεκριμένη κατηγορία υψηλόβαθμων δημόσιων λειτουργών, οι οποίοι έλεγχαν και λογοδοτούσαν μέσω των εκθέσεων προς το Εποπτικό Συμβούλιο για τα σχολεία της Μακεδονίας, ήταν οι Επιθεωρητές της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Φλώρινας. Οι εκθέσεις τους έχουν ξεχωριστή σημασία, καθώς αποτυπώνουν το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο όφειλε να υλοποιηθεί η εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης. Οι εκθέσεις των ετών 1926-1926 ανήκαν στον Ηλία Πετρόπουλο (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 81-83).

Η Έκθεση Ηλία Πετρόπουλου 1926-1927. Η ανάγκη «εκρίζωσης του κακού»

Από τις πρώτες ήδη γραμμές της έκθεσης του επιθεωρητή Ηλία Πετρόπουλου παρουσιάζεται εμφατικά η δυσχερής κατάσταση την οποία κλήθηκε να αντιμετωπίζει μόλις ανέλαβε τα καθήκοντά του ως υπεύθυνος πια της εκπαίδευσης των «ξενόφωνων» και η οποία αφορούσε τη μέχρι τότε αδυναμία της εκπαίδευσης να εξελληνίσει και να αφομοιώσει τους σλαβόφωνους μαθητές.

Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής στην εισαγωγή της έκθεσης:

> «Η κατάστασις εις ήν εύρον αυτήν από απόψεως Εθνικής και εκπαιδευτικής, ως και απόψεως διδακτηρίων και προσωπικού, ήτο ήκιστα εξυπηρετική δια την προαγωγήν της εκπαιδεύσεως και των συμφερόντων της Πατρίδος. Από άκρου εις άκρον των σχολείων, ελάχισται λέξεις ελληνικαί ηκούοντο και η ομιλουμένη γλώσσα των τε διδασκόντων και διδασκομένων ήτο η Μακεδονοσλαυική. Ούτω παρουσιάζετο η θλιβερά αυτή όψις, η στριγκλίζουσα τον εθνισμόν ημών εις γωνίαν ταύτην της Ελλάδος και η εμφανίζουσα σλαυοφώνους μαθητάς εν μέσω την Ελληνικής διοικήσεως και της ελληνικής παιδείας. Προς εκρίζωσιν του κακού τούτου εχρειάζετο μεγάλη δύναμη και συστηματική και από προγράμματος δράσις, διότι η κατάστασις αύτη επε-

δεινούτο από γλωσσικής απόψεως, εκ της οσημέραι επεκτεινομένης δράσεως της ξένης προπαγάνδας, ήτις διαρκώς κατακτώσα έδαφος, θα συνεπλήρωνε οριστικώς και τελειοτικώς τον εκσλαυισμόν των κατοίκων, γύρω των ψευδομειονοτήτων, των κακή τη μοίρα αναγνωρισθεισών. Μόνον αφοσίωσις ψυχική με κίνδυνον και αυτής της ζωής, θα ηδύνατο να αποτρέψη το κακόν τούτο, το οποίον εξεδηλώθη κατά την άνοιξιν του παρελθόντος έτους (1925), δια της αθρόας και ομαδικής υποβολής αιτήσεων εκ μέρους των κοινοτήτων της περιφερείας μου, προς το Σερβικόν Προξενείον της Θεσσαλονίκης, ζητούντων Σερβικήν υπηκοότητα».

Παρατηρούμε από την αρχή της εκφοράς του λογού του Πετρόπουλου ότι εθνικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι ταυτίζονται και εξυπηρετούν τα συμφέροντα της πατρίδας, τα οποία για τον ίδιο υπονομεύονταν πριν αναλάβει τη θητεία του. Και αιτιολογεί χρησιμοποιώντας την ακραία διατύπωση «από άκρου εις άκρον των σχολείων», τονίζοντας την κρισιμότητα της γλωσσικής κατάστασης στην οποία βρίσκονται ο μαθητές της περιφέρειας της Φλώρινας. Χρησιμοποιώντας παρελθοντικό χρόνο αλλά και τον υποθετικό «θα συνεπλήρωνε» υπονοείται ότι η κατάσταση αυτή αλλάζει μετά από τη δική του θητεία ως Επιθεωρητή. Χρησιμοποιώντας τους αορίστους των ρημάτων που υποδηλώνουν μια ολοκληρωμένη πράξη στο παρελθόν (Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999: 225-226), διαμορφώνουν στο συγκεκριμένο συγκείμενο μια σημασιολογική χροιά η οποία έχει συνέπειες στο παρόν.

Στον λόγο του επιλέγεται η χρήση του μεταφορικού λόγου. Εμφατικά μιλάει για τη «θλιβεράν όψιν» τη «στριγκλίζουσαν τον εθνισμόν ημών» και για την ανάγκη «εκριζώσεως του κακού». Η «Μακεδονοσλαυική» γλώσσα αποτελεί τη ρίζα του κακού. Πρόκειται για μια μεταφορά ενταγμένη στην καθημερινή γλώσσα. Όταν νοηματοδοτούμε επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας μια συγκεκριμένη μεταφορά και όχι μία άλλη, κατασκευάζουμε την πραγματικότητα με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Lakoff & Johnson, *ό.π.*: 6). Εδώ με την μεταφορά της λέξης «εκρίζωσις» υπονονείται ένα ουσιοκρατικό σχεδόν κληρονομικό φορτίο

γλωσσικό το οποίο επιβάλλεται να «εκριζωθεί». Καθώς όμως μέσω του λόγου του Πετρόπουλου —ο οποίος εκφράζει την κυρίαρχη εθνική ιδεολογία της εποχής— η γλώσσα αποτελεί βασικότατο συστατικό της εθνικής ταυτότητας, μια τέτοια «εκρίζωση» σημαίνει για τους ξενόφωνους πληθυσμούς και «εκρίζωση» της εθνικής τους ταυτότητας.

Στο πλαίσιο της ρητορικής που αναπτύσσει αναφέρεται και στην ξένη προπαγάνδα που διεκδικούσε τη νομιμοποίηση σλαβόφωνων μειονοτήτων και η οποία επιβεβαιώνεται με την αναφορά ότι «εξεδηλώθη κατά την άνοιξιν του παρελθόντος έτους (δηλαδή το 1924-1925), δια της αθρόας και ομαδικής υποβολής αιτήσεων εκ μέρους των κοινοτήτων της περιφερείας του, προς το Σερβικόν Προξενείον της Θεσσαλονίκης, ζητούντων Σερβικήν υπηκοότητα». Τοποθετώντας το απόσπασμα αυτό στην ιστορική του συγκυρία, πραγματικά, από την Κυβέρνηση Πάγκαλου έγινε απόπειρα να αναγνωριστεί σέρβικη μειονότητα στη Μακεδονία σε αντιπερισπασμό προς τις βουλγαρικές αξιώσεις στην περιοχή. Σύμφωνα μάλιστα με τον τοπικό τύπο, το μοντέλο ενσωμάτωσης των «ξενόφωνων» πληθυσμών στην περιοχή από την Κυβέρνηση Πάγκαλου περιελάμβανε τη δημιουργία μειονοτικών σχολείων, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως υποχρεωτικής ή τη δυνατότητα φοίτησης με παράλληλη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 38). Το αίτημα των κοινοτήτων της περιφέρειάς του, στο οποίο αναφέρεται στην έκθεση του ο Πετρόπουλος, μπορεί να συσχετιστεί με την παραπάνω ιστορική συγκυρία.

Στόχος του επιθεωρητή Πετρόπουλου, και κατά συνέπεια της εθνικής πολιτικής, είναι να επιβληθεί η διδασκαλία και η αποκλειστική χρήση της ελληνικής γλώσσας στα σχολεία της περιφέρειάς του, καθώς η γλώσσα «δέον να εμφανίζει την ελληνικήν ψυχήν και την ελληνικήν αισθηματικότητα». Στο πλαίσιο ενός εθνοτικού εθνικισμού, κατά τον Smith (*ό.π.*), ο εθνικισμός ως ιδεολογία, γλώσσα, συνείδηση και συμβολική νομιμοποιεί οποιοδήποτε «πολιτισμικό μόρφωμα» καλώντας τους διανοούμενους να μετατρέψουν τις «χαμηλές» κουλτούρες σε «υψηλές» για να διαφυλάξει και να μεταλαμπαδεύσει στις επό-

μενες γενιές τις «αναντικατάστατες αξίες», των οποίων την οικουμενικότητα διακηρύσσει. Οι επιθεωρητές ως επαΐοντες είχαν αναλάβει στην περιοχή αντίστοιχο έργο. Στον λόγο του επιθεωρητή Πετρόπουλου αναπαράγονται στοιχεία ενός αρχέγονου εθνικισμού, όπου ο λόγος φέρει συναισθηματικό φορτίο και η γλώσσα μεταξύ άλλων εθνικών συμβόλων και πρακτικών δια της εκπαιδευτικής διαδικασίας μετατρέπεται σε βασικό εργαλείο για να διεγείρει τη συλλογική συγκίνηση και να διασφαλίσει τη συνέχεια μιας αφηρημένης κοινότητας που βασίζεται στην κοινή ιστορία, τους κοινούς μύθους, τις μνήμες καθώς και το κοινό πεπρωμένο.

Όπως είναι εύλογο, προέβη κατά δήλωσή του στις εξής πρακτικές:

> «Δι' επανειλημμένων προς τους διδασκάλους της περιφερείας εγκυκλίους μου, απαγορεύουσαι αυστηρώς να μεταχειρίζονται ούτοι εν ταις μετά των χωρικών συνομιλίαις των την μακεδονοσλαυικήν διάλεκτον, συγχρόνως δε υπέβαλον εις πάντα τα σχολεία την ίδρυσιν μαθητικών κοινοτήτων με γλωσσικόν κυρίως πρόγραμμα ούτως ώστε η επιβολή της γλώσσης να επιτευχθή υπ' αυτών τούτων των μαθητών. Επέστησα την προσοχήν των διδασκάλων εις την αυστηρότατης τήρησιν των μαθητικών κοινοτήτων εν τω γλωσσικώ κυρίως σκοπώ και συνέστησα εις αυτούς να εποπτεύωσι και καλλιεργώσι άγρυπνα την ομιλίαν της γλώσσης τόσον εντός του σχολείου όσον και εκτός αυτού εν τη ιδιαιτέρα ανατροφή των μαθητών προς εκρίζωσιν της βδελυράς ξενικής εκείνης γλώσσης, εις το άκουσμα της οποίας εκνευρίζεται κάθε Ελληνική ψυχή».

Με τη χρήση του πρωτοπρόσωπου λόγου εκφράζεται αυτοαναφορικά, ερχόμενος σε αντίθεση με την κατάσταση, την οποία περιέγραψε αρχικά και για την οποία δεν ήταν ο ίδιος υπεύθυνος, ενώ είχε προϊδεάσει για τις αλλαγές στις οποίες θα προέβαινε. Επανέρχεται στον λόγο του με έντονο απαξιωτικό τρόπο η αναφορά στην ανάγκη «εκριζώσεως της βδελυράς ξενικής εκείνης γλώσσης εις το άκουσμα της οποίας εκνευρίζεται κάθε Ελληνική ψυχή», μια ψυχή η οποία εθνικοποιείται και προσωποποιείται προσδίδοντας έτσι ουσιοκρατικές διαστάσεις

στον λόγο περί ελληνικότητας. Οι ενέργειες στις οποίες προέβη εκφράζονται με έντονο διατακτικό χαρακτήρα —κατάλληλο, ωστόσο, ως προς το ύφος του κειμενικού είδους της έκθεσης— και αφορούν στη ρητή απαγόρευση της χρήσης της «μακεδονοσλαυικής» γλώσσας, όπως την ονομάζει, τόσο στη δημόσια σφαίρα του σχολείου, την οποία μπορεί να ελέγχει λόγω αντίστοιχων εξουσιών, όσο και στην ιδιωτική σφαίρα, την οποία πιστεύει ότι έχει επίσης την εξουσία να ελέγξει, ως υπεύθυνος του εκπαιδευτικού μηχανισμού εθνικοποίησης. Οι πρακτικές αυτές παρουσιάζονται στο πλαίσιο συστάσεων προς τους εκπαιδευτικούς, τους οποίους καθιστά έτσι συνυπεύθυνους για την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής αφομοίωσης.

Πρόκειται για την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε μία θέση εθνικού υποκειμένου με εθνική αποστολή, η οποία εξαρτιόταν από την ικανότητά τους να εξελληνίζουν τα παιδιά των ξενόφωνων χωριών (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 83). Ο ρόλος του επιθεωρητή, έτσι όπως προβάλλεται στο κείμενο, θα μπορούσε να αποτελέσει έναν προάγγελο για την εξέλιξη των αρμοδιοτήτων των επιθεωρητών λίγο αργότερα, στα 1929, όταν οι επιθεωρητές, παράλληλα με την υποχρέωσή τους να υλοποιήσουν τις διατάξεις του Νόμου περί Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, μπορούσαν να ασκήσουν έναν παρεμβατικό ρόλο που ξεπερνούσε κατά πολύ τον προηγούμενο ελεγκτικό (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 113).

Κατά συνέπεια, συνεχίζει:

> «Τα σχολεία μου μετεβλήθησαν εις διαμορφωτήρια Ελληνικής ψυχής και Ελληνικού χαρακτήρος, τον απαίσιον βόμβον των σλαυικών γλωσσικών αρθρώσεων απώθησε το γλυκύ κελάηδημα της γλώσσης ημών, το καλλιεργηθέν εντός του σχολείου, το εξαπολυθέν εις την σλαυόφωνον οικογένειαν. Τα σχολεία της περιφερείας μου αποτελούν όντως Ελληνική οικογένειαν, ελληνικήν κοινωνίαν με πραγματικούς Ελληνοπαίδας» [...] «Η Ελληνική γλώσσα επτερύγισε και πέραν των τοίχων του σχολείου, ίνα ως γοργότερος άγγελος διαλαλήση την Ελληνικότητα, της ιεράς ταύτης και αιματοβαμμένης γωνίας της Πατρίδος ημών».

Η παραδοσιακή εθνικιστική ιδεολογία επικαλείται συχνά τους «δεσμούς αίματος» (Bilig, 1995: 55). Επιστρατεύει την κα-

τηγορία της εξ αίματος καταγωγής αντλώντας την από την «οικογενειακή ιδεολογία». Η ταύτιση με την εθνοτική ομάδα προσλαμβάνει τον χαρακτήρα της «κληρονομιάς» και του «φυσικού δεσμού». Ενώ στον παραδοσιακό εθνικιστικό λόγο η κατηγορία «Έλληνας» φαίνεται να αναπαριστά ένα άλλο είδος υποκειμένου, του οποίου ο ιδιότητες δεν μεταβάλλονται αλλά κληρονομούνται (Παπαρίζος, 2000: 147-149) στον λόγο του επιθεωρητή Πετρόπουλου φαίνεται η δυνατότητα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας να διαμορφώνεται μέσω της διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας και όχι της «κληρονομικής» μεταβίβασής της. Έτσι, τα σχολεία στη διάρκεια της θητείας του «αποτελούν ελληνική οικογένεια, ελληνική κοινωνία με πραγματικούς Ελληνοπαίδας» για την αποστολή των οποίων εκφράζεται με απόλυτη βεβαιότητα με τη χρήση της οριστικής ενεστώτα «αποτελούν» και του επιβεβαιωτικού επιρρήματος «όντως» που τη συνοδεύει, καθώς προσδίδουν υψηλή τροπικότητα στην εκφορά (Hodge & Kress, 1993 (2): 122-128). Ενώ, λοιπόν, είναι φανερή η ταύτιση της γλώσσας με την εθνική ταυτότητα —χαρακτηριστικό ενός παραδοσιακού εθνικιστικού λόγου— ελλείπει το στοιχείο της κληρονομικής μεταφοράς της εθνικής ταυτότητας και προτάσσεται η δυνατότητα κατασκευής της μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση προτάσσεται η γλώσσα, η οποία φέρει και το αντίστοιχο πολιτισμικό φορτίο, «την ελληνική ψυχή». Μπορούμε, επιπλέον, να ισχυριστούμε ότι πρόκειται για την έκφραση ενός γλωσσικού εθνικισμού.

Χαρακτηριστικό στοιχείο, τέλος, στον λόγο του συγκεκριμένου αποσπάσματος είναι η εκτεταμένη χρήση της κτητικής αντωνυμίας «μου» («τα σχολεία μου», «τα σχολεία της περι - φερείας μου»), με την οποία υποδηλώνεται μία σχέση ιδιοκτησίας και άσκησης ελέγχου. Στον επίλογο του πρώτου μέρους της έκθεσής του επιλέγεται η χρήση συνυποδηλωτικού λόγου συναισθηματικά φορτισμένου, όπου προσωποποιείται για άλλη μια φορά η ελληνική γλώσσα «ίνα διαλαλήση την ελληνικότητα» και υπονοείται ο αγώνας των κατοίκων της Μακεδονίας για την απελευθέρωσή τους. Ταυτόχρονα, υπονοείται και ένας χωρικός προσ-

διορισμός με τη μεταφορά της «αιματοβαμμένης γωνίας της Πατρίδος ημών», στην υλική έννοια του οποίου προσδίδεται και ένα πολιτισμικό (Lagopoulos & Lagopoulou-Boklund, 1992: 43) – εθνικό και ιστορικό, στην προκειμένη περίπτωση, φορτίο του Μακεδονικού Αγώνα.

Οι εκπαιδευτικοί και ο εθνικός τους ρόλος

Σύμφωνα με την έκθεση Πετρόπουλου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιτελέσουν δια του έργου τους εθνική αποστολή, την οποία εκτιμά ότι δεν επιτελούσαν στο παρελθόν.

Η έντονη επίκριση και η επίρριψη ευθυνών στους διδασκάλους της περιοχής, μηδενός εξαιρουμένου, είναι χαρακτηριστική. Οι διδάσκαλοι χαρακτηρίζονται «ανάξιοι», «εστερημένοι μορφώσεως και κοινωνικής συμπεριφοράς» και συντελούν στον «στραγγαλισμόν» της ελληνικής παιδείας». Ο Επιθεωρητής Πετρόπουλος γράφει ταυτόχρονα από τη θέση του εθνικού υποκειμένου αλλά και από τη θέση εξουσίας ως Ελεγκτής και Επιθεωρητής με την απρόσωπη χρήση του τρίτου προσώπου, την κυριαρχία των ουσιαστικοποιήσεων που προσδίδουν στα νοήματα πυκνότητα και επισημότητα αλλά και τη χρήση ισχυρής τροπικότητας που προσδίδει βεβαιότητα και αξιοπιστία στον λόγο του – στοιχεία που διατρέχουν όλο το κείμενο. Αντιθέτως, η αποστολή και το λειτούργημα των διδασκάλων απαιτεί ψυχή ελληνική, ακόμα και αυτοθυσία. Οι διδάσκοντες «δεν ήσαν ικανοί να εκβάλωσι τας βαθείας ρίζας του σλαυισμού». Ωστόσο, μέσω των υποδείξεων και των συστάσεων του Επιθεωρητή αναφέρεται ότι πολλοί διδάσκαλοι απομακρύνθηκαν και αντικαταστάθηκαν «λόγω της υφισταμένης εθνικής ανάγκης», ενώ η βελτίωση της κατάστασης επήλθε και με την εφαρμογή άλλων μέτρων, όπως «της ιδρύσεως μαθητικών κοινοτήτων, της αυστηράς εφαρμογής του Ν.Δ. της υποχρεωτικής φοιτήσεως, της εισαγωγής εις τα σχολεία της Εθνικής εργασίας και της Ελληνικής ζωής».

Η εφαρμογή του Νόμου του 1913 περί υποχρεωτικής φοίτησης ήταν ιδιαίτερα δυσχερής στη Μακεδονία, καθώς απάλ-

λασσε τους μαθητές ηλικίας 13 ετών και άνω. Η διάταξη αυτή καθιστούσε μη υλοποιήσιμες τις διατάξεις για τους αλλόγλωσσους μαθητές της Μακεδονίας, καθώς σε αυτή την ομάδα συνηθισμένη ήταν η πρακτική της παραμονής στο Δημοτικό δύο χρόνια σε κάθε τάξη εξαιτίας των γλωσσικών δυσχερειών. Με το Ν.Δ. της 5.5.1926, στο οποίο πιθανότατα αναφέρεται ο Επιθεωρητής Πετρόπουλος, επεκτάθηκε η υποχρεωτική φοίτηση και καθορίστηκαν ιδιαίτερα αυστηρά μέτρα για την εφαρμογή της (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 51).

Προς επίρρωση της θέσης του για τη βελτίωση της κατάστασης επιστρατεύει σε πλάγιο λόγο με διακειμενική γλωσσική αναπαράσταση (Fairclough, 1992: 117-118) την «ενθουσιώδη» κριτική των ανωτέρων εκπαιδευτικών και διοικητικών αρχών για τα αποτελέσματα των αλλαγών.

Στην έκθεσή του ο Πετρόπουλος μέσω της επιδοκιμασίας των πρακτικών κάποιων διδασκόντων δομεί και το προφίλ ενός καλού εκπαιδευτικού, ο οποίος ανταποκρίνεται στην εθνική αποστολή του, δηλαδή στον «εξελληνισμό» των ξενόφωνων μαθητών.

Συγκεκριμένα, επαινώντας τον «Δ.Ρ.», πτυχιούχο μονοτάξιου Διδασκαλείου, σημειώνει τα εξής:

> «Σεμνός δε και σώφρων, εργάζεται με θερμόν ζήλον δια την μόρφωσιν των μαθητών και την αφομοίωση των κατοίκων. Τα σλαυικά ονόματα των μαθητών του (Γιοβάνα, Ζιζιβάγκα, Βελίκα, Τόνε, Στότσε, Πετρόσκε, Τράιτσε, Στογιάνα, Μιτζετζόλε) μετέτρεψε εις ελληνικά τοιούτα (Καλλιόπη, Ουρανία, Θεοδώρα, Ελένη, Ιωάννης, Πέτρος, Τρύφων κ.λ.π.), ηγόρασε ποδόσφαιρα και συγκεντρώνει τους εφήβους της κοινότητος δια να τους συνηθίζει εις την ελληνικής γλώσσαν και τα ελληνικά τραγούδια και τους χορούς. Είναι τέλειος εθνικός εργάτης. Εάν εις όλα τα σλαυόφωνα σχολεία της περιφερείας μου υπηρετούν τοιούτοι διδάσκαλοι, η Μακεδονία θα ήλλασσεν όψιν και θα παρουσίαζεν μορφήν ελληνικήν».

Με παρόμοιο τρόπο περιγράφει και την εθνική δράση της Νηπιαγωγού «Ι.Ρ.»:

«Η εθνική της δράσις, αρκετά καρποφόρος, διότι συγκεντρώνει εις την οικίαν της τα μεγάλα κοράσια των κατοίκων και επί τη ευκαιρία της διδασκαλίας των εργοχείρων, εις τα οποία έχουν ιδιαίτερη αγάπη, διδάσκει αυτά την γλώσσαν, δημώδη ελληνικά τραγούδια και χορούς. Συναντά όμως εμπόδια παρά των γονέων και δη των γερόντων, οίτινες περιγελούν τα ομιλούντα την ελληνικήν γλώσσαν κοράσια, λέγοντες «Δεν εντρέπεσθε που μιλάτε ελληνικά; Ποίος ξέρει τι θα κάνατε εσείς με τους Έλληνας που σας τα μαθαίνουν». Παρόλα όμως τούτα, αι κόραι των κατοίκων αγαπούν την ελληνικήν γλώσσαν και τα τραγούδια και παρακαλούν τη διδασκάλισσα να τις μαθαίνει».

Ο «Δ.Ρ.» χαρακτηρίζεται σώφρων, σεμνός και αφοσιωμένος στον στόχο του, τη γλωσσική αφομοίωση, η οποία, όπως έχει προαναφερθεί, συστήνεται από τον Πετρόπουλο να πραγματοποιείται και εκτός σχολικού χώρου. Έτσι πράττουν και οι δύο εκπαιδευτικοί με τη διδασκαλία των ελληνικών τραγουδιών και των ελληνικών χορών. Ο «Δ.Ρ.» χαρακτηρίζεται με απόλυτη βεβαιότητα «τέλειος εθνικός εργάτης», ενώ η δράση της «Ι.Ρ.» μετριάζεται με τη χρήση του επιρρήματος «αρκετά» («αρκετά καρποφόρα»). Στην πρώτη περίπτωση, μάλιστα, ο «Δ.Ρ.» προέβη και σε μια ταυτοτική αλλαγή αυτή των σλαβικών ονομάτων και την αντικατάστασή τους από ελληνικά. Αναφέρεται, τέλος, ότι η «Ι.Ρ.» αντιμετωπίζει εμπόδια στην εθνική της δράση από τους κατοίκους και προς επιβεβαίωση χρησιμοποιείται η διακειμενική γλωσσική αναπαράσταση του λόγου των γερόντων του χωριού μέσω του οποίου θίγεται έμμεσα η ηθική των κοριτσιών: «Δεν εντρέπεσθε που μιλάτε ελληνικά; Ποίος ξέρει τι θα κάνατε εσείς με τους Έλληνας που σας τα μαθαίνουν». Μέσω όμως αυτής της αναπαράστασης τονίζεται τόσο το δύσκολο έργο της διδασκάλισσας όσο και η επιθυμία των κοριτσιών να μάθουν την ελληνική γλώσσα και παράδοση.

Ωστόσο, με τη χρήση του υποθετικού λόγου «εάν εις όλα τα σλαυόφωνα σχολεία της περιφερείας μου υπηρετούν τοιούτοι διδάσκαλοι, η Μακεδονία θα ήλλασσεν όψιν και θα παρουσίαζεν μορφήν ελληνικήν», εκφράζεται με χαμηλή τροπικότητα η

δυνατότητα της ολοκληρωτικής αλλαγής της Μακεδονίας και της απόκτησης «ελληνικής μορφής».

Παρακάτω συνεχίζει ο Επιθεωρητής Πετρόπουλος για τον «Π.Γ.», απόφοιτο εξαταξίου Γυμνασίου:

> «Προ του σχολείου υπάρχει αυλή περιτοιχισμένη, μέρος της οποίας αποτελεί τον κήπον του σχολείου, εντός της οποίας οι μαθηταί γυμνάζονται, τραγουδούν και χορεύουν, υπό τα όμματα των φανατικών σλαυόφωνων κατοίκων της κοινότητος ταύτης, τα αθάνατα ελληνικά δημώδη τραγούδια» (...) Εις την αυλήν του σχολείου, συγκεντρωμένοι οι γονείς των μαθητών καμαρώνουσι τα τέκνα των χορεύοντα τον συρτόν και τον τσάμικον χορόν με τα ελεύθερα λαϊκά τραγούδια».

Παρόμοιες πρακτικές αφομοίωσης επιστρατεύει και ο «Π.Γ.» Η χρήση της οριστικής του δραματικού ενεστώτα για γεγονότα του παρελθόντος είναι χαρακτηριστική και υποδηλώνει τη βεβαιότητα της συνέχισης της πρακτικής.

Η νηπιαγωγός «Α.Δ.», επιμελής και με ζήλο για το έργο της, αποτέλεσε έκπληξη:

> «Παρουσίασε εκπλήξεις εν τω σχολείω της. Τα νήπια ομιλούν με τόση ευχέρεια τα ελληνικά και γνωρίζουν τόσα πράγματα, ιστορίας, μύθους, απαγγελίας, τας οποίας διατυπώνουν με ορθάς κα πλήρεις προτάσεις ώστε δύναται τις να εξομοιώση ταύτα γλωσσικώς με μαθητάς Γυμνασίου»

Με στόμφο και έκδηλη ικανοποίηση η γλωσσική δεξιότητα των νηπίων μπορεί να συγκριθεί με αυτή των μαθητών του Γυμνασίου.

Η πρακτική της αλλαγής των σλαβικών ονομάτων είναι συχνή και επιβραβεύεται. Σε όλες τις πρακτικές παρατηρούμε την επιστράτευση εθνικιστικών συμβολισμών, οι οποίοι ως ισχυρές και ανθεκτικές στο χρόνο όψεις του εθνικισμού, διεγείρουν τη συλλογική συγκίνηση. Έτσι, εκτός από τη σημαία, τον εθνικό ύμνο, τις παραδοσιακές φορεσιές, κατασκευάζονται και τα λιγότερο εμφανή γνωρίσματα του εθνικισμού, όπως είναι οι λαϊκοί ήρωες, τα παραμύθια, η χειροτεχνία, οι μύθοι (Smith, *ό.π.*:

116-118), που επιδιώκεται να μοιραστούν τα μέλη μιας εν δυνάμει και —κατά τον Πετρόπουλο— σε αρκετές περιπτώσεις εν ενεργεία πια ελληνικής ιστορικής πολιτισμικής κοινότητας.

Ο Τύπος της εποχής για την αφομοίωση των «ξενόφωνων»

Μέσω του Τύπου της εποχής δινόταν η δυνατότητα δημόσιας έκφρασης της στάσης των φορέων και των θεσμών απέναντι στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Για την παρούσα μελέτη επιλέχθηκαν εκείνα τα φύλλα των τοπικών εφημερίδων, τα οποία δημοσιεύθηκαν την περίοδο 1926-1927, ήταν διαθέσιμα και περιλαμβάνουν δημοσιεύματα που αφορούν το υπό μελέτη αντικείμενο. Η μελέτη του Τύπου έχει ενδιαφέρον και από την άποψη ότι η φύση των εμπλεκόμενων σχέσεων εξουσίας στη δημιουργία αυτού του κειμενικού είδους δεν είναι πάντα σαφής, καθώς αυτές λανθάνουν. Άλλωστε, οι άνθρωποι και οι οργανισμοί οι οποίοι χρησιμοποιούνται από τα ΜΜΕ ως πηγές, δεν αντιπροσωπεύουν ισότιμα όλες τις κοινωνικές ομάδες του πληθυσμού (Fairclough, 1989: 49-50). Στην προκειμένη περίπτωση η αστική τάξη, η οποία εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία, είχε πρόσβαση στον Τύπο και στη δυνατότητα άσκησης κριτικής στις εκπαιδευτικές αλλαγές, ενώ αντιθέτως οι ξενόφωνες ομάδες, μην έχοντας πρόσβαση στη μόρφωση, δεν κατάφεραν να διαμορφώσουν στάση απέναντι στο είδος της εκπαίδευσης που κλήθηκαν να λάβουν ή απέναντι στη μορφή της γλώσσας που προκρίθηκε για την εκπαίδευσή τους (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 72).

Στο Φύλλο 241 της 6ης Αυγούστου του 1926 της εφημερίδας *Έλεγχος* δημοσιεύεται η απόφαση του Υπουργού Παιδείας Πωπ σχετικά με την εκπαίδευση των ξενόφωνων πληθυσμών. Ο τίτλος του δημοσιεύματος, το οποίο αποτελεί το δεύτερο θέμα στο πρωτοσέλιδο της εφημερίδας, είναι «Η εκπαίδευσις των ξενόφ. (ενν. «ξενόφωνων») πληθυσμών». Στο δημοσίευμα αναφέρεται ότι η οριστέα Επιτροπή «έχει το δικαίωμα της ιδρύσεως σχολείων εις τα διάφορα σημεία της Μακεδονίας ως και

της προτάσεως πάντων των σχετικών μέτρων των απαιτουμένων δια την εκπαίδευσιν των ξενοφώνων ελληνικών πληθυσμών των νέων χωρών. (...) Ο εισηγητής της επιτροπής κ. Παπαζαχαρίου (...) προέτεινε δε την ίδρυσιν σχολείων τεχνικών, επαγγελματικών και Κυριακών, επίσης, δε την ίδρυσιν προτύπου διδασκαλείου εις το οποίον να ειδικεύονται οι διδάσκαλοι δια την μόρφωσιν των ξενοφώνων».

Το δημοσίευμα έχει ενημερωτικό χαρακτήρα και υιοθετεί απρόσωπο ύφος. Σε αυτό αναφέρεται η διάθεση του Υπουργείου να ιδρυθούν τεχνικά, επαγγελματικά και κυριακάτικα σχολεία. Ο εισηγητής του σχετικού νομοσχεδίου, συγκεκριμένα, πρότεινε την ίδρυση Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολείων για τα αγόρια, Κυριακών Σχολείων για τα κορίτσια και Πρότυπου Διδασκαλείου με ειδίκευση στη μόρφωση των ξενοφώνων της Μακεδονίας, της Ηπείρου και της Θράκης (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 65).

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζει η λεξιλογική επιλογή του χαρακτηρισμού των ξενόφωνων πληθυσμών της Μακεδονία ως ξενόφωνων μεν, ελληνικών δε πληθυσμών της Μακεδονίας, αναγνωρίζοντας ουσιαστικά ότι η γλώσσα δεν ταυτίζεται πάντα με την εθνική ταυτότητα. Έτσι, τολμούμε να πούμε πως εκφράζονται ψήγματα της ιδεολογίας ενός νεωτερικού εθνικισμού στον πολιτικό λόγο της κυβέρνησης Πάγκαλου (στις 19 Ιουλίου του 1926 διορίστηκε από τον ίδιο Πρωθυπουργός ο Αθανάσιος Ευταξίας). Η γλώσσα για τη νεωτερική προσέγγιση του εθνικισμού δεν καθορίζει την εθνική ταυτότητα. Δεν αποτελεί «έμβλημα της εθνικότητας» (Anderson, 1997: 194). Αυτή η επιλογή δε συναντάται πουθενά στον λόγο του Επιθεωρητή Πετρόπουλου. Αντιθέτως, οι πληθυσμοί αυτοί συχνά ονομάζονται απαξιωτικά ως σλαβόφωνοι.

Λίγους μήνες έπειτα στο Φύλλο της 29ης Ιανουαρίου 1927 της Εφημερίδας *Φωνή του λαού* δημοσιεύεται πρωτοσέλιδο άρθρο με τον τίτλο «Επιείκιαν», μέσω του οποίου ασκείται αρνητική κριτική κατά των καθηγητών του Γυμνασίου της επαρχίας τη Φλώρινας για την ιδιαίτερα αυστηρή αξιολόγηση που ασκούν στους μαθητές κυρίως των χωριών, οι περισσότεροι από

τους οποίους είχαν «εξελληνιστεί» στη διάρκεια του Δημοτικού. Ζητείται να επιδείξουν επιείκεια, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαμόρφωσή του καθενός «ως μέλους της κοινωνίας, ως πολίτου Έλληνος, ως υπερασπιστού της Πατρίδος, ως προτύπου οικογενειάρχου».

Συγκεκριμένα αναφέρονται στο δημοσίευμα τα εξής:

> «(...) Εάν εις τα Δημοτικά σχολεία ο ξενόφωνος μαθητής μόλις εξελληνίζεται και λαμβάνει στοιχεία ελαχίστης μορφώσεως, εις το Γυμνάσιον καθ'όλην την εξαετίαν κατορθώνει να εκμάθει την Ελληνικήν γλώσσαν οπωσούν τελείως και να καταστή ικανός να ζήση μετέπειτα ως πολίτης έχων συνείδηση της αποστολής του και του προορισμού του ως μέλους της κοινωνίας, ως πολίτου Έλληνος, ως υπερασπιστού της Πατρίδος, ως προτύπου οικογενειάρχου (...) Δεν ενδιαφέρει ποσώς τους κ. Καθηγητάς εάν ποικίλα και επιβλαβή συναισθήματα γεννηθώσιν εν ταις ψυχαίς των πατέρων, όταν ίδωσιν τα τέκνα των απορριφθέντα και καταδικασθέντα εις στασιμότητα, ανίκανα δε εις πάσαν αγροτικήν εργασίαν και εάν διατεθώσι δυσμενώς εναντίον του καθεστώτος μισούντες και αυτό και τα Ελληνικά γράμματα, αυτοί και τα τέκνα των και τα τέκνα των τέκνων των».

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα ασκείται δριμύτατη κριτική στη στάση των καθηγητών απέναντι στους «φύσει υποδεεστέρους πνευματικώς μαθητές του Γυμνασίου», καθώς «εκήρυξαν αμείλικτο πόλεμο», με μια ασυγχώρητη ζωηρότητα εναντίον των μαθητών, οι οποίοι στη συνέχεια του δημοσιεύματος φαίνεται να ταυτίζονται έμμεσα —με τη χρήση υποθετικού λόγου— με τους ξενόφωνους μαθητές. Μέσω μιας κινδυνολογικής, υποθετικής ωστόσο, γραφής ο συντάκτης του κειμένου ανησυχεί ότι η τακτική αυτή των καθηγητών του Γυμνασίου θα οδηγήσει σε κατάρρευση της προσπάθειας μετατροπής των ξενόφωνων πληθυσμών σε έλληνες πολίτες, υπερασπιστές της πατρίδας και σε πρότυπα οικογενειαρχών. Αναφέρει μάλιστα ότι ενδέχεται να υπάρξουν και αντίθετα αποτελέσματα έκφρασης μίσους απέναντι στην ελληνική παιδεία, ένα μίσος που θα διαιωνίζεται, καθώς θα περνά «στα τέκνα των και στα τέκνα των τέκνων των». Ο εξελληνισμός, κατά συνέπεια, δεν πρέπει να περιορί-

ζεται μόνο στις τάξεις του Δημοτικού, αλλά να συνεχίζεται και στο Γυμνάσιο. Οι λογοδοτήσεις του κειμένου στηρίζονται από τη μια πλευρά σε υποθετικές εκφράσεις, όταν αναφέρονται στην πιθανή στάση των γονέων και της οικογένειας των «εξελληνισμένων» μαθητών και από την άλλη πλευρά και σε έναν βεβαιωτικό λόγο, όταν επικρίνουν τη στάση των καθηγητών. Η συνέχιση της εκπαίδευσης των «εξελληνισμένων» μαθητών στο Γυμνάσιο φαίνεται να αποτελεί για τον συντάκτη του άρθρου εθνικό ζήτημα. Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι η βεβαιότητα και η απλότητα του λόγου με την οποία αντιμετωπίζεται μια αλλαγή, θα λέγαμε, ταυτότητας την οποία επιδίωκε το ελληνικό κράτος μέσω της εκπαίδευσης και μάλιστα κατά τη διάρκεια του Δημοτικού. Την ίδια αντίληψη εμφανίζει και η έκθεση Πετρόπουλου. Η εθνική ταυτότητα, μάλιστα, προβάλλεται ως μία κατάσταση που μεταδίδεται και, γιατί όχι, διδάσκεται.

Στο Φύλλο της Εφημερίδας *Φωνή του λαού* που εκδόθηκε στις 10 Αυγούστου 1927 δημοσιεύεται ένα πρωτοσέλιδο, επίσης, κείμενο πρωτοσέλιδο με τον τίτλο «Η γλώσσα – τι πρέπει να γίνη». Στο συγκεκριμένο δημοσίευμα ο συντάκτης μιλά εκ μέρους όλου μαθητικού και εκπαιδευτικού κόσμου της Φλώρινας ως συλλογικό υποκείμενο χρησιμοποιώντας α΄ πληθυντικό πρόσωπο και ευθύ λόγο ως μια μορφή γλωσσικής αναπαράστασης. Συγκεκριμένα, με αφορμή την πρώτη επέτειο της απελευθέρωσης της πόλης και μετά από μια γλαφυρή και συγκινησιακή περιγραφή της παρέλασης του στρατού αναφέρεται:

> «(...) Μεταξύ των άλλων είπομεν: "Από σήμερον θα ηυχόμην να μεταβληθήτε όλοι εις Επιθεωρητάς των Δημ. Σχολείων. Αξιωματικοί του Στρατού και της Χωροφυλακής να υποβοηθήσετε το έργον της εξελληνίσεως των κατοίκων των μερών αυτών και να επιβάλετε μεταξύ αυτών την λησμονηθείσαν προγονικήν ημών γλώσσαν, την Ελληνικήν. Τότε θα δύνασθε να θεωρήσετε ως συντελεσθέν οριστικώς το υμέτερον έργον της απελευθερώσεως της Μακεδονίας"».

Ο συντάκτης του δημοσιεύματος καλεί τις στρατιωτικές αρχές να συνδράμουν στον εξελληνισμό των ξενόφωνων κατοί-

κων χρησιμοποιώντας ευχετικές υποτακτικές προσδιορίζοντας την αποστολή τους προκειμένου να ολοκληρωθεί η απελευθέρωση της Μακεδονίας, η οποία φαίνεται να ταυτίζεται ουσιαστικά με την αλλαγή της γλώσσας, την εκμάθηση της ελληνικής, η οποία, αν και αναγνωρίζεται μεν ως προγονική που μεταβιβάζεται κληρονομικά, έχει ωστόσο λησμονηθεί. Η εκπαίδευση δεν είχε παρά να αναβιώσει αυτόν τον αρχαίο λόγο, οι καταβολές του οποίου προϋπήρξαν και μπορούσαν να ανασυρθούν από τα βάθη της ιστορίας και του συλλογικού υποσυνείδητου (Τάχου-Ηλιάδου, *ό.π.*: 87).

Παρόλες, λοιπόν, τις αλλαγές και τις πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί στα σχολεία, σύμφωνα πάντα και με την Έκθεση Πετρόπουλου, η αντίληψη που εκφράζεται στο παραπάνω δημοσίευμα δεν απηχεί τη θέση του επιθεωρητή σχετικά με τη βελτίωση της γλωσσικής και εκπαιδευτικής κατάστασης. Το παραπάνω, επίσης, δημοσίευμα δεν συνάδει με το προ επτά μηνών, εκείνο της 29ης Ιανουαρίου. Πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι το δημοσίευμα ασκεί αρνητική κριτική κατά των πρακτικών των ελλήνων αξιωματικών και της Χωροφυλακής και όχι των επιθεωρητών εκπαίδευσης και των καθηγητών, καθώς μάλιστα ζητά από τους πρώτους να μιμηθούν τους δεύτερους. Ο συντάκτης συνεχίζει επικριτικά:

> «Περιοδεύοντες ανά τα διάφορα χωρία προς επίσκεψιν των σχολείων είδομεν και ηκούσαμεν κατωτέρους αξιωματικούς του στρατού και της χωροφυλακής να ομιλώσι το τοπικό ιδίωμα προς τους ξενόφωνους χωρικούς».

Και παρακάτω συγκρίνει τις πρακτικές των ελλήνων αξιωματικών με αντίστοιχες των Σέρβων, τις οποίες και επιδοκιμάζει και έμμεσα ζητά να τις μιμηθούν. Πρόκειται για πρακτικές επιβολής της απαγόρευσης της χρήσης σλαβικής γλώσσας σε κάθε περίσταση. Γράφει για τους σέρβους αξιωματικούς:

> «Και όμως οι Σέρβοι Αξιωματικοί συχνάζοντες εν Μοναστηρίω εις καφενείον και εστιατόριον διευθυνόμενον υπό Έλληνος θερμοτάτου πατριώτου και βλέποντες την Ελληνικήν του καταστήματος επιγραφήν κάτωθεν της Σερβικής τοιαύτης και ακούοντες

να ομιλήται η Ελληνική μεταξύ των θαμώνων, είπαν ρητώς και απεριφράστως εις τον Έλληνα πατριώτην και Διευθυντήν του εστιατορίου. Εάν δεν διαγράψης από την ανηρτημένην πινακίδα την Ελληνικήν επιγραφήν και εάν δεν παύση να ακούεται εδώ μέσα η Ελληνική, γνώριζε καλώς ότι ουδείς Σέρβος Αξιωματικός ή δημόσιος υπάλληλος θα πατήση εις το κατάστημά σου, το οποίο επιτέλους θα αναγκαστείς να κλείσης, διότι θα μεταχειρισθώμεν και άλλα μέσα».

Η πολιτική απαγόρευσης της ελληνικής γλώσσας από τις σερβικές αρχές προβάλλεται ως πρότυπο και καλούνται μέσω του δημοσιεύματος οι ελληνικές αρχές να πράξουν το ίδιο υιοθετώντας εκβιαστικές και εκφοβιστικές πρακτικές. Διαφαίνεται πάντως ότι οι ελληνικές αρχές, σύμφωνα με το δημοσίευμα, υιοθετούσαν σχετικά ήπιες πρακτικές επικοινωνίας με τους κατοίκους των ξενόφωνων περιοχών και πως το ελληνικό κράτος εστίαζε εκείνη την εποχή στον «εξελληνισμό» των πληθυσμών δια μέσου εκπαιδευτικών και σχολικών πρακτικών.

Η ίδια εφημερίδα με νέο δημοσίευμα στις 17 Αυγούστου 1927 και τίτλο «Η γλώσσα – καλούμεν εις συναγερμόν» συνεχίζει την προτροπή να προβούν οι αρχές σε τήρηση αυστηρών απαγορευτικών μέτρων έναντι της χρήσης της σλάβικης γλώσσας τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο βίο, καθώς δεν αρκεί ο εξελληνισμός των μαθητών μέσα στα σχολεία:

«Εξελληνίζειν όμως δε σημαίνει εκμανθάνειν απλώς την Ελληνικήν. Εξελληνίζειν σημαίνει ομιλείν παντού και πάντοτε την Ελληνικήν. Ποίος όμως θα επιβάλη την χρήσιν της Ελληνικής; Μόνον ο διδάσκαλος; Είνε αδύνατον. (...) Πολλοί ούτε τούτο δεν επέτυχον. Εκτός του σχολείου λοιπόν, ευρεθείς ο μαθητής μένει ξενόφωνος (...) Διότι δεν εξελληνίζει τους ξενόφωνους μαθητάς αλλά απλώς και μόνον εκμανθάνεις εις αυτούς την Ελληνικήν, την οποίαν θα ομιλήσουν ενώπιον του Αστυνόμου, εις τον στρατώνα και ενώπιον του Δημοσίου Υπαλλήλου. Αλλού πουθενά. Εάν ο διδάσκαλος έχη όπισθέν του μίαν δύναμιν ισχυροτέραν, μίαν επιτακτικήν φωνήν με κύρος βαρύ, τότε θα επιβληθή η Ελληνική (...) Μία τοιαύτη δύναμις ισχυρά, μία φωνή επιτακτική με βαρύ κύρος».

Το θέμα του αποσπάσματος αποτελεί η πρακτική του «εξελληνίζειν», η οποία προτάσσεται και επαναλαμβάνεται, καθώς δίνεται ο ορισμός, σύμφωνα με τον συντάκτη του δημοσιεύματος. Πρόκειται για τη διαρκή χρήση της ελληνικής γλώσσας «παντού και πάντοτε». Το ύφος του κειμένου είναι καυστικό και δριμύ, καθώς βάλλεται εναντίον της αποτυχημένης εν τέλει εκπαίδευσης των ξενόφωνων μαθητών. Ισχυρό υποκείμενο αποτελεί μία δύναμη «ισχυροτέρα», εννοείται του διδασκάλου, η οποία δεν κατονομάζεται αλλά αποτελεί ένα αφηρημένο υποκείμενο προσωποποιημένο με επιτακτική φωνή που θα επιβάλει τη χρήση της ελληνικής γλώσσας και στον δημόσιο και ιδιωτικό βίο. Τα χαρακτηριστικά αυτής της δύναμης επαναλαμβάνονται δύο φορές και ακολουθεί άλλη μία επανάληψη της φρασεολογίας περί «ισχυράς δυνάμεως» παρακάτω στο σημείο όπου ο συντάκτης του άρθρου επικρίνει την κυβερνητική πολιτική γράφοντας:

> «Πόθεν, λοιπόν, θα προέλθη η ισχυρά αυτή δύναμις, η επιτακτική αυτή φωνή με το βαρύ της κύρος, εφόσον το επίσημον Κράτος αδρανεί, αδιαφορεί και ουδεμίαν λαμβάνει επί του προκειμένου σοβαροτάτου ζητήματος μέριμναν ή επιδεικνύει το απαιτούμενον ενδιαφέρον;».

Η αφηρημένη οντότητα της δύναμης γίνεται ένα σαφές υποκείμενο στην επόμενη πρόταση, καθώς ο υπεύθυνος της αποτυχίας είναι το Κράτος στο οποίο εστιάζει η πρόταση. Ο συντάκτης ολοκληρώνει το κείμενό του με αναφορά στους «ηγήτορες» του λαού εξ ονόματος των οποίων εκφράζει την αγωνία του: «Οι διάφοροι διανοούμενοι και επιστήμονες, ο Αρχηγός της Εκκλησίας, ο κατώτερος κλήρος, ο άρχων του Δήμου, και οι Δημοτικοί Σύμβουλοι, οι Πρόεδροι των Κοινοτήτων, οι Πρόεδροι των διαφόρων Συλλόγων, Σωματείων και Συντεχνιών, οι Καθηγηταί, οι Διδάσκαλοι και οι Διδασκάλισσαι».

Οι ηγήτορες αποτελούν ουσιαστικά ιδεολογικούς μηχανισμούς —κατά τον Αλτουσέρ— (1981: 107-109) του κράτους. Από τους ηγήτορες του κειμένου, όμως, ελλείπει το ίδιο Κράτος.

Η εφημερίδα *Φωνή του Λαού* εκπροσώπησε στο επίπεδο της πολιτικής πράξης την ιδεολογική κατεύθυνση των συντη-

ρητικών, ενώ ο *Έλεγχος* αυτή των φιλελευθέρων. Η κατεύθυνση αυτή εκφράζεται στα παραπάνω δημοσιεύματα και δεν συνάδει, όπως προαναφέρθηκε, με τα λεγόμενα του Επιθεωρητή Πετρόπουλου, τον οποίο σε δημοσίευμα της *Φωνής τους Λαού* στις 5 Φεβρουαρίου 1927 προέτρεπε να πάψει να αποστέλλει βιβλία συγγραφέων «μαλλιαρών» προς τις διευθύνσεις των σχολείων χαρακτηρίζοντάς τον «πράκτορα» και υιοθετώντας ειρωνικό ύφος ως μορφή τροπικότητας, καθώς μέσω αυτή επιχειρείται στην προκειμένη περίπτωση μια αρνητική δήλωση ή αξιολόγηση (Hodge & Kress, 1993 (2): 151): «Γίνεται ο κ. Πετρόπουλος πράκτορας των συγγραφέων τους οποίους αποδοκιμάζει η κοινή συνείδησις του Μακεδονικού λαού. Τα βιβλία τοιαύτα έχουν μία μόνον θέσιν εν Μακεδονίαν: την θερμάστραν».

Συζήτηση

Από τη μελέτη των κειμένων προκύπτει ότι ο λόγος που παράγεται διαμορφώνεται κάτω από το πρίσμα ενός «αρχέγονου» εθνικισμού. Οι Έλληνες «νιώθουν» πως η ελληνικότητά τους είναι προϊόν της καταγωγής τους από τους αρχαίους (ή και τους βυζαντινούς) Έλληνες, η οποία διαμορφώνεται από μια —κατά συνέπεια— πολιτισμική συγγένεια μέσω της αίσθησης της συνέχειας, της κοινής μνήμης και του συλλογικού πεπρωμένου. Αναγνωρίζεται ότι διατηρήθηκε η ελληνική ταυτότητα και τα κοινά εθνικά αισθήματα, την οποία οι αρχές του νεοσύστατου ελληνικού κράτους καλούνται μέσω της γραπτής και της προφορικής γλώσσας, των αξιών και της θρησκευτικής και πολιτιστικής ιδιαιτερότητας να μεταλαμπαδεύσουν στις Νέες Χώρες, προκειμένου να διασφαλίσουν την εθνική ομοιογένεια. Η ελληνική εθνική ιδεολογία αναπτύχθηκε, άλλωστε, με γνώμονα την εθνική συνέχεια.

Η επίκληση του παρελθόντος δεν αποτελεί απαραίτητα διάθεση φυγής από την πραγματικότητα ούτε οδηγεί σε κοινωνική αδράνεια. Η ανάκληση του παρελθόντος και η δήλωση της ιστορικής συνέχειας μπορεί να δημιουργήσει συλλογικά υποκεί-

μενα ενεργά, στη δράση των οποίων οι έννοιες ιστορικό καθήκον και ιστορικό χρέος έχουν πρωτεύουσα σημασία (Λέκκας, 2006: 179-180). Τέτοια συλλογικά υποκείμενα δρώντα αποτελούν οι Επιθεωρητές Εκπαίδευσης, οι Σύλλογοι, τα Σωματεία και ο Τύπος τις εποχής. Ο εθνικισμός ως ιδεολογία, γλώσσα, συνείδηση και συμβολική νομιμοποιεί οποιοδήποτε «πολιτισμικό μόρφωμα» καλώντας τους διανοούμενους να μετατρέψουν τις «χαμηλές» κουλτούρες σε «υψηλές». Η ιδεολογία αυτή διαποτίζει την εκπαιδευτική πολιτική της αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών και της «χαμηλής» κουλτούρας τους, για την οποία επιλέγονται ιδιαίτερα αρνητικοί χαρακτηρισμοί, στην «υψηλό» ελληνικό πολιτισμό, η οποία εκφράζεται με μια ηπιότερη μορφή στις εκπαιδευτικές πρακτικές, σύμφωνα με την Έκθεση του Επιθεωρητή Πετρόπουλου συγκριτικά με τον λόγο του Τύπου της εποχής, ο οποίος καλεί σε υιοθέτηση σκληρότερων μέτρων εντός και εκτός του σχολείου.

Οι λόγοι που μελετήθηκαν παρουσιάζονται μάλλον ανταγωνιστικοί. Ο δημόσιος λόγος που αναπτύσσεται στον τοπικό τύπο φαίνεται να διαφωνεί με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τουλάχιστον για την περίοδο 1926-1927 αναφορικά με το ζήτημα του «εξελληνισμού» των σλαβόφωνων κατοίκων και κυρίως των μαθητών – πρακτικές τις οποίες θεωρεί αποτυχημένες και απαιτεί τη λήψη δραστικών μέτρων.

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα αποτελεί η απουσία αναφοράς στην Ορθοδοξία. Ενώ στην περίπτωση του ελληνικού εθνικισμού του 19ου αιώνα υπάρχει σχεδόν απόλυτη σύζευξη «ελληνικότητας» και ορθόδοξης χριστιανικής πίστης (Λέκκας, 2006: 164-167), στον λόγο που μελετήθηκε δεν υπήρξε καμία αναφορά σε θέματα ορθόδοξης πίστης και θρησκευτικών αξιών. Στις συμβατικές βαλκανικές εθνικές ιστοριογραφίες η Ορθόδοξη Εκκλησία αναπαρίσταται ως φορέας της εθνικής οικοδόμησης. Πρόκειται για την «εθνικοποίηση» (Κιτρομηλίδης, 2003: 104-117) ή «πολιτικοποίηση» της Εκκλησίας (Λέκκας, *ό.π.*). Στην προκειμένη περίπτωση οι λόγοι επικεντρώνονται στην ελληνική γλώσσα, στην έννοια της πατρίδας, των παραδοσιακών τραγουδιών και χορών, ακόμα και του έλληνα πολίτη – κυρίως στον τύπο.

Η γλώσσα προβάλλεται ως κύριο χαρακτηριστικό της εθνικής ταυτότητας στον εθνικιστικό λόγο και την παραδοσιακή εθνική ιστοριογραφία και, σύμφωνα με τον Anthony Smith (2000: 39-40), η γλώσσα, μεταξύ άλλων, διακρίνει τις διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες. Η εθνικιστική ιδεολογία προβάλλει τη γλώσσα ως καίριο παράγοντα, μαζί με τη θρησκεία και τα γεωγραφικά σύνορα, στην κατασκευή της εθνικής ταυτότητας και της ύπαρξης του έθνους-κράτους, αντιμετωπίζοντάς την ως έναν αντικειμενικό παράγοντα δημιουργίας εθνών-κρατών και προβάλλοντας τις εθνικές ταυτότητες ως «φυσικές» και ουσιοκρατικές. Η επινόηση των παραδόσεων, των μύθων μέσω της εθνικής αφήγησης και των πρακτικών δια του λόγου συνέβαλαν και εξακολουθούν να συμβάλουν στη δόμηση των εθνικών ταυτοτήτων σαν να ήταν «φυσικές» (Billig, 1995: 10, 24-27).

Αν και φαίνεται οι πρακτικές της εποχής να αναπαράγουν μια παραδοσιακή εθνικιστική σκέψη, θεωρώντας ότι ο «εξελληνισμός» των ξενόφωνων μαθητών μπορεί να επιτευχθεί δια της εκπαίδευσης και κυρίως μέσω της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, αυτές αντιπαρατίθενται σε ένα βασικό σημείο της αρχέγονης εθνικιστικής ιδεολογίας, αυτό της «φυσικοποιημένης» και ουσιοκρατικής εθνικής ταυτότητας. Ή μάλλον, οι εκπαιδευτικές αυτές πρακτικές αποτέλεσαν μια προαπαιτούμενη διαδικασία για την επίτευξη της «φυσικοποίησης» της εθνικής ταυτότητας, η απαρχή της οποίας για τους ξενόφωνους πληθυσμούς της Μακεδονίας συνέβη την περίοδο του Μεσοπολέμου.

Η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική της εποχής διαπνέεται από την ιδεολογία του γλωσσικού και πολιτισμικού εθνικισμού. Γλωσσικός εθνικισμός δε σημαίνει ότι η γλώσσα αποδεικνύει την ύπαρξη ενός έθνους ούτε αποτελεί τη βάση της εθνικής συνείδησης, αλλά μάλλον λειτουργεί ως ένας αποτελεσματικός τρόπος ένταξης των αδύναμων πολιτισμικά ομάδων σε μια κυρίαρχη (Anderson, *ό.π.*: 195). Η ιδεολογία που αναπαρίσταται στον λόγο που μελετήθηκε σχετίζεται, τέλος, με τον λεγόμενο πολιτισμικό εθνικισμό, σύμφωνα με τον οποίο οι νέοι εθνικισμοί στην Ευρώπη κατά το 19ο αιώνα βασίστηκαν στη γλώσσα, την ιστορία και την παράδοση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Althousser, Louis (1981). *Θέσεις*. Μτφρ. Ξενοφών Γαϊταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο.

Θεοδωρίδης, Πέτρος (2004). *Οι μεταμορφώσεις της ταυτότητας. Έθνος, Νεωτερικότητα και Εθνικιστικός Λόγος*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Κιτρομηλίδης, Πασχάλης (2003). «'Νοερές κοινότητες' και οι απαρχές του εθνικισμού» στο Βερέμης, Θάνος (επιμ.), *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, 53-119.

Κωφός, Ευάγγελος (2003). «Εθνική κληρονομιά και εθνική ταυτότητα στη Μακεδονία του 19ου και 20ου αιώνα», στο Βερέμης, Θάνος (επιμ.), *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, 199-269.

Λέκκας, Ε. Παντελής (2006). *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κατάρτι.

Ξιφαράς, Δημήτρης (1995). «Η ελληνική εθνικιστική ιδεολογία στον Μεσοπόλεμο: Όψεις διαμόρφωσης της εθνικής θεωρίας. Μέρος Α'», *Θέσεις*, 53, http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=516&Itemid=29 [πρόσβαση 15.2.2019].

Παπαρίζος, Αντώνης (2000). «Η Ταυτότητα των Ελλήνων, Τρόποι Αυτοπροσδιορισμού και η Επίδραση της Ελληνικής Ορθοδοξίας» στο Κωνσταντοπούλου Χρ., Αλιμπράνη-Μαράτου Λ., Οικονόμου Θ. (επιμ.) *«Εμείς» και οι «άλλοι» - αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τάχου-Ηλιάδου, Σοφία (2006). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του μακεδονικού ζητήματος. Το παράδειγμα της Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος (1994). «Ιστορία, Μύθοι και Χρησμοί. Η Αφήγηση της ελληνικής συνέχειας» στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού, *Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός*. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη, 287-303.

Gellner, Ernest (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*. Μτφρ. Δώρα Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Hobsbawm, J. Eric (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*. Μτφρ. Χρύσα Νάντρις. Αθήνα: Ινστιτούτο Του Βιβλίου-Μ. Καρδαμίτσα.

Holton, David – Peter, Mackridge & Ειρήνη Φιλιππάκη-Warburton (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Πατάκης.

Lakoff, George & Johnson, Mark (2005). *Ο μεταφορικός λόγος. Ο ρόλος της μεταφοράς στην καθημερινή ζωή*. Μτφρ. Όλγα Καλομενίδου, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Potter, Jonathan & Margaret, Wetherell (2009). *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία. Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Μτφρ. Έφη Αυγήτα & Ανδρέας Τσονίδης, επιμ. Νίκος Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, D. Anthony (2000). *Εθνική ταυτότητα*. Μτφρ. Εύα Πέππα. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

Anderson, Benedict (1991). *Immagined Communities*. London: Verso.

Billig, Michael (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.

Burr, Vivien (1995[2]). *Social Constructionism*. London: Routledge.

Fairclough, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, Norman (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.

Hatzopoulos, Pavlos (2008). *The Balkans beyond Nationalism and Identity. International Relations and Identity*.London: I.B. Tauris.

Hodge, Robert & Gunther Kress (1993[2]). *Language as Ideology*. London: Routledge.

Kress, Gunther (1988). *Communication and Culture*. Sydney: University of New South Wales Press.

Kress, Gunther (1989). *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Lagopoulos, Ph. Alexandros & Karin Lagopoulou-Boklund (1992). *Meaning and Geography. The Social Conception of the Region in Northern Greece*. New York: Mouton de Gruyter.

Αρχεία ΓΑΚ

Έκθεσις Επιθεωρήσεως των Δημοτικών Σχολείων της Εκπαιδευτικής Περιφερείας Φλωρίνης. Σχολικόν έτος 1926-1927 του Επιθεωρητή Ηλία Πετρόπουλου.

Εφημερίδες

ΕΛΕΓΧΟΣ, Φύλλο της 6ης Αυγούστου του 1926.
ΦΩΝΗ ΤΟΥ ΛΑΟΥ, Φύλλο της 29ης Ιανουαρίου 1927.
ΦΩΝΗ ΤΟΥ ΛΑΟΥ, Φύλλο της 10ης Αυγούστου 1927.
ΦΩΝΗ ΤΟΥ ΛΑΟΥ, Φύλλο της 17ης Αυγούστου 1927.

*Κονδυλένια Μπελίτσου**

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΣΤΗ ΓΑΛΛΙΑ ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19ου ΑΙΩΝΑ

Περίληψη

Μεσα απο το κειμενο που αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής προσπαθώ να παρουσιάσω τις αλλαγές που προκλήθηκαν στην παρουσίαση της αρχαίας Ελλάδας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Γαλλίας στα τέλη του 19ου αιώνα μετά απ'την είσοδο των εικόνων. Αρχικά στα σχολικά βιβλία ιστορίας μέχρι το 1870 δεν υπάρχουν εικονογραφήσεις. Από το 1870 και μετά αυτό θα αλλάξει κατά ένα μεγαλό βαθμό λόγω του εκσυγχρονισμού των τυπογραφείων. Χάρη της φωτογραφίας που κερδίζει όλο και περισσότερο έδαφος βλέπουμε μια ανανέωση των εικόνων της αρχαίας Ελλάδας και μέσα απ'αυτές παρατηρούμε την αρχή της επιστημονικοποίησης της ιστορίας της. Ο εκδοτικός οίκος Hachette γίνεται γρήγορα ένα είδος γραφείου προώθησης και αντιπροσώπευσης εικόνας της αρχαίας Ελλάδας, χρηματοδοτώντας κυρίως ιστορικούς και μη για να ταξιδέψουν σε αρχαιολογικούς προορισμούς. Το ίδιο φαινόμενο γίνεται μέσω των μεγάλων μουσείων της εποχής όπως το Λούβρο,

* Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Paris-Diderot.

το Βατικανό και το Βρετανικό που αρχίζουν να αποκτούν εξειδικευμένες εικόνες απ'την ελληνική αρχαιότητα. Η ανάγνωση αυτών των εικόνων θα μας δείξει ότι η ιστορία των μεγάλων ανδρών σχεδόν καταργείται και τη θέση της παίρνει μία ευρύτερη ιστορία, διεπιστημονική και προσανατολισμένη κυρίως προς τις μάζες.

Λ έ ξ ε ι ς - κ λ ε ι δ ι ά: *Γαλλία, 19ος αιώνας, σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, εικόνες, Αρχαία Ελλάδα.*

Résumé

Concernant les livres scolaires d'histoire jusqu'en 1870, il n'y a pas ou presque pas d'illustrations. Cela étant à partir de 1870 on voit des changements dans la mise en pages qui se justifient par la modernisation technique des ateliers d'imprimerie. Au sujet de la photographie, j'ai été interpellée par le renouvellement des images de la Grèce ancienne mises en pages dans ces livres, images qui témoignent d'un début de scientifisation du récit de l'histoire de Grèce ancienne. La maison d'édition Hachette devient rapidement une sorte d'agence d'images sur la Grèce ancienne: les auteurs de la maison à l'occasion d'expéditions en Grèce rapportent un ensemble de photographies que la maison commercialise aux autres maisons d'édition. Ce qui fait des répétitions d'images entre les différents livres. Le même phénomène a lieu par l'intermédiaire des grands musées de l'époque, le Louvre, le musée du Vatican, le Musée de Londres qui commencent à se doter d'images spécialisées sur l'antiquité grecque. Au terme de cette recherche, on voit que la lecture des images montre que l'histoire des grands hommes est quasiment abolie au profit d'une histoire plus vaste, multidisciplinaire et orientée vers les masses.

M o t s - c l é s: *France, XIXe siècle, livres scolaires d'histoire, images, Grèce ancienne.*

Εισαγωγή

Οι γραφικές τέχνες εξελίσσονται σημαντικά τον 19ο αιώνα. Οι τεχνικές αναπαραγωγής εικονογραφήσεων που χρησιμοποιούνται από τα πιεστήρια είναι πολλές και ποικίλες, δεν θα τις αναφέρουμε σε αυτό το άρθρο, αλλά βελτιώνουν επαρκώς την ποιότητα των αναπαραγωγών στα έργα, εισάγοντας έτσι μια νέα δυναμική με τους εκδότες να προτείνουν μια ανανεωμένη διάταξη στη δομή των περιεχομένων. Ο τομέας των σχολικών βιβλίων δεν μένει αμέτοχος σε αυτούς τους μετασχηματισμούς. Οι οδηγίες που δημοσιεύτηκαν στις 17 Φεβρουαρίου 1908 παροτρύνουν τους καθηγητές να χρησιμοποιούν περιγραφικές μεθόδους με τη μορφή χαρακτικών, φωτογραφιών και χαρτών, προκειμένου να εμβαθύνουν τις γνώσεις των μαθητών. Επιπλέον, βλέπουμε στην αγορά των βιβλιοπωλείων μια πληθώρα εικονογραφημένων περιοδικών για παιδιά και ενήλικες που πραγματοποιήθηκαν χάρη στη χρήση της λιθογραφίας που επιτρέπει την ταυτόχρονη εκτύπωση, στην ίδια σελίδα, κειμένου και εικόνας. Μπορούμε να παραθέσουμε 2 δημοφιλή περιοδικά, το *Le Magasin pittoresque*, το οποίο ξεκίνησε το 1833 και το *L'Illustration* το 1843. Θα πρέπει επίσης να αναφέρουμε τη μόδα των εικονογραφημένων μυθιστορημάτων από το 1840 και μετά. Ο πιο διάσημος εκδότης εικονογραφημένων βιβλίων είναι ο Jules Hetzel (1814-1886), ο οποίος απευθύνεται στον σχεδιαστή και λιθογράφο J.J. Granville (1803-1847) για να απεικονίσει τα μυθιστορήματα των Honoré de Balzac (1799-1850), Georges Sand (1804-1876) και Victor Hugo (1802-1885). Αλλά η μεγαλύτερη επιτυχία του εκδότη παραμένει η εξαιρετική εικονογραφημένη έκδοση του Voyages extraordinaires του Jules Verne (1828-1905), που ομαδοποιεί 62 μυθιστορήματα και 18 διηγήματα του συγγραφέα όπως και τα παραμύθια του Charles Perrault (1628-1703) που απεικονίζονται από τον Gustave Doré (1832-1883) γνωστός απ' την εικονογράφηση της Βίβλου το 1866.

Ο συγκεκριμένος τομέας επηρεάζει ωστόσο και το ενδιαφέρον για την αρχαία Ελλάδα. Έτσι οι εφημερίδες δημοσιεύουν με τη μορφή ημερολογίου τις ανταποκρίσεις των ταξιδιών στην

Ελλάδα. Για παράδειγμα, η εφημερίδα Le Tour du Monde θα δημοσιεύσει από το 1875 μέχρι το 1884 το ταξίδι του Γάλλου πρόξενου Henry Belle στη Φλωρεντία και την Αθήνα (1868-1872) συνοδευόμενο με μία πληθώρα εικόνων. Όσον αφορά το επιστημονικό κοινό, το ενδιαφέρον του εστιάζεται στις αρχαιολογικές ανασκαφές. Τα περιοδικά τέχνης ασχολούνται με αυτό το θέμα και απευθύνονται σε συγγραφείς που είναι γνωστοί για τις έρευνες τους πάνω στην αρχαία Ελλάδα. Τα ονόματα των Auguste Jardé (1876-1927) και Salomon Reinach, (1858-1932) εμφανίζονται στην εφημερίδα Gazette des Beaux-Arts και το περιοδικό *La Revue de l'Art Ancien et Moderne*, όπως και στα χρονικά *La Chronique des arts et de la curiosite* και στο δελτίο *Le Bulletin de l'art ancien et moderne*. Ο Jardé θα δημοσιεύσει τα αποτελέσματα των ανασκαφών των Μυκηνών, της Ολυμπίας, της Δήλου και των Δελφών. Η περιέργεια των αναγνωστών για τα αρχαιολογικά ευρήματα της εποχής εκδηλώνεται επίσης μέσω των συνεδρίων ευρείας συμμετοχής στα οποία ανακοινώνονται τα πορίσματα των ερευνών. Για παράδειγμα ο φημισμένος καθηγητής της αρχαίας Ελληνικής ιστορίας Theophile Homolle (1848-1925) θα εκφωνήσει στην Παγκόσμια Έκθεση του 1889 «*Les travaux de l'Ecole francaise dans l'ile de Delos*». Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην Αθήνα το 1896 θα επιβεβαιώσουν το ενδιαφέρον που έχουν οι εφημερίδες και το κοινό για την αρχαία Ελλάδα.

Όσον αφορά τα σχολικά βιβλία της ιστορίας της αρχαίας Ελλάδας από το 1850 έως το 1914, είναι απαραίτητο να σημειώσουμε τα εξής: εφόσον το εγχειρίδιο δεν χρειάζεται να ανταποκρίνεται σε αισθητικές ή καλλιτεχνικές απαιτήσεις, αλλά στις γνωστικές δεξιότητες, βλέπουμε να αναδύονται σταδιακά από το 1870 και μετά χαλκογραφίες, χωροταξικά σχέδια και χάρτες γεωγραφίας. Στα τέλη του 19ου αιώνα η χρήση της φωτογραφίας φαίνεται να υπερισχύει των άλλων μορφών εικαστικής αποτύπωσης. Μια άλλη σημαντική παρατήρηση αφορά το καθεαυτό εικονογραφικό περιεχόμενο, το οποίο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αρχαιολογική έρευνα που διεξάγεται σε περιοχές της Ελλάδας και η οποία επικαλείται την παρουσία ομάδων

αρχαιολόγων και φωτογράφων. Κατά συνέπεια παρατηρούμε την αυξανόμενη αναπαραγωγή χρηστικών αντικειμένων, κοσμημάτων, όπλων, κερμάτων, κεραμικών, αγαλμάτων και αρχαιολογικών χώρων.

Η προσθήκη της εικονογράφησης στο κείμενο γίνεται από τους εκδότες και τα βιβλιοπωλεία ένα επιπλέον ατού που συμβάλλει στην αύξηση των κερδών. Γι'αυτό το λόγο παρατηρείται η δημιουργία μιας τεράστιας αλυσίδας παραγωγής που έχει ως στόχο τη βελτίωση της τυπογραφικής ποιότητας των εικόνων στο εγχειρίδιο. Το σχολικό βιβλίο προσπαθεί όλο και περισσότερο να προσεγγίσει την πραγματικότητα των τοπίων και της ιστορίας μέσω απεικονίσεων, ανεξάρτητα από τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται. Ωστόσο, η εμφάνιση του φωτογραφικού φακού σε αρχαιολογικούς χώρους θα αυξήσει την ποιότητα της αντιπροσώπευσης της πραγματικότητας, όπως την αντιλαμβάνεται το μάτι. Ενώ ενισχύεται η διάσταση της πραγματικότητας, η φωτογραφία καθιστά δυνατή την ανακάλυψη μιας άλλης εξαιρετικής ποιότητας, αυτή του φωτός. Η χρήση της φωτογραφίας θα αλλάξει λοιπόν σταδιακά τους τρόπους αντίληψης, κατανόησης και σκέψης των αναγνωστών. Αυτές οι παρατηρήσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εικονογράφηση στο σχολικό βιβλίο της ιστορίας της αρχαίας Ελλάδας θα ενισχύσει τη διάταξη της αναπαράστασης του γεωγραφικού χώρου στην συγκεκριμένη περίπτωση την Ελλάδα, που ήδη ορίζεται από το κείμενο. Υπό αυτή την έννοια, η Ελλάδα δεν θα περιγράφεται μόνο με λόγια αλλά αποκτά μια υπαρκτή διάσταση χάρη των εικόνων. Εκείνες στη συνέχεια υπόκεινται στην προσοχή και το ενδιαφέρον του αναγνώστη ως «ένα simulacrum (φάσμα) της προκληθείσας πραγματικότητας».

Η εικονογράφηση αρχίζει να συμβάλλει σημαντικά στη διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας από το τέλος της δεκαετίας του 1880. Δεδομένης όμως της υπεροχής της γραπτής ιστορικής αφήγησης, η εικόνα έρχεται ουσιαστικά μόνο για να ολοκληρώσει αυτή τη μορφή και να παρουσιάσει ένα συλλογικό παρελθόν όπου η ιδεολογία υπερβαίνει όλες τις άλλες πραγματικότητες. Εδώ μπορούμε να τονίσουμε τη διαφορά ανάμεσα στις παρα-

στάσεις της αρχαίας Ελλάδας και της σύγχρονης. Η Ελλάδα του 19ου αιώνα, η οποία κατάφερε να απελευθερωθεί από τον οθωμανικό ζυγό και η οποία βιώνει οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα δεν αποτελεί στοιχείο αναφοράς για τον ιστορικό και επομένως παραμένει μη αναγνωρίσιμη για τους δασκάλους και τους μαθητές. Ο ιστορικός συνεχίζει να επαναπροσδιορίζει, όπως ένας φωτογράφος, μια εικόνα της αρχαίας Ελλάδας, σε σχέση με τις νέες συνεισφορές της επιστημονικής γνώσης (εθνολογία, ανθρωπολογία, αρχαιολογία, κοινωνιολογία). Αυτή η διχοτόμηση φαίνεται να δικαιολογείται από το γεγονός ότι ο ιστορικός κοιτάζει μόνο τα ερείπια του παρελθόντος και το βλέμμα του σταματά εκεί όπου αρχίζει το παρόν, έστω και αν η εικόνα, ζωγραφισμένη, χαραγμένη ή φωτογραφική, αναπαράγει ένα τοπίο, ένα μνημείο, ένα γλυπτό ή ένα αντικείμενο αποσπώντας το εξω από το πλαίσιο της σύγχρονης Ελλάδας.

Οι εικόνες στα σχολικά βιβλία της αρχαίας ιστορίας δημιουργούν μια ιδανική αναπαράσταση της ελληνικής αρχαιότητας που φαίνεται αυθαίρετη. Αυτός είναι ο λόγος που η έρευνά μας αποκρυσταλλώνει τον καθοριστικό ρόλο της εικονογράφησης, η οποία συμμετέχει ενεργά στην ανέγερση μιας νέας παρουσίασης της αρχαίας Ελλάδας που θα αναπτυχθεί στις αρχές του 20ου αιώνα. Μπορούμε επομένως να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η εικόνα στο σχολικό βιβλίο παραγνωρίζει τη χρονικότητα. Αντιπροσωπεύει μια εποχή του παρελθόντος, αλλά στην πραγματικότητα είναι μια ψευδαίσθηση επειδή λειτουργεί με τρόπο διαχρονικό.

Οι εικόνες και ο τρόπος που παρουσιάζονται από τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων

Η Αρχαιότητα δεν διδάσκεται πλέον μόνο μέσα απο την ιστορική ματιά, αλλά εμπλουτίζεται από την αρχαιολογία, την αρχιτεκτονική, την εθνολογία και τη γεωγραφία, κλάδοι οι οποίοι αποτελούν νέες πηγές γνώσης που επιτρέπουν παράλληλα την κατανόηση ενός πολιτισμού και ενός λαού μέσα απο μια διαφορετική προσέγγιση.

Οι συλλογές γλυπτών από τους αρχαιολογικούς χώρους της Ελλάδας που έχουν μεταφερθεί στο Λούβρο και στο Βρετανικό μουσείο, συγκροτούν ένα πρώτο εικονογραφικό στοιχείο που αποτελείται κυρίως από πορτρέτα μεγάλων αντρών. Αυτά τα γλυπτά αποτελούν ένα διαφορετικό μέσο, εκτός από το γραπτό κείμενο, στη γνώση της Αρχαιότητας. Καθώς λοιπόν η αναζήτηση εικόνων γίνεται μια καθημερινή δραστηριότητα απο τους εκδοτικούς οίκους και τα μουσεία, αυτό συγχρόνως υποδηλώνει ότι εκείνες θα πρέπει να είναι καταχωρημένες, ταξινομημένες και αποθηκευμένες. Τα μουσεία λόγων αυτών των δεδομένων επενδύουν πολλή ενέργεια στους κανόνες ταξινόμησης σχεδίων, ζωγραφικών έργων αλλά και φωτογραφιών. Αυτές οι αλλαγές οδηγούν το Μουσείο του Λούβρου από το 1880 και μετά να επιβάλλει λίστες εικόνων στους εκδότες αλλά και καταλόγους έργων της αρχαίας Ελλάδας που μπορούν να φωτογραφηθούν απο επαγγελματίες, π.χ. *η Αφροδίτη της Μήλου*, *ο Δισκοβόλος*, *η Νίκη της Σαμοθράκης*. Το Μουσείο του Λούβρου θα επενδύσει στη φωτογραφία και θα καταφέρει να αναδείξει και να προωθήσει χάρη σε αυτήν μια σημαντική σειρά έργων από τις συλλογές του:

> «Ενας μιμητισμός δημιουργήθηκε μεταξύ της φωτογραφίας και του μουσείου. Αυτός ο θεσμός εγκαθιστά το γλυπτό έξω από το χρόνο, το μυθοποιεί με το να το βγάζει από το περιβάλλον του και το παγώνει σε ένα αμετάβλητο κάδρο. Τα αποδεικτικά έγγραφα, παρόμοια με τα δελτία ταυτότητας, όπου το γλυπτό τοποθετείται σε σκούρο φόντο και συνοδεύεται συχνά από έναν αύξοντα αριθμό και μια λεζάντα, ακολουθούν την ίδια προσέγγιση. Η φωτογραφία παίζει το ρόλο της ως αφοσιωμένος δούλος στην τέχνη και συμβάλλει στη διαμόρφωση στερεοτύπων ή ακόμα καλύτερα ενισχύει τον ακαδημαϊσμό τον ήδη υπαρχοντα».

Εκτός απο τα μουσεία, το περιοδικό *Le Tour du monde* που δημοσιεύθηκε από τον εκδοτικό οίκο Hachette, αποτελεί και αυτό μια πλούσια πηγή εικόνων αφού διαθέτει μια σημαντική συλλογή χαρακτικών από αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία, αντικείμενα, κοστούμια ανά τον κόσμο. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε οτι ο οίκος Hachette εμφανίζεται αρκετά καινοτόμος

για την εποχή του διαχειρίζοντας τα πνευματικά δικαιώματα των εικονογραφήσεων.

Την ίδια στιγμή στα σχολικά εγχειρίδια η εικόνα προσπαθεί να αποδώσει την αξία μιας επιστημονικής αλήθειας στο γραπτό κείμενο. Κατά τη γνώμη των συγγραφέων, οι εικόνες που επισυνάπτονται στο κείμενο κάνουν την ανάγνωση «πιο ζωντανή». Με αυτόν τον τρόπο η εικόνα γίνεται ένα μέσο ικανό να φέρει το παρελθόν πιο κοντά στο παρόν. Ο στόχος αυτός εκφράζεται και απο τον γνωστό ιστορικό Albert Malet (1864-1915) στον Πρόλογο του σχολικού βιβλίου *Cours d'Histoire:*

> «(...) Είναι η ανησυχία για τη ζωή που μας έχει καθορίσει να πολλαπλασιάσουμε τις εικόνες και μας έχει φέρει πιο κοντά σ' ένα σύγχρονο σκίτσο ή σε μια φωτογραφία αντικειμένων από την Αρχαιότητα. Οι εικόνες έχουν επιλεγεί με τη μέγιστη προσοχή. Ελπίζουμε ότι και το πιο αδιάφορο παιδί δεν θα παραμείνει αδαή από την Αρχαιότητα, εφ' όσον θέλει έστω και λίγο να ανοίξει τα μάτια του».

Ο προβληματισμός του Malet μπορεί να φαίνεται σήμερα ως πρόβλεψη για το μέλλον, μια που στις μέρες μας τα οπτικά έγγραφα έγιναν ένα απο τα βασικά στοιχεία στη διδασκαλία της ιστορίας. Για την εποχή του βέβαια επιβεβαιώνει τον ιστορικο Charles Seignobos (1854-1952), αφού και εκείνος παροτρύνει τους μαθητές του να κοιτάξουν έναν χάρτη γεωγραφίας:

> «Κοιτάξτε το χάρτη! (...) Απο μακριά και κάτω από τον καυτό ήλιο, αυτά τα νησιά μοιάζουν σαν μαρμάρινα τετράγωνα πάνω στην καταγάλανη θάλασσα. Είναι ακόμα πιο όμορφα το πρωί και το βράδυ, όταν η πρώτη ή η τελευταία ακτίνα του ήλιου χρωματίζει ροζ τις γκρίζες μάζες των βράχων (...)».

Με τη βοήθεια της εικονογράφησης, το σχολικό βιβλίο βοηθάει όλο και περισσότερο τον καθηγητή, χάρη στην εκπαιδευτική του χρήση. Αυτή του η διάσταση συναντάται για πρώτη φορά. Έτσι παρατηρούμε τη μεταμόρφωση του σχολικού εγχειριδίου, που περνάει απο τον ρόλο του λόγιου στον παραγωγό της γνώσης. Το ίδιο συμβαίνει και στη διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας. Η ανάγνωση των εικόνων θα μας δείξει ότι η ιστορία

των μεγάλων ανδρών σχεδόν καταργείται, υπέρ μιας ιστορίας προσανατολισμένης κυρίως προς τις «μάζες».

> «(...) Αν η ιστορία των πολιτικών γεγονότων είναι η αγαπημένη μελέτη των πολιτικών; η ιστορία του πολιτισμού είναι η πραγματική ιστορία του λαού. Είναι εκείνη που δείχνει πώς οι άνθρωποι βγήκαν από την βαρβαρότητα και διέφυγαν σιγά-σιγά από τη δυστυχία και από την καταπίεση. Όπως επίσης και με ποιες προσπάθειες κέρδισαν την ευημερία και την ελευθερία. Είναι πάνω απ' όλα η εικόνα της προόδου της ανθρωπότητας».

Αντί επιλόγου

Η εικόνα πρέπει πρώτα απ' όλα να αποκαταστήσει ένα όραμα του παρελθόντος, ή έστω πρέπει να προσπαθήσει να επαναφέρει αυτό που ο αναγνώστης περιμένει από ένα όραμα του παρελθόντος. Γι'αυτό το λόγο συναντώνται αρκετές φορές τα ερείπια και οι τοποθεσίες όπου συσσωρεύονται θραύσματα αρχαίων αγγείων και αγαλμάτων που βρέθηκαν σε αρχαιολογικούς χώρους. Όλα αυτά τα στοιχεία μαρτυρούν την αρχαία ιστορία. Ωστόσο, ειδικά όταν πρόκειται για φωτογραφίες, γνωρίζουμε ότι τα διάφορα κλισέ χρονολογούνται από το πρόσφατο παρόν. Σε αυτήν την περίπτωση είναι το φωτογραφικό πλαίσιο εκείνο που εξαλείφει τα σημάδια της σημερινής εποχής. Η φωτογραφία λοιπόν γίνεται το ιδανικό εργαλείο για να «προτείνει το υποτιθέμενο παρελθόν», ενώ παράλληλα δείχνει τα όριά της γιατί περιορίζει την ιδιότητα της σε εκείνη ενός εγγράφου που επιβεβαιώνει την πραγματικότητα του παρελθόντος. Υπάρχει μια διφορούμενη σχέση μεταξύ της λειτουργίας της φωτογραφίας που καταγράφει μια αντιπροσωπευτική στιγμή του πραγματικού και εκείνου που του αποδίδει ο ιστορικός, σημαίνοντας το παρελθόν. Μεταξύ αυτών των δύο πόλων, δηλαδή αναπαράσταση της παρούσας πραγματικότητας και αναπαράσταση του παρελθόντος, η φωτογραφική εικόνα φέρνει σε λειτουργία τους νόμους του φανταστικού. Η εικόνα μεταφέρει τα σημάδια αυτά τα οποία στο στιγμιαίο χρόνο της εικόνας δεν υπάρχουν, αλλά

που προκύπτουν μέσα απο τη γοητεία που ασκεί η φωτογραφία στον αναγνώστη. Σύμφωνα με την Marta Caraion «η φωτογραφία γίνεται η ενσάρκωση της φαντασίας μιας παράστασης που τελικά δημιουργεί μια άμεση σχέση με τον κόσμο». Ο ενθουσιασμός για τη φωτογραφία προέρχεται κυρίως από αυτή τη σύγχυση μεταξύ πραγματικότητας και παρελθόντος. Ο ιστορικός ανακαλύπτει εκεί ένα ισχυρό όχημα για να πιστοποιήσει την πραγματικότητα του φανταστικού παρελθόντος. Η εικόνα λοιπόν στο σχολικό βιβλίο της αρχαίας ιστορίας, έρχεται να διεκδικήσει μια νέα περιοχή στο κείμενο, υπεύθυνη για την ενημέρωση, μέσω του βλέπω και λέω την αλήθεια.Επιπλέον, η διδασκαλία της ιστορίας της αρχαίας Ελλάδας απαιτεί από τους δασκάλους και τους μαθητές να δουν τους χάρτες. Έτσι, μέσα απο τα σχολικα βιβλία η εικόνα καθιστά εμφανή μια επικράτεια με τις οριοθετήσεις της, στην οποία ανθίζει ένας πολιτισμός μέσα απο τις διαδοχικές περιόδους. Η εικόνα αυτή αποκαθιστά τα τοπία, είτε σε ερείπια είτε σε φυσικούς χώρους και αποδίδεται στη λειτουργία χαρακτηρισμού του παρελθόντος. Έτσι, στις αρχές του 20ου αιώνα, γίνεται ένα πείραμα στο οποίο «η λειτουργία του παρελθόντος περνά μέσα απο το παρόν». Οι αλλαγές προέρχονται από την διαφορετική επιστημονική προσέγγιση που υιοθετείται από όλους τους κλάδους, συμπεραμβαλομένης και της ιστορίας. Η Αρχαία Ελλάδα δεν είναι πια το λίκνο των ηρώων που έχουν αγωνιστεί σε θρυλικές μάχες. Η ιστορία των ανθρώπων επιβάλλεται πριν από αυτή των θεών και των ηρώων. Αυτό που γίνεται προτεραιότητα είναι να καταλάβουμε πώς ζούσαν οι άνθρωποι σε ενα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο.

Το τέλος του 19ου αιώνα η αντιπροσώπευση της αρχαίας Ελλάδας συνδέεται άμεσα με τη δύναμη της συλλογικής φαντασίας και από αυτή την άποψη τα βιβλία για τους μαθητές πρέπει να διατηρούν ένα είδος συνύπαρξης μεταξύ μιας μυθικής Ελλάδας και μια επιστημονικής, η οποία είναι το αντικείμενο κυρίως αρχαιολογικών ανακαλύψεων, από μελετητές ή ταξιδιώτες. Και το σχολικό βιβλίο γίνεται το ιδανικό μέσο για την νομιμοποίηση αυτών των δύο μοντέλων.

Βιβλιογραφία

Avlami Chryssanthi, *L'Antiquite grecque au XIXeme siecle: un exemplum conteste?:* colloque, 3-4 avril 1998, organise par le Departement d'etudes helleniques et neo-helleniques de l'Universite Francois-Rabelais de Tours; pref. de Pierre Vidal-Naquet. Paris, Quebec (Montreal); Budapest, l'Harmattan, 2000.

—— *L'antiquite grecque a la francaise: modes d'appropriation de la Grece au XIXe siecle*. Lille, Presses universitaires du Seprentrion, 2000.

Basch Sophie, *La Metamorphose des ruines. L'influence des decouvertes archeologiques sur les arts et les lettres (1870-1914)*. Actes du colloque international organise a l'Ecole francaise d'Athenes (27-28 avril 2001), edites par, Athenes, Ecole francaise d'Athenes, 2004.

Berty Valerie, *Litterature et voyage: Un essai de typologie narrative des recits de voyage francais au XIXe siecle*, Editions L'Harmattan, 2001.

Caraion Marta, *Pour fixer la trace: photographie, litterature et voyage au milieu du XIXe siecle*. Geneve, librairie Droz, 2003.

Caucanas Sylvie, *Retrouver, imaginer, utiliser l'Antiquite: actes du colloque international tenu a Carcassonne les 19 et 20 mai 2000 sous la dir. de Sylvie Caucanas, Remy Cazals et Pascal Payen*. Toulouse, Privat, Carcassonne, les Audois, 2001

Cerutti Simona, «Histoire pragmatique, ou de la rencontre entre histoire sociale et histoire culturelle», in: *Traces. Revue de Sciences Humaines*, no 15, 2008, pp. 147-168.

Chastang Pierre, *Le passe a l'epreuve du present: appropriations et usages du passe du Moyen Age a la Renaissance*, Presses Paris Sorbonne, 2008.

Espagne Michel et Pecout Gilles, «Introduction», in: *Revue germanique internationale*, 1-2, 2005, Philhellenisme et transferts culturels dans l'Europe du XIXe siecle.

Cuzin Jean Pierre, *D'apres l'antique*, Paris, musee du Louvre, 16 octobre 2000-15 janvier 2000, Editions de la Reunion des musees nationaux, 2000.

Galupeau Yves, «Les manuels par l'image: pour une approche serielle des contenus», in: *Histoire de l'education*, no 58, Manuels scolaires, Etats et societes: XIXe - XXe siecles, mai 1993.

Garcia Patrick et Leduc Jean, *L'Enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Regime a nos jours*. Paris, Armand Colin, 2003.

Hartog Francois, *Regimes de l'historicite*. Paris, Ed. Points, DL 2012.

—— «De l'histoire universelle a l'histoire globale?» Experience du temps, in: *Le Debat,* 2009/2, no 154, p.53-66.

Malet Albert, *Cours complet d'histoire a l'usage de l'enseignement secondaire. Programme de 1902. Classe de 6e. L'Antiquite: Orient, Grece, Rome* avec la collaboration de M. Charles Maquet, 4e edition revue. Paris, Hachette, 1904.

Mendibil Didier, «Essai d'iconologie geographique», in: *Espace geographique*, tome 28, no 4, 1999.

Peyre Henri, *Bibliographie critique de l'hellenisme en France du XIXe siecle*. Paris, Firmin-Didot, 1932.

Peltre Christine, *Retour en Arcadie, Le voyage des artistes francais en Grece au XIXe siecle,* Paris, Klincksieck, 1997.

Quinet Edgar, *De la Grece moderne, et de ses rapports avec l'antiquite, De la Nature et de l'histoire dans leurs rapports avec les traditions religieuses et epiques,* Paris, F.-G. Levrault, 1830.

Samiou Antigone, *La langue de l'Autre, miroir de l'alterite dans les recits de voyage francais en Grece au XIXe siecle*.

Seignobos Charles, *Abrege de l'histoire de la civilisation*. Paris, Masson, 1887

Seignobos Charles, *Histoire ancienne narrative et descriptive de l'Orient et de la Grece*, par Ch. Seignobos, 4e edition. Paris, A. Colin, 1892.

Urbain Jean-Didier, *Secrets de voyages, menteurs, imposteurs et autres voyageurs invisibles*, Editions Payot & Rivages, 1998.

** Το παρόν άρθρο αποτελεί μέρος της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο: «La présentation de la Grèce ancienne dans l'enseignement secondaire en France au XIXe siècle». Η εκπόνηση της πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο Université Paris Diderot σε συνεργασία με το La Sapienza-Università di Roma. Μέσα στη διδακτορική μου εργασία υπάρχουν αναλυτικοί πίνακες των εικόνων και των tableaux των εγχειριδίων,*

πράγμα που δεν είναι ορατό στο συγκεκριμένο άρθρο. Στόχος μου ήταν να παρουσιάσω κυρίως την κεντρική ιδέα της εικονογράφησης στα σχολικά βιβλία της Γαλλίας στο τέλος του 19ου αιώνα παίρνοντας κάποια βασικά χαρακτηριστικά της εποχής. Τα συμπεράσματα αυτά προέκυψαν ύστερα απο την έρευνα μου σε 87 βιβλία ιστορίας γυμνασίου αναλύοντας την κάθε εικόνα ξεχωριστά.

*Βασιλική Χάλαζα**

ΑΝΑΠΗΡΕΣ ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ ΤΙΣ ΔΕΚΑΕΤΙΕΣ ΤΟΥ 1980 ΚΑΙ 1990 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΝΑΠΗΡΕΣ Ή ΜΑΘΗΤΡΙΕΣ;

Περίληψη

Η ΜΕΛΕΤΗ ΑΥΤΗ επιχειρεί να αναδείξει τις φωνές γυναικών με κινητική αναπηρία που βίωσαν την σχολική εμπειρία στις δεκαετίες του 1980 και 1990 στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Πρόκειται για την πρώτη απόπειρα ανάδειξης της σχολικής εμπειρίας παρελθουσών δεκαετιών ατόμων με αναπηρία στο ελληνικό πλαίσιο. Οι περιγραφές των συμμετεχουσών στη συγκεκριμένη μελέτη εστιάζουν σε ζητήματα προσβασιμότητας στο σχολικό κτιριακό συγκρότημα και πρόσβασης στη γνώση στο ελληνικό σχολείο της εικοσαετίας 1980-2000. Ως βασική συνθήκη από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει η ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας τόσο στα ζητήματα προσβασιμότητας όσο και στα ζητήματα πρόσβασης στη γνώση, ανεξάρτητα από τη σχολική δομή στην οποία ήταν ενταγμένες οι συμμετέχουσες. Το εύρημα αυτό συζητείται κριτικά υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου θεώρησης της αναπηρίας και της ιστορικής διάστασης της διαμόρφωσης ταυτοτήτων.

* Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Λ έ ξ ε ι ς - κ λ ε ι δ ι ά: *ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης, κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, ένταξη, ανάπηρες γυναίκες.*

FEMALE DISABLED STUDENTS DURING THE 1980s AND 1990s IN GREECE: DISABLED OR STUDENTS?

Abstract

The study aims to investigate the lived experiences of 14 disabled women, wheelchair users, regarding their educational inclusion during the period 1980-2000 at the Greek educational framework. This paper is the first attempt to bring in the light the school experience of disabled people in the recent past in Greece. Participants' descriptions emphasise limitations regarding Greek school buildings accessibility and access to knowledge. Data analysis indicate the hegemony of the medical model of disability in both cases, regardless of the school placement of the participants. This finding is critically discussed in light of the social model of disability and the historicity of identity formation.

K e y w o r d s: *history of special education, social model of disability, inclusion, disabled women.*

Εισαγωγή

Κοινωνικό και ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας

Οι ανάπηροι άνδρες και οι ανάπηρες γυναίκες αποτελούν έναν κοινωνικά και οικονομικά αόρατο πληθυσμό, καθώς υποχρεώνονται να ζουν και να λειτουργούν σε μια κοινωνία αρτιμελών. Σύμ - φωνα με θεωρητικούς, όπως ο Brendan Gleeson (1997) και ο Mike Oliver (1990), η αναπηρία συνιστά αποτέλεσμα μιας κοινωνικής δομής, ο τρόπος λειτουργίας της οποίας αποκλείει κάποιους ανθρώπους από την πρόσβαση στην εργασία και από

άλλες κοινωνικές δραστηριότητες. Η διαδικασία αυτή οδηγεί και στον αποκλεισμό των ατόμων με αναπηρία από τη δημιουργία θετικών κοινωνικών ταυτοτήτων (Galvin, 2005, 393-413). Οι κοινωνικές πρακτικές που προκύπτουν από μια τέτοια κοινωνική δομή παράγουν τις αντιλήψεις και τις συμβολικές αναπαραστάσεις για την αναπηρία που, με τη σειρά τους, αναπαράγουν και εμπεδώνουν την αναπηροποίηση των ανθρώπων (Gleeson, 1997, 179-202).

Άλλοι θεωρητικοί στο πεδίο, όπως η Ayesha Vernon (1999), τονίζουν τον προσδιορισμό αυτού του αποκλεισμού και από παράγοντες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο και τη φυλή του ατόμου με αναπηρία. Οι μεταβλητές της κοινωνικής τάξης, του φύλου και της φυλής αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της ενσωμάτωσης από το άτομο τόσο της αναπηρίας του όσο και του κοινωνικο-χωρικού αποκλεισμού που η τελευταία συνεπάγεται (Allen, 2004, 487· Gleeson, 1997, 200). Ειδικά η ταξική ένταξη επηρεάζεται καταλυτικά από την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας, με την έννοια ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν στατιστικά περισσότερες πιθανότητες να ζουν στη φτώχεια λόγω του αποκλεισμού τους από την εργασία (Allen, 2004, 488).

Αυτή η ματεριαλιστική προσέγγιση της διαφοράς που προτείνει το κοινωνικό μοντέλο διατυπώνεται με σαφήνεια και επεξηγείται από την Carol Thomas. Σύμφωνα με την Thomas, «υπάρχουν πραγματικές βιολογικές (γενετικές, μορφολογικές, ανατομικές) διαφορές ή διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, οι οποίες σχηματοποιούνται και αλλάζουν στο χρόνο, μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση του υλικού σώματος με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Κάποιες από αυτές τις διαφορές κατονομάζονται και κατανοούνται πολιτισμικά, μέσα από τους επιστημονικούς ιατρικούς λόγους, ως βλάβες και ανωμαλίες» (Thomas, 1999, 116).

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ιστορικά αναπτύχθηκε ως ερμηνεία της αναπηρίας απέναντι στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως μία ασθένεια προς θεραπεία, ως προσωπικό πρόβλημα του ατόμου που την φέρει. Το ιατρικό μοντέλο προ-

σέγγισης της αναπηρίας ταυτίζει την διάγνωση της αναπηρίας με τη σωματική ύπαρξη του ατόμου. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η αναπηρία επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα ζωής των ατόμων που την φέρουν. Στο πλαίσιο αυτό, η ιατρική παρέμβαση θεωρείται απαραίτητη για να «εξαφανιστεί» ή να «διορθωθεί» η αναπηρία (Fisher & Goodley, 2007, 66).

Στη βάση αυτού του συλλογισμού, ιστορικά έχουν αναπτυχθεί συστήματα θεραπείας και φροντίδας που υποβάλλουν τους ανάπηρους ανθρώπους στον έλεγχο των επαγγελματιών και ενδυναμώνουν την εξάρτησή τους μέσα από συστήματα ιδρυματοποίησης (Thomas, 2006, 180-181). Η προσέγγιση αυτή προωθεί και ενθαρρύνει την εφαρμογή ιατρικών τεχνικών σωματικής διατήρησης και βελτίωσης, την οποία οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου αντιλαμβάνονται ως προσπάθεια εμπέδωσης της ιατρικής εξουσίας του κατεστημένου συστήματος (Erevelles, 2011, 1-23).

Ένταξη και ειδική αγωγή

Με βάση την παραπάνω διάκριση, για πολλούς παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους (Barton & Tomlinson, 2012/1984· Clark, Dyson & Millward, 2005· Fleishcer & Zames, 2001· Lipsky & Gardner, 1996· Slee, 1997· Tomlinson, 2012/1982) η ύπαρξη και λειτουργία σχολικών δομών ειδικής αγωγής αποτελεί μια πολιτική επιλογή που εντάσσεται στην προσέγγιση του ιατρικού μοντέλου θεώρησης της αναπηρίας. Η κριτική εστιάζει στο γεγονός ότι οι δομές ειδικής αγωγής αποτελούν ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που λειτουργεί με γνώμονα και οδηγό αποκλειστικά την αναπηρία —πραγματική ή κατασκευασμένη— των μαθητών/τριών (Ferri & Connor, 2005, 453-474).

Συγκεκριμένα, η ειδική αγωγή αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, εντός του οποίου δίνεται έμφαση μόνο στις γνώσεις αναφορικά με τη διάγνωση και την πάθηση του ατόμου, αγνοώντας άλλα χαρακτηριστικά που φέρει το άτομο. Η τάση αυτή οδηγεί στη βίωση ανισοτήτων από τα παιδιά που φοιτούν σε σχολικό πλαίσιο ειδικής αγωγής. Πρόκειται για ανισότητες εγ-

γενείς στο σύστημα ειδικής αγωγής, που αφορούν στη φοίτηση των παιδιών σε απομονωμένες τάξεις, στον αυτόματο αποκλεισμό τους από τις γενικές τάξεις και τα σχολεία των γειτονιών τους, καθώς και σε φτωχά μετασχολικά αποτελέσματα, πρωτίστως αναφορικά με την κοινωνική και εργασιακή τους προοπτική και ένταξη (Blanchett, Klingner & Harry, 2009, 389-409).

Σε αντίστιξη, η ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία που ως διαδικασία ενθαρρύνεται από τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, δεν ταυτίζεται με την απλή τοποθέτηση μαθητών/τριών που, με κάποιο τρόπο ή για κάποιο λόγο, αποκλίνουν από το μέσο όρο επίδοσης των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης, στη γενική τάξη. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά την περίπτωση των μαθητών/τριών με αναπηρία, η ένταξη τόσο σε επίπεδο νομοθεσίας όσο και σε επίπεδο καθημερινής πρακτικής, συχνά, ισοδυναμεί με την απλή μεταφορά των παιδιών από τα ειδικά σχολεία στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (Barton, 2008, 55-66).

Η κρίσιμη οριοθέτηση αναφορικά με τον όρο *ένταξη* είναι ότι η διαδικασία της ένταξης δεν αφορά μόνο στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία ή σε μαθητές/τριες που ανήκουν σε οποιαδήποτε άλλη ομάδα που τους καθιστά φορείς μιας μειονοτικής ταυτότητας, η οποία μπορεί να οδηγεί στο σχολικό αποκλεισμό τους. Αντίθετα, η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες (Slee, 2005, 407-419).

Από τη σκοπιά αυτή, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολείο το οποίο λειτουργεί με οδηγό την εκπαίδευση της επινοημένης εικόνας του «μέσου μαθητή». Συνεπώς, βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ένταξης είναι η επαναξιολόγηση και ο επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου και του τρόπου διδασκαλίας στο γενικό σχολείο και η επαναδιαπραγμάτευση των ρόλων των ειδικών παιδαγωγών, των γενικών παιδαγωγών και των μαθητών/τριών με αναπηρία, καθώς και των μεταξύ τους σχέσεων (Slee, 2005, 407-419).

Επομένως, η εφαρμογή της ενταξιακής εκπαίδευσης καθαυτή αμφισβητεί τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές (Armstrong, 2005, 46-55). Σε αυτό το πλαίσιο, η ενταξιακή εκ-

παίδευση αμφισβητεί τόσο την παραδοσιακή γενική εκπαίδευση όσο, όμως, και την παραδοσιακή ειδική αγωγή (Slee, 2005, 407-419). Η αμφισβήτηση αυτή εκπορεύεται από το γεγονός ότι η αποτελεσματική εφαρμογή της ένταξης αφορά στην επιτυχημένη προσπάθεια παροχής εκπαίδευσης σε όλο το μαθητικό πληθυσμό (Barton, 2008, 55-66). Χρησιμοποιώντας αυτό το επιχείρημα, οι Ainscow και συνεργάτες (2013, 9) υπογραμμίζουν τη συσχέτιση της προστασίας και της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων της πλήρους συμμετοχής των ατόμων στην κοινωνία, με την ενταξιακή —και άρα δίκαιη— εκπαίδευση.

Η ελληνική περίπτωση και τα ερευνητικά αιτούμενα

Στην Ελλάδα πρώτη φορά επίσημη κρατική μέριμνα για την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία υπήρξε με το νόμο 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων». Με το νόμο αυτό καθιερώνεται η ειδική αγωγή και εκπαίδευση στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο χαρακτηρισμός στον τίτλο των μαθητών/τριών με αναπηρία ως «αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων», παραπέμπει ευθέως στην εφαρμογή του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας που προϋποθέτει ένα φυσιολογικό πλαίσιο λειτουργίας αρτιμελών ατόμων από το οποίο οι ανάπηροι αποκλίνουν. Η συλλογιστική αυτή διατηρείται και στο περιεχόμενο του νόμου, σύμφωνα με το οποίο το πλαίσιο εκπαίδευσης των παιδιών με αναπηρία περιγράφεται αποκλειστικά στη βάση της διάγνωσης της αναπηρίας ή «πάθησής» τους.

Θεσμικά, πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα με το νόμο 1566/1985. Ωστόσο, η πρώτη προσπάθεια εφαρμογής θεσμοθετημένης ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο γίνεται αρκετά χρόνια αργότερα, με την ψήφιση του νόμου 2817/2000 «περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες». Στο νόμο αυτό υπάρχει σαφής αναφορά στην αρχή της ένταξης των

μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο. Συγκεκριμένα, με το νόμο 2817/2000 θεσμοθετείται η λειτουργία τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία. Στην κατεύθυνση της εφαρμογής της ένταξης των μαθητών/τριών με αναπηρία στη γενική τάξη, θεσμοθετείται και η παροχή παράλληλης στήριξης στους μαθητές/τριες με αναπηρία, με το νόμο 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Η εξέλιξη της νομοθεσίας για την ειδική αγωγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο περιλαμβάνει μια σταδιακή αλλαγή στην ορολογία στη βάση του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Ωστόσο, η επιλογή των όρων απέχει ακόμα από την ορολογία που προτείνει το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία. Χαρακτηριστικά, η ελληνική νομοθεσία διατηρεί τον όρο «ειδικές ανάγκες». Πρόκειται για έναν όρο που παραπέμπει στις εξατομικευμένες δυσκολίες, οι οποίες, σύμφωνα με την κριτική του κοινωνικού μοντέλου, χρήζουν βελτίωσης και ομαλοποίησης σε μια κοινωνία μη ανάπηρων. Ακόμα, παρατηρείται και μία σταδιακή προσπάθεια τοποθέτησης των μαθητών/τριών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, μέσα από τη συγκρότηση και λειτουργία των θεσμών των τμημάτων ένταξης και της παράλληλης στήριξης. Οι δομές αυτές, ωστόσο, στη βάση της παραπάνω ανάλυσης, απέχουν ακόμα από την εφαρμογή της πλήρους ενταξιακής πολιτικής στο σχολικό πλαίσιο.[1]

Σχετικά με τη νομοθεσία που διέπει την ειδική αγωγή και την ένταξη στην Ελλάδα, υπάρχει καταγεγραμμένη είτε διαδικτυακά είτε με τη μορφή επιστημονικών δημοσιεύσεων και ανακοινώσεων σε συνέδρια μια αρκετά πλούσια συζήτηση μεταξύ ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών στο πεδίο (Bouzakis & Berdousi, 2008· Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016· Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000, 2011· Στασινός, 1991). Επίσης, υπάρχουν

1. Οι διαθέσιμες έρευνες καταδεικνύουν ότι στη σχολική πραγματικότητα τα παιδιά με αναπηρία συνεχίζουν να βιώνουν αποκλεισμούς τόσο σε κοινωνικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο (Vlachou, 2006· Vlachou & Papapanou, 2015· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007).

αρκετές έρευνες που διερευνούν τη βίωση της σχολικής εμπειρίας της ειδικής αγωγής και της ένταξης από τους εκπαιδευτικούς μαθητών/τριών με αναπηρία (Antoniou, Polychroni & Kotroni, 2009· Avramidis & Kalyva, 2007· Batsiou, Bebetsos, Panteli & Antoniou, 2008· Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos, 2008· Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000· Στρογγυλός & Ξανθάκου, 2007· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Ωστόσο, μέχρι στιγμής δεν έχει ληφθεί υπόψη η εμπειρία των μαθητών/τριών με αναπηρία που βιώνουν ή έχουν βιώσει την εκπαίδευση στο ελληνικό πλαίσιο (Vlachou & Papapanou, 2015). Σε αυτή τη βάση, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τις φωνές γυναικών με κινητική αναπηρία που βίωσαν την σχολική εμπειρία στις δεκαετίες του 1980 και 1990 στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης μελέτης αναφορικά με τους τρόπους διαμόρφωσης της κοινωνικής ταυτότητας των ανάπηρων γυναικών.[2]

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να αναδείξει σε ένα πρώτο επίπεδο τις φωνές ανάπηρων γυναικών, χρηστριών αμαξιδίου, αναφορικά με τις σχολικές εμπειρίες τις δεκαετίες του 1980 και 1990.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

---

2. Στη συγκεκριμένη διδακτορική έρευνα στο ΑΠΘ πραγματοποίησα 28 συνεντεύξεις με γυναίκες χρήστριες αμαξιδίου. Οι κατηγορίες προς ανάλυση που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις αφορούσαν στην καθημερινή ζωή, την κοινωνική ζωή, την εμπειρία της εργασίας, την εμπειρία της εκπαίδευσης, την εμπειρία της μητρότητας, τη συντροφικότητα, την εικόνα του σώματος, τις εμπειρίες από το κράτος πρόνοιας, τη συνδικαλιστική δράση, τις εμπειρίες από την κοινωνική πρακτική και τις εμπειρίες έμφυλων διακρίσεων.

- Πώς βίωσαν οι γυναίκες με κινητική αναπηρία τη σχολική τους εμπειρία;
- Ποια εμπόδια θυμούνται να συνάντησαν και πώς τα αντιμετώπισαν;
- Πώς ερμηνεύουν τα εμπόδια που βίωσαν στην εκπαίδευσή τους;

Μεθοδολογία έρευνας

Συμμετέχουσες

Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν 14 ανάπηρες γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας περίπου 37 έτη, χρήστριες αμαξιδίου. Η προσέγγιση των γυναικών έγινε μέσα από επαφή με αναπηρικούς συλλόγους, καθώς και με την τεχνική της χιονοστιβάδας, για την εφαρμογή της οποίας χρησιμοποιήθηκε και το μέσο κοινωνικής δικτύωσης Facebook.

Μέθοδος και εργαλείο έρευνας

Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής ποιοτικών δεδομένων. Έξι ερωτήσεις, ανοιχτού τύπου, διατυπωμένες ως πλήρεις προτάσεις, ήταν σχετικές με την ανάδειξη του συγκεκριμένου θέματος. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα το χρονικό διάστημα μεταξύ Νοεμβρίου 2013 και Ιουνίου 2015.

Για τη διατήρηση της ανωνυμίας στην έρευνα αντικαταστάθηκαν τα ονόματα των συμμετεχουσών με ψευδώνυμα. Στην έρευνα, λοιπόν, συμμετείχαν η Άννα, η Ιουλία, η Όλγα, η Βίκυ, η Ρούλα, η Άρτεμη, η Γιούλα, η Μυρσίνη, η Ίρις, η Κυβέλη, η Ηρώ, η Φένια, η Σόνια, η Γωγώ και η Φρόσω.

Ανάλυση δεδομένων

Για την κωδικοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα τρία στάδια της αναλυτικής διαδικασίας που περιλαμβάνουν την ανοιχτή κωδικοποίηση, την κατ' άξονα κωδικοποίηση και την

επιλεκτική κωδικοποίηση. Στο στάδιο της ανοιχτής κωδικοποίησης ορίστηκαν τα βασικά θέματα που αναδείχθηκαν μέσα από την κατάτμηση των δεδομένων. Στο στάδιο της κατ' άξονα κωδικοποίησης, αναπτύχθηκαν οι μεσαίες κατηγορίες μέσα στις οποίες εντάχθηκαν τα δεδομένα. Τέλος, στο στάδιο της επιλεκτικής κωδικοποίησης, πραγματοποιήθηκε η περαιτέρω οργάνωση των δεδομένων σε κεντρικές κατηγορίες (Τσιώλης, 2014· Ιωσηφίδης, 2008).

Ευρήματα

Αναφορικά με τα πλαίσιο εκπαίδευσης, από τις 14 γυναίκες, οι εφτά βίωσαν τη σχολική εμπειρία στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, η μία στο πλαίσιο αποκλειστικά της ειδικής εκπαίδευσης, η μία εκπαιδεύτηκε στο πλαίσιο της κατ' οίκον διδασκαλίας και οι πέντε ξεκίνησαν και ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση στο πλαίσιο δομών ειδικής αγωγής, συνεχίζοντας τη σχολική τους εμπειρία με τη φοίτηση σε επαγγελματικά λύκεια, ημερήσια ή νυχτερινά. Ο μέσος όρος ηλικίας των γυναικών τη στιγμή πραγματοποίησης των συνεντεύξεων που βίωσαν τη σχολική εμπειρία σε δομές αποκλειστικά γενικής εκπαίδευσης διαμορφώνεται στα 40 έτη. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει ότι οι περισσότερες από αυτές ήταν σε σχολική ηλικία στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Από την άλλη πλευρά, ο μέσος όρος των γυναικών που παρακολούθησαν συνδυαστικά δομές ειδικής αγωγής και γενικής εκπαίδευσης διαμορφώνεται στα 32 έτη, με μία από αυτές να παρακολουθεί τις δομές εκπαίδευσης ως ενήλικη. Αυτό σημαίνει, ότι οι περισσότερες από αυτές τις γυναίκες υπήρξαν σε σχολική ηλικία από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. Παρατηρούμε, συνεπώς, μια σημαντική διαφορά σχολικής εμπειρίας από την άποψη ένταξης σε σχολικές δομές, με διαφορά μίας δεκαετίας. Με βάση αυτό το επιχείρημα οργανώθηκαν και τα δεδομένα ανά δεκαετία βίωσης της σχολικής εμπειρίας από τις συμμετέχουσες.

Δεκαετία 1980-1990: Εμπειρίες γενικής εκπαίδευσης

Οι εμπειρίες γενικής εκπαίδευσης των γυναικών με αναπηρία στη δεκαετία 1980-1990 χαρακτηρίζονται από μία αξιοσημείωτη αντίφαση: οι περισσότερες συμμετέχουσες αναφέρουν έλλειψη προσβασιμότητας και αρχιτεκτονικά εμπόδια στα σχολικά συγκροτήματα στα οποία ήταν ενταγμένες, ενώ ταυτόχρονα σχολιάζουν θετικά την απόλυτη πρόσβαση στη γνώση μέσα στη σχολική τάξη.

Συγκεκριμένα, η Άννα σχολιάζει την έλλειψη προσβασιμότητας στο γενικό λύκειο που εγγράφηκε μετά την παρακολούθηση κατ' οίκον διδασκαλίας και αναφέρει την επιβολή της προσβασιμότητας μετά από διεκδίκηση από τους γονείς της και την αρχική αρνητική αντίδραση του διευθυντή του σχολείου:

> «(Ήταν προσβάσιμο το σχολείο;) Όχι. Το επιβάλαμε όμως. Και ξέρεις και ο διευθυντής τότε έκανε και λίγο ιστορία, θυμάμαι, ότι τα άλλα τα παιδιά θα πέφτουνε στη ράμπα. Τι θα πέφτουνε στη ράμπα; Σιγά, ράμπα είναι, δεν είναι τσουλήθρα (γέλια)» (Άννα).

Η Ιουλία σχολιάζει, επίσης, τις δυσκολίες προσβασιμότητας, τις οποίες φαίνεται ότι οι γονείς της ενσωμάτωσαν ως εμπόδια που καθημερινά έπρεπε να αντιμετωπίζουν, μην διεκδικώντας την αλλαγή της κατάστασης:

> «Και η μαμά και ο μπαμπάς έχουνε ρίξει τρομερό κουβάλημα σε φροντιστήρια και σχολεία στην πλάτη. Δεν υπήρχανε ράμπες τότε» (Ιουλία).

Τα προβλήματα προσβασιμότητας στο γενικό σχολείο σχολιάζει και η Όλγα, η οποία επισημαίνει ότι λύθηκαν με την ανάληψη πρωτοβουλίας από τον πατέρα της:

> «Από προσβασιμότητα, το δημοτικό δεν ήταν προσβάσιμο, αλλά τότε ήμουνα παιδάκι, με παίρναν αγκαλιά οι γονείς μου και με ανεβάζαν μέσα. Το γυμνάσιο ήταν σχεδόν προσβάσιμο και το λύκειο το έκανε ο πατέρας μου, έφτιαξε ράμπες ή ότι άλλο χρειαζόταν» (Όλγα).

Η Άρτεμη αποδίδει τη δυνατότητά της να βρίσκεται και να παρακολουθεί το γενικό σχολείο αποκλειστικά στην απόλυτη στήριξη και αφοσίωση της μητέρας της, η οποία αρχικά αντιμετώπιζε τις δυσκολίες προσβασιμότητας ως καθημερινά προβλήματα που έπρεπε να αντιμετωπίζονται, στη συνέχεια, ωστόσο, διεκδίκησε την αλλαγή στο περιβάλλον:

> «Η μητέρα μου είναι ο ήρωας βασικά. Δούλευε καθαρίστρια σε ένα κανονικό σχολείο, όχι ειδικών αναγκών, για να είναι όλη την ώρα μαζί μου, να με πηγαίνει τουαλέτα, να με βγάζει στο σχολείο, στην τάξη, να με βγάζει στα διαλείμματα, να μου φτιάξει την ψ υ χ ο λ ο γ ί α. [...] Ήμουν τετάρτη δημοτικού. Η τετάρτη δημοτικού έπρεπε να πάει στον πάνω όροφο. «Μα κύριε διευθυντή το παιδί», ξέρω 'γω και αυτά. Ε, λέει, «είναι πάνω», λέει, «η τάξη, τι να κάνω»; Ε, στην προσευχή, «θα ανεβείτε» λέει, ξέρω 'γω, στο τάδε, ξέρω 'γω πώς τις είχαν ονομάσει τις αίθουσες. Προσπαθούσε η μητέρα μου, με ανέβαζε αγκαλιά από τις σκάλες. Τουαλέτα δεν υπήρχε πάνω, οπότε υπήρχε θέμα με την τουαλέτα. Την επόμενη μέρα ξέρω 'γω, πάλι κι αυτά. Και πάει η μητέρα μου στα κανάλια. Μόλις είδαν ότι θα πάει το τηλεοπτικό κανάλι το τοπικό, στην επόμενη μέρα της προσευχής η τάξη μεταφέρεται κάτω» (Άρτεμη).

Η αλλαγή στο περιβάλλον με τη μορφή αλλαγής αίθουσας της τάξης πραγματοποιήθηκε και στις περιπτώσεις της Γιούλας και της Μυρσίνης, με πρωτοβουλία των διευθυντών των σχολείων, χωρίς να χρειαστεί η έντονη διεκδίκησή της:

> «Υπήρχε η αίθουσα, ας πούμε που ήταν απάνω, κατεβάσανε μια αίθουσα μόνο για μένα κάτω. Και εκεί λίγο με ένα σκαλοπάτι, ήταν εντάξει» (Γιούλα).

> «Στο σχολείο, ναι. Ήταν όλες οι αίθουσες επάνω, όπου υπήρχανε σκαλοπάτια, αλλά ε υ τ υ χ ώ ς υπήρχαν και τρεις αίθουσες κάτω, οπότε και στο γυμνάσιο και στο λύκειο η δική μου τάξη ήταν μονίμως κάτω» (Μυρσίνη).

Λόγω της έλλειψης προσβασιμότητας, η Γωγώ περιγράφει τη σχολική εμπειρία ως μια συνθήκη σωματικής καθήλωσης:

«Ένα βασικότερο είναι ότι τότε δεν υπήρχαν οι προσβάσεις για να μπορώ να βγαίνω, ας πούμε, στα διαλείμματα. Καθόμουνα μέσα. Με πήγαινε η μαμά μου το πρωί, καθόμουν στο θρανίο και μέχρι να σχολάσω καθόμουν σε ένα θρανίο» (Γωγώ).

Από τις γυναίκες που φοίτησαν σε γενικό σχολείο καθόλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, μόνο η Βίκυ ανέφερε ότι δεν υπήρχε καμία δυσκολία προσβασιμότητας. Και σε αυτή την περίπτωση, ωστόσο, η προσβασιμότητα στο σχολείο ήταν επιτυχής, επειδή η Βίκυ δεν χρησιμοποιούσε το αναπηρικό αμαξίδιο και όχι επειδή το σχολικό συγκρότημα ήταν αρχιτεκτονικά διαμορφωμένο προσβάσιμα:

«Όχι, δεν μπορώ να πω. Τότε περπατούσα και δεν είχα κανένα πρόβλημα. Λίγο το πόδι, που κούτσαινα» (Βίκυ).

Από τις περιγραφές των γυναικών συνάγεται μια αντιφατική διαχείριση της έλλειψης προσβασιμότητας στο γενικό δημόσιο σχολείο της δεκαετίας του 1980: κάποιες γυναίκες περιγράφουν την ανάληψη πρωτοβουλίας και διεκδίκησης από τους γονείς τους για την επιβολή προσβασιμότητας απέναντι στην αρνητική στάση των διευθυντών των σχολείων, κάποιες γυναίκες περιγράφουν την ενσωμάτωση από τους γονείς τους της έλλειψης προσβασιμότητας ως αντικειμενικής συνθήκης στην οποία προσαρμόζονται επωμιζόμενοι/ες την αντιμετώπιση των δυσκολιών σε ατομικό επίπεδο, ενώ κάποιες γυναίκες περιγράφουν τις προσπάθειες των διευθυντών για λύση του προβλήματος. Σε όλες τις περιπτώσεις, κοινός παρονομαστής της αντιμετώπισης της έλλειψης προσβασιμότητας αποτελεί η ανάληψη ατομικής πρωτοβουλίας, ενώ δεν γίνεται καμία αναφορά στη λήψη μέτρων από κρατικούς φορείς. Η συνθήκη αυτή παραπέμπει στην αντίληψη του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία αποτελεί προσωπική υπόθεση του ατόμου και του στενού περιβάλλοντός του. Στο πλαίσιο αυτό, η ευθύνη της προσβασιμότητας τοποθετείται αποκλειστικά στο ατομικό επίπεδο διαχείρισης και λύσης προβλημάτων.

Από την άλλη πλευρά, και οι εφτά γυναίκες χρήστριες αμαξιδίου που υπήρξαν μαθήτριες τη δεκαετία του 1980 σε γενικά σχολεία εκφράζουν, η κάθε μία με τον τρόπο της, ότι δεν υπήρχαν δυσκολίες στην πρόσβαση στη γνώση κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Χαρακτηριστικά, μάλιστα, η Άννα αναφέρει ότι η ίδια εκμεταλλευόταν την αναπηρία της για διακριτική μεταχείριση στο πλαίσιο της ισότιμης μεταχείρισής της από τους εκπαιδευτικούς:

> «Ναι. Απολύτως. Νομίζω ίσα ίσα τους εκμεταλλευόμουν νομίζω και λίγο, δηλαδή καμιά φορά δεν πήγαινα, έλεγα ότι δεν μπορώ να πάω, γιατί είχα κουραστεί ξέρω 'γω. Ήταν πολύ εντάξει όλοι τους. Ναι, ναι. Κανένα, κανένα. Ε ήμουν κι εγώ όμως από τους μαθητές που τους πάνε οι καθηγητές, ανεξάρτητα από την αναπηρία, κατάλαβες; Έξυπνη, αυτό, λέει τα δικά της, ξέρεις τώρα (γέλια)» (Άννα).

Και η Όλγα τονίζει ότι δεν είχε δυσκολίες στην πρόσβαση στη γνώση. Σχολιάζει, ωστόσο και μια αρχική επιφυλακτικότητα και προκατάληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νοητικές της δυνατότητες λόγω της αναπηρίας της:

> «Για πρόσβαση στη μάθηση δεν είχα δυσκολίες, γιατί δεν χρειαζόμουνα, όπως κάνουν τώρα, παράλληλη στήριξη σε κάποια παιδιά και τέτοια. Μπορούσα δηλαδή μέσα στην αίθουσα να τα βγάλω πέρα μόνη μου. [...] Μπορεί, ας πούμε, από κάποιους καθηγητές να υπήρχε μια επιφυλακτικότητα στην αρχή, ως προς τη νοημοσύνη μου. Αλλά δεν με ενδιέφερε και ιδιαίτερα, δηλαδή μπορεί σε κάποιους να μην ήθελα ποτέ καν να δείξω ότι η νοημοσύνη μου είναι φυσιολογική. Αν δηλαδή δεν με τραβούσαν σαν καθηγητές στον τρόπο που κάνανε το μάθημά τους. Και σε αυτούς που με ενδιέφερε, εκεί αποδείκνυα τις ικανότητές μου» (Όλγα).

Την απόλυτη πρόσβαση στη γνώση περιγράφει και η Μυρσίνη αναφερόμενη και σε εφαρμογές διαφοροποίησης και προσαρμογής της διδασκαλίας με στόχο την ένταξή της:

> «Απλά σε ασκήσεις μαθηματικών, φυσικής, χημείας που έπρεπε να σηκώνεσαι στον πίνακα για να λύσεις κάποια εξίσωση, εμένα δεν με σηκώνανε, ήταν ο καθηγητής στον πίνακα και του υπαγόρευα και έγραφε αυτός» (Μυρσίνη).

Φαίνεται ότι η πρόσβαση στη γνώση για τις γυναίκες που φοίτησαν στο γενικό σχολείο τη δεκαετία του 1980 ήταν απρόσκοπτη. Ωστόσο, η συνθήκη αυτή δεν προκύπτει από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης, αλλά από το γεγονός ότι νοητικά και οι εφτά γυναίκες ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν τους ρυθμούς του μαθήματος και τους τρόπους διδασκαλίας που απευθύνονταν στον/στη «μέσο/η μαθητή/τρια» τυπικής ανάπτυξης στο δημόσιο γενικό σχολείο. Εξάλλου, η ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας επιβεβαιώνεται και στις περιπτώσεις διακριτικής μεταχείρισης των γυναικών όταν οι ίδιες αποφάσιζαν να εκμεταλλευτούν την αναπηρία τους για την απαλλαγή από σχολικές υποχρεώσεις ή την αξιολόγηση των επιδόσεών τους.

Δεκαετία 1990-2000: Η ειδική αγωγή στο προσκήνιο

Όλες οι γυναίκες που εντάχθηκαν ως μαθήτριες σε δομές ειδικής αγωγής αναφέρουν ότι δεν υπήρχε κανένα πρόβλημα προσβασιμότητας, καθώς πρόκειται για δομές που από την αρχή είχαν σχεδιαστεί αρχιτεκτονικά και διαμορφωθεί προσβάσιμα. Ωστόσο, οι περισσότερες γυναίκες που ξεκίνησαν τη σχολική τους ζωή σε δομές ειδικής αγωγής σχολιάζουν τα εμπόδια που βίωσαν για την πρόσβασή τους στη γνώση. Αυτά αφορούν είτε σε αναμενόμενα προβλήματα που δημιουργούνταν από την έλλειψη εκπαιδευτικών είτε σε προβλήματα που δημιουργούνταν από συμπεριφορές εκπαιδευτικών, είτε σε προβλήματα που δημιουργούνταν από την έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Συγκεκριμένα, η Κυβέλη εστιάζει στην καθυστέρηση πρόσληψης εκπαιδευτικών για τις δομές ειδικής αγωγής, με απο-

τέλεσμα την έλλειψη ολοκληρωμένου προγράμματος φοίτησης για τις μαθήτριες:

> «Καθηγητές δεν είχαμε, κάναμε τετράωρα, τρίωρα, δίωρα [...] Και είχαν έρθει τα κανάλια και μιλήσαμε και τους έλεγα ότι το υπουργείο παιδείας ήταν ΑΠΑΡΑΔΕΚΤΟ, γιατί αργούσε να φέρει καθηγητή» (Κυβέλη).

Η Κυβέλη και η Φρόσω σχολιάζουν ως εμπόδιο πρόσβασης στη γνώση τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών, οι οποίοι επέδειξαν ακατάλληλη για το πλαίσιο εργασίας τους συμπεριφορά:

> «Γιατί ο δάσκαλος αντί να κάνει μάθημα έβγαζε το ραδιοφωνάκι το μικρό και άκουγε χρηματιστήριο» (Κυβέλη).

> «Γιατί φταίνε οι καθηγητές. Όταν μπαίνει ο καθηγητής μέσα, της φυσικής ή της ιστορίας και αντί να κάνει το μάθημα της ιστορίας, να κάθεται και να μιλάει για ποδόσφαιρο και για χαζομάρες και για άλλα θέματα, τι μάθημα θέλεις να σε κάνει;» (Φρόσω).

Στα προβλήματα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών αναφέρεται και η Σόνια τονίζοντας την σε περιπτώσεις καταπάτηση του βασικού δικαιώματος αυτοπροσδιορισμού του ατόμου:

> «Γιατί στο σχολείο [...] θέλανε να μας δημαγωγούν. Και εγώ αυτό δεν το αντέχω. Δηλαδή, ας πούμε, ήμασταν μία τάξη που είχε έξι παιδιά με κινητική αναπηρία, εφτά βασικά, όχι, συγγνώμη, οχτώ, και δύο με νοητική υστέρηση. Το άτομο με νοητική υστέρηση μπορεί να μάθει με συγκεκριμένο τρόπο και εγώ με συγκεκριμένο τρόπο. Εγώ όμως, δεν θεωρώ ότι πρέπει να διαφοροποιούνται οι άνθρωποι σαν άνθρωποι. Όλοι έχουμε τα ίσα δικαιώματα και τις ίσες υποχρεώσεις. Μην παρεξηγηθώ.
>
> [...] Δηλαδή βλέπανε τα άτομα με τη νοητική υστέρηση και θεωρούσανε ότι αυτός ο άνθρωπος δεν έχει βούληση. Που εγώ το θεωρώ λάθος. Όσο βαριά νοητική καθυστέρηση και να έχει κάποιος, έχει βούληση. Μπορεί να πει τι του αρέσει ή τι δεν του αρέσει. Οκ;» (Σόνια).

Η Ηρώ, η Σόνια και η Φρόσω μοιράζονται τον προβληματισμό τους σχετικά με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προ-

σάρμοζαν το μάθημά τους στο επίπεδο των μαθητών/τριών με τη χαμηλότερη μαθησιακή ετοιμότητα, χωρίς να διαφοροποιούν τη διδασκαλία έτσι ώστε να καλύπτονται και οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητριών/των με υψηλότερο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας. Συγκεκριμένα η Ηρώ αναφέρει:

> «Απλά θα σου πω και ένα πρόβλημα που συνέβαινε τότε. Γιατί όλοι ήμασταν σε μία τάξη, αλλά κανένας δεν είχε το επίπεδο του άλλου. Εγώ μπορεί να ήμουν εδώ, η Ε. εδώ και ο Κ. εδώ. Ένας δάσκαλος δεν μπορεί, προσπαθούσε να λειτουργεί με όλους ίσα, με όλους το ίδιο και το κατάφερνε σε μεγάλο επίπεδο. Απλά υπήρχανε νοητικά, κάποια παιδιά τα οποία δεν μπορείς να κάνεις με γρηγοράδα που θα έκανα εγώ αντίστοιχα στην τάξη» (Ηρώ).

Η Σόνια αναφέρεται πιο άμεσα στην έλλειψη διαφοροποίησης του μαθήματος ως βασικού εμποδίου πρόσβασης στη γνώση, ενώ εστιάζει και στην αδυναμία του εκπαιδευτικού προσωπικού να αναγνωρίσει και να αξιολογήσει τη μαθησιακή της δυσκολία:

> «Δεν διαφοροποιούσαν το μάθημα σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Και αυτό ήταν άσχημο. Ήταν άσχημα και για τα παιδιά με νοητική στέρηση, γιατί δεν μαθαίνανε όσο μπορούσανε. Μερικοί καθηγητές, δόξα τω θεώ, διαφοροποιούσαν το μάθημα. Μερικοί άλλοι όμως όχι. Ας πούμε, αν ρωτούσες τον καθηγητή, παράδειγμα, στα μαθηματικά, δεν κατάλαβα κάτι. «Εγώ στα είπα όπως μπορούσα, τι άλλο να κάνω;». Ναι, αλλά ο κάθε άνθρωπος θέλει διαφορετικό τρόπο για να μάθει. Επίσης, εγώ, ας πούμε, είμαι δυσλεκτική και δεν το ήξερα, παρόλο που πήγα σε:: σχολείο:: ειδικό, που έπρεπε να το είχαν καταλάβει. Είχαν καταλάβει ότι έχω μαθησιακή δυσκολία αλλά το ανήγαγαν στην αναπηρία, ότι και καλά επειδή είμαι τετραπληγική έπρεπε να έχω και μαθησιακή δυσκολία. Ενώ δεν είναι το ίδιο. Δηλαδή η δυσλεξία που έχω με την κινητική αναπηρία δεν έχει να κάνει» (Σόνια).

Φαίνεται ότι η ψήφιση των νόμων 1143/1981 και 1566/1985 που αφορούν στη θέσπιση δομών ειδικής αγωγής αποτυπώνεται

στην παρακολούθηση ειδικών δομών εκπαίδευσης από τις γυναίκες που βρίσκονταν σε σχολική ηλικία της δεκαετία του 1990. Πολύ περισσότερο, από τις περιγραφές των γυναικών, φαίνεται και η ταύτιση της ιδεολογικής αρχής των νόμων αυτών με την καθημερινή πρακτική στο ειδικό σχολείο. Πιο αναλυτικά, το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας που προωθείται με τους νόμους αυτούς, φαίνεται ότι εμπεδώνεται στη σχολική πρακτική μέσα από τον αποκλεισμό των γυναικών με κινητική αναπηρία από την πρόσβαση στη γνώση. Σχεδόν όλες οι γυναίκες εστιάζουν στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι όπως αυτό αντανακλάται στις δομές ειδικής αγωγής της δεκαετίας του 1990, να καλύψει τις μαθησιακές τους ανάγκες. Οι ίδιες οι συμμετέχουσες αποδίδουν αυτή την αδυναμία στην έλλειψη της εφαρμογής διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις δομές ειδικής αγωγής.

Επίσης, οι συμμετέχουσες επισημαίνουν ως βασικό πρόβλημα την μη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις διαφορετικές μαθησιακές ταυτότητες των παιδιών, καταδεικνύοντας τον βασικό λόγο της αναγκαιότητας εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας εκτός από μια διαδικασία, είναι και ένας τρόπος σκέψης, μια φιλοσοφία, βασικά στοιχεία της οποίας είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αναγνώριση της διαφορετικής υπαρξιακής οντότητας κάθε παιδιού μέσα στη σχολική τάξη και η έμπρακτη αντίσταση στην επινοημένη εικόνα του μέσου μαθητή (Heacox, 2002, 6).Η μη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις δομές ειδικής αγωγής και η προσαρμογή της διδασκαλίας στους/στις μαθητές/τριες με τη χαμηλότερη μαθησιακή ετοιμότητα, που οδηγεί στη διδασκαλία μόνο συγκεκριμένων εννοιών και δεξιοτήτων (Tomlinson, 2010, 1-22), επιβεβαιώνει την αρχή του νόμου 1143/1981 περί εκπαίδευσης ατόμων που αποκλίνουν από το φυσιολογικό. Η πρακτική των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αποτυπώνεται στα δεδομένα, κατηγοριοποιεί τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία ως αποκλίνουσα από το φυσιολογικό ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία αφορούν σχεδόν αποκλειστικά στους/στις

μαθητές/τριες με τις σημαντικότερες δυσκολίες μάθησης, παραβλέποντας τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών της σχολικής τάξης. Η πρακτική αυτή παραπέμπει στην επιβολή μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ταυτότητας στις συμμετέχουσες, η οποία δεν συμφωνεί με την πραγματική τους μαθησιακή ταυτότητα. Η συνθήκη αυτή παραπέμπει στη διαδικασία σχηματισμού μιας «φθαρμένης» ταυτότητας που προκύπτει από τη διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στην πραγματική και τη φαινομενική ταυτότητα του ατόμου και αντανακλά την ύπαρξη κοινωνικού στίγματος (Goffman, 1968, 30).

Συμπεράσματα

Η διχοτόμηση που πρότεινε ο νόμος 1143/1981 ανάμεσα σε φυσιολογικά και αποκλίνοντα από το φυσιολογικό άτομα καθορίζει τα ιδεολογικά σύνορα που σύμφωνα με τον Bakhtin (1984, 26-27) διαμορφώνουν τις ταυτότητες. Όπως υποστηρίχθηκε παραπάνω, από τις περιγραφές των συμμετεχουσών προκύπτει ότι στο σχολικό πλαίσιο αντιμετωπίζονταν πρωταρχικά ως ανάπηρες και λιγότερο ως μαθήτριες. Στην περίπτωση αυτή, η αναπηρία λειτουργεί ως πρωταρχικό στοιχείο ταυτότητας, καθώς και το πρίσμα μέσα από το οποίο οι θεσμοί και οι λειτουργοί της εκπαίδευσης βλέπουν τις μαθήτριες με αναπηρία, την εικοσαετία 1980-2000 στην Ελλάδα. Αυτή η ιστορική διάσταση της ταυτότητας προκύπτει ως διαδικασία αλληλόδρασης, καθώς η κοινωνική ταυτότητα δεν παραμένει σταθερή και αμετάβλητη σε διαφορετικές συνθήκες, αλλά καθορίζεται πάντα από το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Jenkins, 2007, 25).

Σύμφωνα με τον Zizek (1994, 17) η ιδεολογία επιδρά σε οτιδήποτε βιώνουμε ως πραγματικότητα. Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τις διηγήσεις των συμμετεχουσών. Σε αυτές οι συμμετέχουσες συχνά αναπαράγουν την εμπεδωμένη από τους σχολικούς λειτουργούς θεώρηση της αναπηρίας ως προσωπικού προβλήματος στο οποίο δεν μπορούν ή δεν επιθυμούν να παρέμβουν. Επιπλέον, η παρατήρηση του Stanley (1992,

96) ότι η ιδεολογία εμποτίζει την αρχιτεκτονική, καθώς και τις σχολικές ρουτίνες κατηγοριοποιώντας και ομαδοποιώντας τους/τις μαθητές/τριες βρίσκει εφαρμογή στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο των δεκαετιών του 1980 και 1990.

Η ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου στην ελληνική εκπαίδευση αποτυπώνεται τόσο στην έλλειψη προσβασιμότητας στο γενικό σχολείο όσο και στην έλλειψη πρόσβασης στη γνώση στο ειδικό σχολείο. Η μη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στα δύο σχολικά πλαίσια αποτυπώνει την απουσία οποιασδήποτε συζήτησης σε θεσμικό επίπεδο αναφορικά με την σχολική ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία στις δεκαετίες του 1980 και 1990 στην Ελλάδα. Άλλωστε, η πρώτη αναφορά της ένταξης ως όρου στη νομοθεσία θα έρθει αργότερα, με το νόμο 2817/2000, εστιάζοντας κυρίως στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης στο δημόσιο γενικό σχολείο.

Συμπερασματικά, η σχολική εμπειρία των γυναικών με κινητική αναπηρία της εικοσαετίας 1980-2000 στην Ελλάδα καθορίζεται ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού πλαισίου φοίτησης, από την ηγεμονία του ιατρικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας. Η συνθήκη αυτή επηρεάζει τη μαθητική ταυτότητα των γυναικών αυτών, προτάσσοντας την αναπηρία ως βασικό στοιχείο θεώρησης της σχολικής τους καθημερινότητας.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). *Developing equitable education systems*. London: Routledge.

Allen, C. (2004). Bourdieu's habitus, social class and the spatial worlds of visually impaired children. *Urban Studies, 41*(3), 487-506.

Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education, 24*(1), 100-111.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' atti-

tudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.

Armstrong, D. (2005). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 46-55). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bakhtin, M. (1984). *Rabelais and his world* (H. Iswolsky, Trans.). Bloomington: Indiana University Press.

Barton, L. (2008). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ.). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. τ. Α (σσ. 55-68). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Barton, L. & Tomlinson, S. (2012/1984) (Επιμ.). *Special education and social interests*. New York: Routledge.

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P. & Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*(2), 201-219.

Blanchett, W. J., Klingner, J. K., & Harry, B. (2009). The intersection of race, culture, language and disability: Implications for urban education. *Urban Education, 44*(4), 389-409.

Bouzakis, B. & Berdousi, E. (2008). The educational argumentation of the Hellenic political force on special education in the 1913, 1929, 1964 and 1985 reforms. *Educational Research and Review, 3*(2), 94-100.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (2005) (Επιμ.). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.

Erevelles, N. (2011). *Disability and difference in global contexts: Enabling a transformative body politic*. New York: Palgrave Macmillan.

Ferri, B. A. & Connor, D. J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. Teachers College Record, 453-474.

Fisher, P. & Goodley, D. (2007). The linear medical model of disability: Mothers of disabled babies resist with counter-narratives. *Sociology of Health & Illness. 29*(1): 66-81.

Fleischer, D. Z., & Zames, F. (2001). *The disabilities rights movement: From charity to confrontation*. Philadelphia: Temple University Press.

Galvin, R.D. (2005). Researching the disabled identity: contextualizing the identity transformations which accompany the onset of impairment. *Sociology of Health & Illness, 27*(3), 393-413.

Gleeson, B.J. (1997). Disability Studies: a historical materialist view. *Disability & Society*, *12*(2), 179-202.

Goffman, E. (1968). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. England: Penguin Books.

Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: free spirit publishing.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική ταυτότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2016). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: Μια συγκριτική προσέγγιση. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής 24-26 Ιουνίου 2016, τόμος Α΄ (σσ. 7-16). Ανακτήθηκε από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/135

Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 413-421.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική θεώρηση. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμ.). Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (σσ. 156-170). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2011). Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ιστορία μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.). *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*, τ. Β΄ (σσ. 873-897). Αθήνα: Gutenberg.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1996). Inclusive education and school restructuring. Στο W. Stainback & S. Stainback (Επιμ.). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (σσ. 3-15). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Palgrave: London.

Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ (σ. 186). Θεσσαλονίκη: Action AE.

Slee, R. (2005). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. & Σπανδάγου, Η. (Επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 32-45). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Slee, R. (1997). Imported or Important Theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education, 18*(3), 407-419.

Stanley, W. (1992). *Curriculum for Utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany: State University at New York Press.

Στασινός, Π. Δ. (1991). Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία, 1906-1989. Αθήνα: Gutenberg.

Στρογγυλός, Β. & Ξανθάκου, Γ. (2007). «Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και διεπιστημονική συνεργασία». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007.

Thomas, C. (1999). *Female Forms. Experiencing and understanding disability*. Buckingham· Philadelphia: Open University Press.

Thomas, C. (2006). Disability and gender: Reflections on theory and research. *Scandinavian Journal of Disability Research, 8*(2-3), 177-185.

Tomlimson, S. (2012/1982). *A sociology of special education*. London: Roudledge.

Tomlinson, C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Vernon, A. (1999). The dialectics of multiple identities and the disabled people's movement. *Disability & Society, 14*(3), 385-398.

Vlachou, A. (2006). Role of special/support teachers in Greek primary schools: A counterproductive effect of 'inclusion' practices. *International Journal of Inclusive Education, 10*(1), 39-58.

Vlachou, A. & Papananou, I. (2015). Disabled students' narratives about their schooling experiences. *Disability & Society, 30*(1), 73-86.

Zizek, S. (1994). Introduction: The spectre of ideology. Στο S. Zizek (Επιμ.), *Mapping ideology* (σσ. 1-33). New York: Verso.

Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 379-394.

Νομοθεσία

Νόμος 1143/1981 (ΦΕΚ 80/Α/31-3-1981) «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων».

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000) «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008) «Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ

Σήφη Μπουζάκη

Έναρξη της Εκδήλωσης και Προσφώνηση του τιμώμενου από τον Πρόεδρο της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης Καθηγητή Π.Γ. Κιμουρτζή

Καλησπέρα σας, καλώς ήλθατε.

Αρχίζουμε την εκδήλωση η οποία είναι μεν διπλή, αλλά για έναν άνθρωπο. Τον Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών, τον κύριο Σήφη Μπουζάκη.

Οι λόγοι που συγκεντρωθήκαμε λοιπόν είναι δύο. Ο πρώτος είναι για να του επιδοθεί ο τιμητικός τόμος με εργασίες μαθητών του και παλαιών και καινούργιων συνεργατών του, που μόλις τυπώθηκε από τις εκδόσεις Gutenberg. Ο δεύτερος είναι για να τιμηθεί από την Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης, της οποίας διετέλεσε Πρόεδρος επί μία δεκαετία. Άλλωστε υπήρξε ο ιδρυτής και πρώτος Πρόεδρός της. Η Εταιρεία λοιπόν σήμερα θα του απονείμει και επισήμως τον τίτλο του Επίτιμου Προέδρου της Ε.Ε.Ι.Ε.

Θα ξεκινήσουμε με χαιρετισμούς που θα απευθύνουν ορισμένα πρόσωπα που ανέπτυξαν στενές επιστημονικές και προσωπικές σχέσεις με τον Καθηγητή Σήφη Μπουζάκη. Ωστόσο θα αξιοποιήσω τον ρόλο του συντονιστή για να πω και εγώ δυο πράγματα για τον κύριο Σήφη Μπουζάκη, τον καθηγητή Σήφη Μπουζάκη.[1]

Αυτά που θέλω να πω για εκείνον, θα τα συνοψίσω σε τρία περιστατικά, σε τρεις στιγμές από την γνωριμία μας.

Στιγμή πρώτη. Αρχικώς θέλω να πω ότι οι στιγμές που έχουμε ζήσει έχουν μεν έναν αντικειμενικό χαρακτήρα, αλλά συχνά τους προσδίδουμε κι εμείς ένα νόημα που είναι υποκειμενικό. Στην ιδία στιγμή με άλλα λόγια συνυπάρχουν η αντι-

---

1. Ολόκληρο το video της εκδήλωσης υπάρχει διαθέσιμο στην ιστοσελίδα της ΕΛΕΙΕ: https://www.youtube.com/watch?v=ThewYK3XWhg&feature=youtu.be

κειμενική κατάσταση και ένα είδος "κατασκευής". Αυτή λοιπόν η πρώτη στιγμή στην οποία αναφέρομαι, εκτυλίσσεται στο πρώτο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ιστορία της Εκπαίδευσης που διοργανώνει ο Σήφης Μπουζάκης στην Πάτρα. Στο Συνέδριο αυτό προσπαθεί να μας συνενώσει όλους όσοι ερευνούμε και διδάσκουμε στο πεδίο. Κάποια στιγμή, στο φουαγιέ, συνομιλεί με τον Αλέξη Δημαρά. Περνάει παραδίπλα ένας φωτογράφος που οπλίζει την μηχανή του για να τους φωτογραφίσει. Ο Αλέξης Δημαράς μου λέει: *έλα εδώ, να φωτογραφηθείς ανάμεσά μας*. Κατέχω λοιπόν μια φωτογραφία, της πρώιμης επιστημονικής μου ζωής, ανάμεσα στον Αλέξη Δημαρά και τον Σήφη Μπουζάκη. Ενίοτε και οι φωτογραφίες μπορεί να συνιστούν έναν μικρό, άτυπο τίτλο τιμής. Τουλάχιστον έτσι την βλέπω όποτε πέφτει στα χέρια μου ή αναθυμάμαι εκείνο το Συνέδριο.

Στιγμή δεύτερη. Η Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης παρενέβη πριν από μερικούς μήνες στο ζέον ζήτημα, δηλαδή στο ζήτημα για τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της Ιστορίας. Πρόκειται για έναν διάλογο που εξετράπη σε χαρακτηρισμούς για πρόσωπα, που απώλεσε μέρος από το αμιγώς επιστημονικό της περιεχόμενο. Κι όλα αυτά για ένα ζήτημα σοβαρό και μία συζήτηση για την οποία όλοι έχουμε παραδεχτεί ότι ήταν —και παραμένει αναγκαίο— να γίνεται. Ως Πρόεδρος της ΕΛΕΙΕ, με την βοήθεια των συναδέλφων στο Διοικητικό Συμβούλιο, συνέταξα μία επιστολή και την κοινοποίησα στους προηγούμενους Προέδρους, στον κ. Μπουζάκη και στον κ. Χουρδάκη. Αμφότεροι επικρότησαν την κίνηση. Για την σημερινή περίσταση μένω στην γαλαντομία του κ. Μπουζάκη. Μου απάντησε αμέσως για να με ευχαριστήσει που τον συμπεριέλαβα στην κίνηση αυτήν της Εταιρείας και μεγαθύμως να στηρίξει την προσπάθεια και να πάρει θέση κι εκείνος κοντά στο σημερινό Διοικητικό Συμβούλιο της Εταιρείας. Μάλιστα, ως έναν μικρό βαθμό απολογούμενος, μου έγραψε ότι και τότε, στα *Ρεπουσιακά*, θα έπρεπε να έχουμε δράσει αποτελεσματικότερα.[2]

2. Σημειώνω πάντως εδώ, επειδή έχει σημασία για τον τρόπο που ενίοτε λειτουργούν οι θεσμοί στην χώρα μας, ότι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής

Στιγμή Τρίτη. Προ ολίγων ημερών στην Θεσσαλονίκη έγινε ένα Συνέδριο για την Γλωσσο-Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1917. Στην εναρκτήρια τελετή έτυχε να καθόμαστε με τον Σήφη Μπουζάκη δίπλα-δίπλα. Ο Πρόεδρος του Συνεδρίου ζητάει από τον Πρόεδρο της ΕΛΕΙΕ να απευθύνει κι εκείνος χαιρετισμό – η Εταιρεία είναι συνδιοργανωτής. Την στιγμή που ζητάει από τον Πρόεδρο της ΕΛΕΙΕ να ανέβη στο βήμα μάλλον δεν έχω την τάση να πάω, γιατί είναι δίπλα μου ο Σήφης Μπουζάκης. Περίμενα να πάει εκείνος. Μου πήρε μερικά δευτερόλεπτα να καταλάβω ότι θα έπρεπε να γίνει αλλιώς.

Με αυτές τις σκέψεις θα ήθελα να τον ευχαριστήσουμε θερμότατα για την συνεισφορά του στο πεδίο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, για τους αγώνες που έδωσε, δίνει και θα εξακολουθήσει να δίνει, πάντα δίπλα μας, πάντα ενισχυτικά, με την γνώση και την εμπειρία του.

Πολιτικής που ήταν υπεύθυνο για το έργο της Επιτροπής για τα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως και ο Πρόεδρος της ίδιας της Επιτροπής, δεν βρήκαν τον χρόνο να γράψουν μία ευχαριστήρια επιστολή προς την ΕΛΕΙΕ για την παρέμβασή της, που είχε σκοπό να προστατευθούν επιστήμονες (ορισμένοι από τους οποίους και μέλη της ΕΛΕΙΕ) που προσβάλλονταν σε προσωπικό επίπεδο με αφετηρία ιδεολογικού τύπου διαφοροποιήσεις. Ίσως και να έπραξαν σωστά. Ίσως να μην είναι στους καιρούς μας σημαντικό να προστατεύεις την επιστημονική προσωπικότητα συναδέλφων, ανεξαρτήτως της άποψης για τα προτεινόμενα Προγράμματα. Ίσως αξία να έχει μόνον η ξιφούλκηση σε ιδεολογικούς όρους.

Το ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο έργο του Σήφη Μπουζάκη
Ομιλία στην Παρουσίαση του Τιμητικού Τόμου για τον Ομότιμο Καθηγητή Σήφη Μπουζάκη

Νίκος Παπαδάκης

Καθηγητής & Διευθυντής του Κέντρου Πολιτικής Έρευνας & Τεκμηρίωσης Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστημίου Κρήτης, Αν. Διευθυντής του Κέντρου Ερευνών και Μελετών (ΚΕΜΕ) του Παν/μίου Κρήτης

Η θεωρητική φυσική μας έμαθε ότι η μεταβολή της εντροπίας είναι επίμονα θετική, άρα το σύμπαν νομοτελειακά τείνει προς το χάος. Χρειάζεται μάλιστα, μεταξύ άλλων, και ένας δαίμονας για να ταξινομήσει το χάος των στοιχειωδών σωματιδίων: ο δαίμονας του Maxwell. Θα μπορούσε την αποστολή του να την επιτελέσει ένας Άγγελος; Ενδεχομένως ναι, ειδικά αν αυτός είναι ο Angelus Novus της Ιστορίας. Με αυτόν προτίμησε, στη διάρκεια της εντυπωσιακής ακαδημαϊκής του διαδρομής, να μιλήσει ο Σήφης ο Μπουζάκης. Και σίγουρα το έργο του επιτελεί μια επάλληλη λειτουργία ή ακριβέστερα διεκδικεί και μιας άλλης τάξεως δυνητική συμβολή: εμβαπτιζόμενο στην ιστορία διεκδικεί, στα της εκπαίδευσης, *να επιτρέψει στο μέλλον να μην καθίσταται εξίσου ανεπανόρθωτο με το παρελθόν,* για να διασκευάσω το Χόρχε Λούις Μπόρχες.

Η έρευνα, πέραν της δεδομένης σαγήνης της, αυτό δηλαδή που ο Gadamer προσδιορίζει ως ongoing process, διατηρεί ακέραια την ευθύνη να ενσκήπτει στην Ιστορία και να μην παραδίδεται στους θιασώτες της ευκολίας του τέλους της. Αν λοιπόν συμφωνείτε ότι κάποιοι τέτοιοι «δαίμονες» ή άγγελοι, φορείς δηλαδή, στην περίπτωση μας, μιας μεθοδολογικής ευαισθησίας και κυρίως ερμηνευτικής ανοικτότητας, μπορούν συμβάλουν στην τιθάσευση του χάους, ή τουλάχιστον να μας βοηθήσουν να το καταλάβουμε, τότε βρίσκετε στο σωστό μέρος. Κι αυτό γιατί

ο ανά χείρας τόμος αποτελεί το ελάχιστο τιμητικό αντίδωρο στον πανεπιστημιακό δάσκαλο, που αφιέρωσε μεγάλο μέρος της ζωής και της δημιουργίας του στην ανάδειξη, ανάλυση και ερμηνεία πλήθους αρχειακών πηγών, ώστε να καταστήσει εφικτή μια νέα επιτρεπτικότητα στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ειδικά στην Ελλάδα.

Ας πάρουμε λίγο τα πράγματα από την αρχή: Πεδίο μελέτης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν τόσο τα εκπαιδευτικά συτήματα in totto, όσο και τα επιμέρους εκπαιδευτικά γεγονότα.[1] Καθίσταται λοιπόν προφανής η σημασία της αναλυτικής χρήσης της έννοιας «γεγονός» και η ερμηνευτική δυναμική της. Καταρχήν οφείλουμε να προβούμε σε μια απαραίτητη διευκρίνιση: ακόμα και η μικρο- ή μεσο- ιστορική έρευνα για ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και μεταρρύθμισης εντάσσεται αναπόφευκτα σε μια προβληματική μακράς διάρκειας που σχετίζεται με την ανάδειξη αντίστοιχων ακολουθιών ή και αποκλίσεων. Αυτό όμως δεν συνεπάγεται και παραγνώριση της σημασίας του μοναδικού, ελάχιστου συμβάντος χάριν μιας υποτιθέμενης έμφασης στις δομές μακράς διάρκειας. «*Θα ήταν λάθος να περιορίσουμε τη σφαιρική ιστορία μόνο στη μελέτη των στατικών δομών ή της αργής εξέλιξης*», διακοίνωσε άλλωστε ο ύστερος Braudel. Κάτι τέτοιο δεν έχει θέση σε μια σύγχρονη έρευνα αφού «στην πραγματικότητα δεν υπάρχει αντίστροφη σχέση ανάμεσα στο συμβάν και τη μακρά διάρκεια».[2]

Δεν μπορούμε λοιπόν

- ούτε να δεχτούμε μια θεώρηση του γεγονότος ως δεδομένου, ως «άτμητου ατόμου της ιστορίας που προϋπάρχει του

---

1. Ειδικά στα πλαίσια ιστορικο-συγκριτικών προσεγγίσεων της ΕΠ [βλ. Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π., Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτικά φαινόμενα, στο *Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Εκπαίδευση ΙΙΙ*. Αθήνα: Gutenberg, 1993, σ. 38].

2. Χουρδάκης Α., Η Ιστορία της παιδείας: Επιστημολογία, Μεθοδολογία και Προβληματική, στο *Μ. Ι. Βάμβουκας – Α. Γ. Χουρδάκης, Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997, σ. 105.

ιστορικού»[3] (όπως επισημαίνει η Γεωργιάδου), ως οντότητας με πεπερασμένο σημασιακό περιεχόμενο και ερμηνευτικό δυναμικό

- ούτε να το αντιμετωπίσουμε ως αμελητέα ιστορική ποιότητα.

Είτε συγχρονική είτε διαχρονική (ιστορική) μια μελέτη Εκπαιδευτικής Πολιτικής κινείται (ή τουλάχιστον οφείλει να κινείται) επέκεινα της θετικιστικής-γεγονοτολογικής ιστοριογραφίας. Το κάθε εκπαιδευτικό γεγονός (είτε πρόκειται για ένα μακρομεταρρυθμιστικό επεισόδιο, είτε για μια παρέμβαση που εξαντλείται σε μια συγκεκριμένη πτυχή ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος) προκύπτει αναπόφευκτα από μια διαδικασία επιλογής μεταξύ άλλων, συχνά καθυποταγμένων ή και θεωρούμενων ως ασήμαντων.[4] Ο καθορισμός και η επιλογή του γεγονότος, ενίοτε ιστορικού επεισοδίου, γίνεται με βάση τις κεντρικές και τις ειδικότερες υποθέσεις της εκάστοτε έρευνας και συνακόλουθα τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και το πρόβλημα που αυτή επιχειρεί να «λύσει». Τοποθετείται, δε, μεταξύ των άλλων δεδομένων που συνθέτουν το Όλον του Προβλήματος και επέχει θέση θεμελιακής συνιστώσας για τον προσδιορισμό του πεδίου του προβλήματος (definition of the problem space). Έτσι πραγματώνεται η διαδικασία ανασυγκρότησης του υλικού της έρευνας, κατά την οποία ο ερευνητής υποχρεούται να προβάλλει και να εστιάσει τον αναλυτικό του φακό στα στοιχεία (δράσεις και συμβάντα) που εκείνος θεωρεί σημαντικά, χωρίς βέβαια να προδώσει το υλικό του.

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα καθίσταται λοιπόν σαφές, ότι το κάθε «επιλεγμένο» ιστορικό γεγονός-επεισόδιο δεν μπορεί να εξετασθεί μεμονωμένα, καθώς, αν αυτό συμβεί, η δια-

---

3. Γεωργιάδου Κ., Η σχολή των Annales και η θετικιστική ιστοριογραφία, στο *Φιλόλογο*, τ. 32, Καλοκαίρι 1983, σ. 167.

4. Άλλωστε η αποκρυπτογράφηση εγγράφεται στις βασικές λειτουργίες της ιστορίας, ήδη από την αρχαιότητα. Βλ. σχετικά Foucault M., (μετ. Κ. Παπαγιώργη), *Οι Λέξεις και τα Πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Γνώση, 1986, σ. 502.

δικασία κατανόησης του παρελθόντος γίνεται τμηματική και ως εκ τούτου αναποτελεσματική. Παράλληλα βέβαια η διεύρυνση του συμβάντος και ο καθορισμός της σειράς με βάση την οποία εντάσσεται το γεγονός μέσα σε μια ευρύτερη προβληματική δεν σημαίνει και την αναζήτηση κατανόησης, αποκλειστικά μέσα από εξηγητικές διαδικασίες. Κι αυτό γιατί οι τελευταίες τείνουν να εξαντλούνται στην ανάδειξη ενός συνόλου αιτίων και αποτελεσμάτων και την ένταξη του κάθε συμβάντος σε ένα, προκύπτον, «αυστηρά ιεραρχημένο μεγάλο γίγνεσθαι»,[5] πράγμα που αφαιρεί από την έρευνα τον πολυπρισματικό χαρακτήρα περιορίζοντας την σε μια περισσότερο γραμμική καταγραφή γεγονότων και δράσεων.

Υπό αυτό το πρίσμα καθίσταται επιβεβλημένη η πλαισίωση του εκπαιδευτικού γεγονότος-επεισοδίου με τις λοιπές σημαίνουσες διαστάσεις του προβλήματος και vice versa. Αυτό αναμένεται να κατοχυρώσει την πολυσημαντότητα, πολυλειτουργικότητα και πολυλογικότητα του, όπως δίκαια αιτείται ο Febvre[6] αλλά και να διατηρήσει το υπαρκτικό γεγονός του αβέβαιου χαρακτήρα της ιστορικής έρευνας και ερμηνείας. Θα διατεινόταν κανείς στο σημείο αυτό ότι η έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι πάντα και ενδεχομένως δεν είναι κατά μείζονα λόγο *ιστορική*. Κάτι τέτοιο δείχνει «σωστό» με την περιορισμένη έννοια της ιστορίας. Τα πράγματα γίνονται διαφορετικά αν λάβει κανείς υπόψη του τόσο ότι η ιστορική προοπτική δεν αποτελεί μια στατική καταγραφή του παρελθόντος, αλλά μια διαρκή κίνηση στο χρόνο, όσο και το γεγονός ότι η ιστορικότητα αναδιατάσσει την τροπικότητα της πολιτικής αλλά και της κυριαρχίας.[7] Ο ερευνητής που μελετά την εκπαιδευτι-

5. Χουρδάκης Α., Η Ιστορία της παιδείας: Επιστημολογία, Μεθοδολογία και Προβληματική, ό.π., σ. 105.

6. Febvre L., Comment recontituer la vie affective d'autrefois: la sensibilite et l'histoire, in Combats pour l'histoire, Paris, 1953, p. 232, όπως παρατίθεται στο T. Stojanovich, *The french historical method. The annales paradigm*. Ithaca, New York, 1976, σ. 47.

7. Βλ. Παπαδάκης Ν., *Η ανέκκλητη ειμαρμένη. Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχό-*

κή πολιτική, τόσο ως ρυθμιστικό πλαίσιο όσο και ως διαδικασία και περιεχόμενο, κινείται αναπόφευκτα ανάμεσα σε νόμους και θεσμικά πλαίσια, ομάδες συμφερόντων και πρόσωπα (ενίοτε mega-actors), δομές και δράσεις, ιστορία και σύγχρονη πραγματικότητα. Όντας δε ο ίδιος, ιστορικό όν που διαβιεί στο πεδίο του οποίου την ιστορία μελετά (ακόμα κι αν αυτή είναι η απολύτως τρέχουσα), οφείλει να ενθυμείται τον αμφίσημο αφορισμό του Karl Jaspers: «*Για όσους πράγματι ζουν εντός της, η ανθρώπινη ύπαρξη δεν μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα στη γνώση ούτε ως ιστορία ούτε ως παρόν*».[8] Είναι απολύτως βέβαιο ότι ο, ιστορικός της εκπαίδευσης, Καθηγητής Σήφης Μπουζάκης δεν ξέχασε ποτέ την προαναφερθείσα απόφανση. Το πολυδιάστατο Έργο του αποτελεί αδιάψευστη μαρτυρία.

Στο Έργο του, το ιστορικό επεισόδιο – εκπαιδευτικό γεγονός από-συναρτάται (ευτυχώς) από έναν μονοδιάστατα κατηγοριοποιήσιμο χαρακτήρα του και αποδεσμεύεται από τη διαρκή τμηματικότητα, που θα του επέβαλε μία ενδεχόμενη μονοδιάστατη θεώρηση του. Κι έτσι η χρήση του συμβάντος, του γεγονότος, καθίσταται

- αφενός σημαντική γιατί επιτρέπει την διαμόρφωση μιας ποικιλίας διασταυρούμενων, αποκλίνουσων και συχνά αλληλεπιδρώντων ακολουθιών (με όρους Foucault)[9]
- κι αφετέρου *σηματική* γιατί *σημαίνει* το όποιο εκπαιδευτικό συμβάν (π. χ. μια μεταρρύθμιση, μια επιτυχημένη ή αποτυχημένη διαπραγμάτευση μεταξύ ομάδων ενδιαφέροντος, μια ενδοσυστημική παρέμβαση στο πεδίο της εκπαίδευση, μια δημοσιοποιημένη κατάθεση θέσεων και προτάσεων για την εκπαίδευση ενός διανοούμενου ή ειδικού κ.λπ.)

ληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995-2015). Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 2016, σσ. 32 και 34.

8. Παρατίθεται στο Freyer H. (μετ. Κ. Κουτσουρέλης), *Τεχνοκρατία και ουτοπία. Θεωρία της σύγχρονης εποχής στη Δύση*. Αθήνα: Νεφέλη, 1998, σ. 14.

9. Βλ. Foucault M., *Η τάξη του λόγου*. Αθήνα: Ηριδανός, 1970, σ. 40-41.

μέσα από μια μη συμβαντολογική προοπτική, αποδίδοντάς του την διευρυμένη και πολυλογική σημασία του.

Γίνεται προφανές από τα προαναφερθέντα, ότι ειδικά στην μεγάλης κλίμακος έρευνα για την εκπαιδευτική πολιτική, το παρελθόν και το παρόν οφείλουν να γίνονται αντιληπτά μέσα από τη λειτουργική σχέση τους με τις έννοιες του χώρου και του χρόνου, αλλά και μέσω της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα τους. Η ενδεδειγμένη ερευνητική και ερμηνευτική κίνηση βρίσκεται στην αντίθετη κατεύθυνση από την συμβαντολογική-θετικιστική προσέγγιση, η οποία εμμένει στην «ακριβή, (τρόπον τινά) μαθηματική διατύπωση των εννοιών χώρος και χρόνος της καθημερινής ζωής»[10] και την ανάλογη ιστορική χρήση τους. Αυτό το είδος της ερευνητικής προοπτικής, επιτρέπει τη σύγχρονη εστίαση σε θέματα της (κοινωνικής) δομής, αλλά και της σχέσης συμβάντος και δομής μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα και τεκμαίρει την αναγκαιότητα της ερμηνευτικής προσφυγής, στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην *Κοινωνική Πραγματικότητα, την Κοινωνική Δομή* αλλά και στην, άμεσα σχετιζόμενη, έννοια του «*Κοινωνικού Σχηματισμού» και κυρίως αυτή του Μετασχηματισμού*.

Μελετώντας κανείς το έργο του Σήφη Μπουζάκη και μιλώντας για *κοινωνική πραγματικότητα* στα πλαίσια αυτού, διαπιστώνει ότι ο Καθηγητής Μπουζάκης λαμβάνει συστηματικά υπόψη του τα κάτωθι προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση:

α) Υπάρχει μια κοινωνικά αλλά και συμβολικά[11] δομημένη πραγματικότητα (social structure of reality),

---

10. Βλ. Heisenberg W. (μετ. Δ. Κούρτοβικ), *Φυσική και Φιλοσοφία*. Αθήνα, 1971, σ. 126.

11. Η αναφορά μας στο κοινωνικό καθιστά προφανές το ότι συναινούμε με τις βασικές θέσεις του μεταδομιστή ιστορικού Patrick Joyce, ο οποίος θεωρεί το συμβολικό αλληλεπιδρούσα ποιότητα του κοινωνικού. Το τελευταίο συνιστά τελικά (και) μια σειρά σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο δημόσιο και το ιδιωτικό, το αρσενικό και το θηλυκό, το πολιτικό και το κοινωνικό (βλ. και Joyce P., *Visions of the People: Indus-*

β) αυτή η πραγματικότητα, μέσα από τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνεται η σκέψη του ατόμου,[12] επηρεάζει τη δράση Ατόμων και Ομάδων,

γ) η δράση αυτή (ανα)κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα

Alteris verbis, η εξωτερικότητα εσωτερικεύεται (περίπτωση β) και η εσωτερικότητα εξωτερικεύεται (περίπτωση γ)

Ο δε κοινωνικός μετασχηματισμός στο έργο του Καθηγητή Μπουζάκη δείχνει συχνά να προσεγγίζεται ως η αλληλεπίδραση της *σχέσης του πολιτικού με το κοινωνικό*. Και δεν αναλύεται από τον Μπουζάκη με την αποκλειστική συνδρομή των «ρηματικών-έλλογων πρακτικών» (discursive practices). Οι πρακτικές έχουν όντως τη δική τους ερμηνευτική σημασία, όμως αυτό δεν μας δίνει το δικαίωμα να αντικαταστήσουμε τα υποκείμενα με πρακτικές.[13] Κι αυτό γιατί με την αποκλειστική χρήση τέτοιου είδους εργαλείων είναι δύσκολο να ερμηνεύσεις φαινόμενα μετασχηματισμού κοινωνιών ή υποσυστημάτων τους (όπως, εύστοχα) επισημαίνει ο Μουζέλης.[14]

Την προσέγγιση της μη υποκατάστασης όσο και το εγχείρημα ερμηνείας του μετασχηματισμού κοινωνιών εντοπίζει

---

trial England and the question of Class, 1848-1914. Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

12. Οι τρόποι αυτοί συμβάλλουν στη δόμηση της ταυτότητας του ατόμου, πολύ περισσότερο από ότι η υλική πραγματικότητα της ζωής του. Για την ακρίβεια, σύμφωνα με το Joyce (ό.π.), τα ιστορικά δρώντα πρόσωπα οφείλουν να συσχετιστούν με το συμβολικό σύστημα στο όποιο είναι ενσωματωμένα και όχι με τον υλικό περίγυρο.

13. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο ίδιος ο Foucault δεν φαίνεται να διακονεί την απόλυτη έκλειψη του υποκειμένου [βλ. και Foucault M. (μετ. Χ. Ζαφειρόπουλου), Η ερμηνευτική του Υποκειμένου, στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τευχ. 9, Δεκέμβριος 1992, σ. 69-86]. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Νίκος Μουζέλης εύστοχα έχει αποκαλέσει τέτοιου είδους ερμηνευτικές επιλογές «subject less practices» (πρακτικές άνευ υποκειμένου).

14. Μουζέλης Ν., Πρόλογος στο *Μ. Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, τομ. Ι. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1996, σσ. xi-xii.

κανείς στις μνημειώδεις δουλειές του Σήφη Μπουζάκη για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Το εκπαιδευτικό γεγονός, προσεγγίζεται και ερμηνεύεται ως πολυεπίπεδο ιστορικό επεισόδιο. Η δε ερμηνεία του λαμβάνει συστηματικά υπόψη το πλαίσιο – συγκείμενο όσο και την πολιτική και κοινωνική συγκυρία, με ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος (κυρίως εκλαμβανόμενο ως ιστορικό επεισόδιο) με το κοινωνικο-πολιτικό συγκείμενο, τις όποιες επάλληλες ή παρακείμενες διαστάσεις του κοινωνικού μετασχηματισμού και τους όρους συγκρότησης του agenda setting της εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκκινώντας από το καινοτόμο έργο του, του 1986, με τίτλο «Νεοελληνική Εκπαίδευση», ο Καθηγητής Μπουζάκης παρέδωσε στη δημοσιότητα το 1994 αρχικά, και κατά πολύ εμπλουτισμένο το 2002, το 2τομο έργο του, με τίτλο «*Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*» (Αθήνα: Gutenberg, 3η εμπλουτισμένη έκδοση του 2002). Σε αυτό ο Μπουζάκης εστιάζει σε μεταρρυθμίσεις στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, εξετάζοντας στον 1ο τόμο τα μεταρρυθμιστικά ενεργήματα του 19ου αιώνα [Νόμος του 1834, Διάταγμα του 1836, Νομοσχέδια Αυγερινού (1880) και Θεοτόκη (1889), Νόμος του 1895 και Νομοσχέδια Ευταξία (1899)] όσο και εκείνα στο πλαίσιο του εγχειρήματος αστικού εκσυγχρονισμού υπό τις κυβερνήσεις Βενιζέλου και δη τις μεταρρυθμίσεις του 1913 και 1929. Στον δεύτερο Τόμο ο Καθηγητής Μπουζάκης εστιάζει πλέον στις μεταρρυθμίσεις του 1959, 1964, 1976/77, 1985 και 1997/98. Ενσκήπτοντας στις πηγές, φέρνει στο φως πλείστα όσα (συχνά αγνοημένα) τεκμήρια, στο πλαίσιο μιας ερευνητικά-θεμελιωμένης μεθοδολογικής στρατηγικής. Έτσι, παρουσιάζονται και σχολιάζονται εκπαιδευτικά τεκμήρια που αφορούν στα συγκεκριμένα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα, με τα ιστορικά τεκμήρια να περιλαμβάνουν τις εισηγητικές εκθέσεις των νόμων, τους ίδιους τους μεταρρυθμιστικούς νόμους, ενώ ίσως η πιο ενδιαφέρουσα πτυχή είναι αυτή που αφορά στην παράθεση και κριτικό σχολιασμό αποσπασμάτων των, σχετικών με τους μεταρρυθμιστικούς νόμους, συζητήσεων στην Γερουσία και αντίστοιχα στη Βουλή. Με τους 2 αυτούς τόμους, ο Σήφης Μπου-

ζάκης παρέδωσε μια ολοκληρωμένη ιστορική αποτίμηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη σύγχρονη ελληνική ιστορία και αφενός αναδιέταξε το πεδίο κι αφετέρου επαναπροσδιόρισε το ερευνητικό πλαίσιο για αυτό.

Το ερευνητικό πεδίο ενίοτε αλλάζει, πλην όμως η μεθοδολογική στρατηγική και συνακόλουθα η σχέση τεκμηρίων-μεθόδου και επιχειρήματος παραμένει συνεπής, συγχρόνως όμως και εξελίξιμη στο έργο του Μπουζάκη. Αρκεί να μελετήσει κανείς, αυτόνομα όσο και σε σχέση με το προαναφερθέν έργο, το επίσης δίτομο έργο με τίτλο «*Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα 1836-2005*» (Αθήνα: Gutenberg, 2006/ τ. 1: Τεκμήρια ιστορίας: 1836-1925 και τ. 1: Τεκμήρια ιστορίας: 1926-2005). Δυο αιώνες ιστορίας της Ανώτατης Εκπαίδευσης, προτάγματα και μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα, σχέσεις και ανασχέσεις, πολιτική και interest politics, εκδιπλώνονται αδιαμεσολάβητα από ιδεολογικούς επικαθορισμούς, καθόλου όμως μεθοδολογικά και ερμηνευτικά απροϋπόθετα. Ο ερμηνευτικός καμβάς του Καθηγητή Μπουζάκη εμβαπτίζεται στα τεκμήρια και ως τέτοιος είναι ισχυρός, επιτρεπτικός και καθόλου αναγωγιστικά κανονιστικός.

Ο τιμώμενος εστιάζει στη σχέση δομής και δράσης και συνακόλουθα καθόλου δεν απροσωποποιεί τις ενθυλακωμένες συσχετίσεις, ειδικά σε ότι αφορά στους mega-actors, ήτοι τα υποκείμενα βαρύνουσα σημασίας.[15] Όπως ήδη επισημάναμε, ο Σήφης Μπουζάκης ενδιαφέρεται γνησίως για τις ρηματικές πρακτικές, ωστόσο δεν επιλέγει την ατραπό ενός ενδεχόμενου μεθοδολογικού φετιχισμού στην πρόσληψή τους. Αρκεί να εστιάσουμε σε δυο από τις πλέον πολύ-παραπεμπόμενες δουλειές του. Στο δίτομο έργο του για τον Γεώργιο Παπανδρέου, που φέρει τον εύγλωττο τίτλο «*Ο Πολιτικός της Παιδείας*» (Αθήνα: Gutenberg, 1997 & 1999, τ. 1: 1888-1932 και τ. 2 1933-1968), ο Καθηγητής

15. Τα «δρώντα άτομα μεγάλης ισχύος» (mega-actors) όπως τα ονοματίζει εύστοχα ο Νίκος Μουζέλης (βλ. και Μουζέλης Ν (μετ. Β. Καπετανγιάννης), *Η κρίση της Κοινωνιολογικής Θεωρίας. Τι πήγε λάθος; Διάγνωση και Θεραπεία*. Αθήνα: Θεμέλιο, 2000, σσ. 120-121).

Μπουζάκης ανασυγκροτεί, μέσα από πλήθος τεκμηρίων, τη θεωρία και την πράξη του Γεωργίου Παπανδρέου στο χώρο της Παιδείας με ιδιαίτερη έμφαση στις προσπάθειες, του επί 6 φορές Υπουργού Παιδείας, για τον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, με έντονη την αναδιανεμητική διάσταση στην εκπαιδευτική πολιτική του.

17 χρόνια μετά παραδίδει στη δημοσιότητα μια ακόμα μελέτη περίπτωσης και μέσω αυτής τη μελέτη μιας ολόκληρης μεταρρυθμιστικής οπτικής, με το βιβλίο του «*Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η ελληνική εκπαίδευση*» (Αθήνα: Gutenberg, 2016). Ένα βιβλίο που γέμει ιστορικών τεκμηρίων (αποσπάσματα νόμων, διαταγμάτων, φωτογραφίες, μαρτυρίες, αποσπάσματα λόγων, πρακτικών Βουλής και Γερουσίας κ.λπ.) προκειμένου να αναλύσει και να εξηγήσει το τμημικό ίχνος ενός εμβληματικού μεταρρυθμιστή στην εκπαίδευση. Εδώ ο ερμηνευτικός φακός στρέφεται στην εκπαιδευτική πολιτική του Ελευθερίου Βενιζέλου κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913), την πρώτη Βενιζελική περίοδο (1910-1920) και την περίοδο του «ύστερου Βενιζελισμού» (1928-1932), με θεματοποιημένες τις εκβολές της σχέσης θεωρίας-φιλοσοφίας για την παιδεία και πολιτικής πράξης σε πεδία όπως η σχολική γνώση (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά βιβλία), η γλώσσα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τα σχολικά κτίρια, η κοινωνική πολιτική, η σχολική υγιεινή, η ειδική αγωγή, η προσχολική αγωγή, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης κ.λπ.

Εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς μελετώντας το έργο του, ότι (ειδικά σε ότι αφορά στο πεδίο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που οπωσδήποτε έχουν κοινωνικές προεκτάσεις, ηθελημένα ή μη), ο Σήφης Μπουζάκης διερευνά επίμονα μεταξύ άλλων τους επικαθορισμούς της σχέσης ιδεολογίας και πολιτικής, με δεδομένο το γεγονός ότι μια οποιαδήποτε ιδεολογία προϋποθέτει μια εσωτερικευμένη νομιμοποίηση της επιδίωξης «μιας ευρύτερης "μεταρρύθμισης της συνείδησης" και την ανάλυση ενός νομιμοποιημένου περιεχομένου για να μετασχηματίσει το όνειρο ενός καλύτερου κόσμου σε συγκεκριμένο αγώνα για τη

απόκτηση του».[16] Το πόσο αυτός ο αγώνας μετασχηματίζεται ή και εκφυλίζεται αποτελεί για τον Μπουζάκη ένα καθοριστικό ερμηνευτικό κλειδί για να καταλάβουμε την τύχη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Κι έχει δίκιο ως προς αυτό, καθώς όπως επισημαίνει ο Tzvetan Todorov «η αλληλεπίδραση μεταξύ των στρατηγικών ερμηνευτικής από τη μία και της κοινωνικής ιστορίας από την άλλη, διέρχεται αναπόφευκτα μέσα από μια αναγκαία διαμεσολάβηση που η ίδια είναι ιδεολογία, η τουλάχιστον η μελέτη της».[17]

Η ενεργοποίηση/λειτουργία αυτής της ερμηνευτικής κλείδας, υπό το πρίσμα πάντα της ανάλυσης της σχέσης ιδεολογίας και πολιτικής και όχι της μεμονωμένης και —απεξαρτημένης από την πολιτική— μελέτη της ιδεολογίας, προϋποθέτει την εύρεση του σημείου ενοποίησης των πολιτικών ιδεολογιών και των κοινωνικών επιδιώξεων ως αντικείμενων ανάλυσης. Κι αυτό ακριβώς πράττει ο Μπουζάκης με τα βιβλία του, στα οποία ήδη δειγματοληπτικά αναφερθήκαμε.

Θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε για πολύ ώρα, ακριβέστερα πολλές ώρες, μιλώντας για το έργο του πολυγραφότατου Καθηγητή Μπουζάκη. Σεβόμενοι την οικονομία του χρόνου, περιοριζόμαστε στο να επισημάνουμε την κύρια ερευνητική αγωνία του Μπουζάκη. Κι αυτή δείχνει να μην είναι άλλη από τη σχέση κοινωνίας-πολιτικής και παιδείας, με παραδειγματικό σήμα την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τόσο ως εγχείρημα και πολύτροπο ενέργημα, όσο και ως Λόγο (με τη διπλή σημασία του όρου discourse). Ο τύπος της ορθολογικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διαφορετικά ιστορικά επεισόδια, η πολυείδια των μεταρρυθμιστικών εκβολών της, η καθόλου σπάνια α-συνέχεια, επιγενόμενο του διαρκούς μετεωρισμού του μεταρρυθμιστικού εκκρεμούς, κοντολογίς τα κατά Μπουζάκη «*συνεχή ανακοπτόμενα άλματα*» βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνη-

---

16. Νούτσος Π., *Καρλ Μαρξ. Ο κριτικός της Ιδεολογίας*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1988, σ. 37.

17. Todorov Tz. (trans. Cathrine Porter), *Symbolism and Interpretation*. Ithaca New York: Cornell University Press, 1986, σ. 170.

τικού και συγγραφικού του έργου και διεκδικούν την ισχυρή ερμηνεία τους.

Ποια είναι όμως η ευρύτερη θεμελιώδης του αγωνία, με όρους αξιοθεσίας; Διαλέγουμε την επικρατέστερη: Η παιδεία. Με την ευρύτερη της διάσταση. Ο Μπουζάκης τόσο ως ακαδημαϊκός όσο και ως δημόσιος και παρεμβατικός διανοούμενος ερευνά και γράφει όχι για να αναπτύξει μονολογικά την όποια υπόθεση εργασίας του ή και πεποίθηση του, αλλά για να εκθέσει στην ερευνητική και πολιτική δημοσιότητα ένα μάγμα δεδομένων, σημασιών και ερμηνειών, αναζητώντας μια —όχι σπάνια δυσάρεστη— αλήθεια. Ευχάριστη ή δυσάρεστη ο Καθηγητής Μπουζάκης της αφοσιώθηκε. Σε αυτήν και στην Παιδεία. Και τις τίμησε αμφότερες όχι μόνον με την αφοσίωση, αλλά κυρίως με την ποιότητα και την καινοτομία του πλούσιου έργου του.

Αν λοιπόν εξακολουθούμε να αγαπάμε την Παιδεία και συνεχίζουμε να αναγνωρίζουμε τη σημασία της αναζήτησης της αλήθειας, τότε ο ανά χείρας τόμος, στον οποίο επιστήμονες και ερευνητές διεθνούς κύρους από ελληνικά και ξένα Πανεπιστήμια και ερευνητικά ιδρύματα κατέθεσαν πρωτότυπες μελέτες οι οποίες «κινούνται» σε ερευνητικά πεδία, στα οποία άμεσα ή έμμεσα εκτείνεται το έργο του Καθηγητή Μπουζάκη, αποτελούν τμήμα μόνο ενός οφειλόμενου αντίδωρου στον σπουδαίο πανεπιστημιακό, τον ακέραιο άνθρωπο, τον ενάρετο άνδρα: το Σήφη το Μπουζάκη.

Αντιφώνηση του Καθηγητή Σήφη Μπουζάκη

Αξιότιμη κυρία Δημαρά, κύριε Πρόεδρε της ΕΛΕΙΕ, αγαπητοί συνεργάτες, συνάδελφοι, συνερευνητές, συνοδοιπόροι σε δύσκολα χρόνια, φίλοι καρδιακοί, φοιτητές.

Ο μεγάλος κρητικός συγγραφέας Νίκος Καζαντζάκης γράφει σ' ένα από τα βιβλία του: «ξεκινάμε από μια σκοτεινή άβυσσο, καταλήγουμε σε μια σκοτεινή άβυσσο. Το μεταξύ φωτεινό διάστημα λέγεται ζωή». Σ' αυτό το φωτεινό διάλειμμα, στη μέχρι τώρα ζωή μου είχα πολλές όμορφες στιγμές. Η σημερινή είναι σίγουρα μια από τις πιο όμορφες και τη χρωστάω στα αγαπημένα πνευματικά μου παιδιά, την Περσεφόνη, τον Νίκο και το Δημήτρη (στο Νίκο είμαι συνδικαιούχος). Τους ευχαριστώ από καρδιάς για το μεγάλο τους δώρο, τον τιμητικό τόμο και όσα πολλά και όμορφα είπαν σήμερα για το δάσκαλό τους.

Δώστε μου λίγο χρόνο, μέσα σε έντονη συγκίνηση, να μοιραστώ μαζί σας μερικές σημαντικές στιγμές της ζωής μου, έντονες θύμισες με χρώματα κι αρώματα.

Το μυαλό και η καρδιά μου σήμερα πηγαίνει στη γενέθλια γη στα πρώτα πέτρινα χρόνια στο κακοτρόχαλο χωριουδάκι που γεννήθηκα, των τριών οικογενειών και των 17 ψυχών, το Ρουσουναύλι στον ορεινό Μυλοπόταμο. Είχα τον πλούτο, γράφει κάποιος φιλόσοφος, και συμφωνώ μαζί του, να μεγαλώσω στη φτώχεια, άρα να έχω κίνητρο μάθησης. Σε μια μεγάλη πήλινη λεκάνη με γέννησε η Μπουζομαρία, η ηρωίδα μάνα μου, με καταγωγή από σόι καπεταναίων από την Ιμπρο των Σφακιών. Δε γεννήθηκα δίπλα σε βιβλιοθήκες. Γειτονάκι σ' ένα στάβλο με τα έντονα αρώματα, είχα ένα βασανισμένο γαϊδουράκι, το αγροτικό της εποχής που χωρίς αυτό δε θα επιβιώναμε.

Ξυπόλυτα μεγαλώναμε τα Ρουσουναυλανάκια και κάθε μέρα, πρωί-απόγευμα, πηγαίναμε στο μονοθέσιο ενός άλλου χωριού με 70 παιδιά κι ένα φωτισμένο και αφιερωμένο δάσκαλο που πάσχιζε να μας μάθει γράμματα. Το λ και το λο και το λα, κι όλο μαζί Λόλα, το διάβαζα με λυχνάρι λαδιού, τον Ξενοφώντα

τον μάθαινα με λάμπα πετρελαίου και στην Οδύσσεια είχε σταματήσει η οδύσσεια του ημίφωτος αφού πλέον στο χωριουδάκι μας έφτασε το άπλετο φως της ΔΕΗ.

Ο Μπουζαντώνης, ο αγωνιστής μεροκαματιάρης πατέρας μου γράμματα ήθελε να μάθω για να μην κουταλομετρώ τα χώματα, όπως μου 'λεγε. Κι όταν τον έβλεπε ο Κύριός μου, ο δάσκαλος, ο Αραπλής, του 'λεγε: Αντώνη, να στείλεις το κοπέλι στο γυμνάσιο γιατί παίρνει τα γράμματα. Και ο πατέρας μου του απαντούσε. Μα δεν έχω λεφτά δάσκαλε. Να πουλήσεις ότι έχεις Αντώνη τον παρότρυνε ο σοφός δάσκαλος. Και το πούλησε το γαϊδουράκι ο Μπουζαντώνης, ακούγοντας τον ωραίο δάσκαλο. Κι έτσι έμαθα γράμματα. Βέβαια, όταν η μάνα μου με πήγε στο παντέρμο Ρέθεμνος του Πρεβελάκη, για να φοιτήσω στο γυμνάσιο και μ' άφησε μόνο μου, έβαλα τα κλάματα γιατί στο χωριό μου ήθελα να γυρίσω, εκεί που τα καλοκαιρινά βράδια ξαπλωμένος με τ' άλλα τα κοπέλια στην ταράτσα από σαντορινιό χώμα μετρούσαμε τ' άστρα. Όμως, η αγράμματη μάνα μου, θυμήθηκε τη σφακιανή καταγωγή της και αγριεμένη ήρθε στο Ρέθυμνο και μου το ξεκαθάρισε: Επαέ θα ποθάνεις, αλλά θα μάθεις γράμματα. Και δεν απόθανα και γράμματα έμαθα. Α, ρε σοφή μανούλα μου.

Επόμενος σταθμός, μετά το γυμνάσιο, η Ακαδημία Ηρακλείου. Σκιάς δάσκαλο μπορούσε να με κάνει ο Μπουζαντώνης, όταν το 1964 ο Γεώργιος Παπανδρέου κατάργησε τα δίδακτρα με τη δωρεάν παιδεία του και από τότε του χρωστούσα το δίτομο έργο μου ως μικρό αντίδωρο. Ένα χιλιάρικο ήταν τότε η εγγραφή στις Ακαδημίες. Όμορφα χρόνια στο κακάσχημο Ηράκλειο, με φωτισμένους παιδαγωγούς κι έναν τσιγκούνη μουσικό που δυο φορές μ' έκοψε ο αθεόφοβος με τέσσερα. Του το υπενθύμισα, 30 χρόνια αργότερα όταν οι απόφοιτοι του '68 βρεθήκαμε στο Ηράκλειο το 1998 κι εγώ ήμουν ήδη πανεπιστημιακός. Ούτε κοκκίνισε, ούτε mea culpa μου είπε. Το τραύμα παρέμεινε. Όμως, στο Ηράκλειο, είχαμε και τις ωραίες στιγμές, όπως τα ζεστά γιουβαρλάκια των συσσιτίων, το 1ο Πανσπουδαστικό Συνέδριο στη Μαράσλειο (πού είσαι Γιώργη), κάποια Σαββατόβραδα στην ταβέρνα του αξέχαστου Νίκου Ξυλούρη

όπου ξεσηκώναμε τους θαμώνες με τον αέρινο μαλεβιζότι μας. Και ο Νίκος πάντα μας τράταρε γλυκό ανωγιανό κρασί και μας καλωσόριζε. Καλώς τσι χορευτές δασκάλους. Γι' αυτό κι εγώ τον έκλαψα —α, ρε παππού ποιος σου 'πε πως οι άνδρες δεν κλαίνε— όταν στη Γερμανία ένα βράδυ στις 8 και είκοσι με τη φωνή του Παύλου Μπακογιάννη, από το σταθμό του Μονάχου, άκουσα πως ο μουσικός Ψηλορείτης και γυπαετός τσι Κρήτης, ο Ξυλούρης, δε ζει πια.

Μετά την Ακαδημία φοιτητική μετανάστευση με τη βοήθεια του gastarbeiter αδελφού μου, που στήριξε τα πρώτα δύσκολα χρόνια μου στην ξενιτιά. Κι έτσι, από το ορεινό Ρουσσουναύλι θα βρεθώ στην κορυφή των ευρωπαϊκών και ιστορικότερων πανεπιστημίων της Ευρώπης, στη Χαϊδελβέργη του Κονδύλη και των νεο-καντιανών Κανελλόπουλου, Θεοδωρακόπουλου, Τσάτσου. Από το χωριουδάκι των προβάτων, στη Χαϊδελβέργη των γραμμάτων, μαζί με τον Μιχάλη Σάλλα, τον Πυργιωτάκη, τον Τερζή, τον Κώστα και τη Μαρία Χρυσαφίδη, τον αείμνηστο Γιώργο Παπαδημητρίου και διαλεκτούς φίλους-αδελφούς, το Γιώργο, το Θόδωρο, την Κούλα, την Ελένη, τη Βικτωρία, μετέπειτα σύζυγο που έφυγε νωρίς, πολύ νωρίς, αφήνοντάς μου, όμως, τρία υπέροχα παιδιά που το πρώτο μου ετοιμάζει εγγονάκι. Σπουδές, ξενύχτια για 10 μάρκα σ' ένα τυπογραφείο, ελληνικές κοινότητες δίπλα στους μετανάστες, φοιτητικό κίνημα... Δημιουργικά χρόνια.

1982, παλιννόστηση, φορτωμένος με ακαδημαϊκούς τίτλους και εμπειρίες. Ξεκίνημα από τη Μαράσλειο Ακαδημία και το Μαράσλειο Διδασκαλείο. 18 διδάκτορες (Δράκος, Παπάς, Τσιπλητάρης, Τζάνη, Τριλιανός, Εξαρχάκος), νέα παιδιά, καταλάβαμε την τριετία 1983-1986 τη Μαράσλειο και το Μαράσλειο και τ' αλλάξαμε όλα, με την ηγεσία ενός φωτισμένου παιδαγωγού, του Ηλία Βιγγόπουλου. Οι πρώτες μου διδακτικές εμπειρίες με υπέροχους φοιτητές και δασκάλους.

Είχα τη μεγάλη τύχη να βρεθούν στο δρόμο μου στα πρώτα χρόνια της επιστροφής από τη Γερμανία πολύ σημαντικοί άνθρωποι, όπως ο Ανδρέας Καζαμίας, ο Αλέξης Δημαράς, ο Μιχάλης Κασσωτάκης, ο Χρήστος Φράγκος και ο εκδότης μου,

ο καρδιακός φίλος και αδελφός Γιώργος Δαρδανός που θα εκδώσει πάνω από 50 βιβλία, δικά μου και συνεργατών μου. Γιώργο σ' ευγνωμονώ και σ' αγαπώ πολύ με όλα τα υπέροχα παιδιά των εκδόσεων Gutenberg.

Τελευταίος και σημαντικότερος σταθμός η Πάτρα. Τι να πρωτοθυμηθώ; Τους υπέροχους φοιτητές που πλέον μου λείπουν πολύ, τους συναδέλφους, τα Σάββατα με τους μεταπτυχιακούς μου, τα συνέδρια με τις ιστορικές συναντήσεις ιστορικών της εκπαίδευσης, τη συντροφιά του Αλέξη Δημαρά που μετά από κάθε συνέδριο μου έβγαζε με το νηφάλιο σοφό λόγο του όλη την ένταση σ' ένα μικρό ταβερνάκι στο Ρίο, το στήσιμο εργαστηρίου Ιστορίας της εκπαίδευσης και του Μουσείου παιδείας, την ίδρυση της κοινότητας των Ιστορικών της εκπαίδευσης, το Διδασκαλείο, τους συνεργάτες στο γραφείο και συν-δημιουργούς όσων σημαντικών έγιναν στα 28 χρόνια της εκεί θητείας μου. Ήταν διαμαντάκια της εκπαίδευσης, που τους οφείλω πολλά για όσα μαζί τους και με βασανιστήρια στα οποία συχνά τους υπέβαλα από την υπερδραστηριότητα μου, πέτυχα στο πανεπιστήμιο Πατρών. Αναφέρω μόνο μερικούς, την Ελένη Μπερδούση, τον Παναγιώτη Παπαδούρη, το Δημήτρη Στεφανίδη, την Ελένη Παπαδοπούλου, τον Παρασκευά Μεϊμέτη, τη Δήμητρα Τρίγκα, το Στράτο Μαρίνο κ.ά. Έχω τόσα να θυμηθώ από τα χρόνια της Πάτρας. Τη φοιτήτρια Ειρήνη Πέτα από τη Χίο που ένα πρωί μπαίνει στο γραφείο μου κρατώντας ένα δώρο και, βλέποντας την αμηχανία μου, μου λέει. Κύριε καθηγητά, σας παρακαλώ μη με μαλώσετε, έχω περάσει όλα τα μαθήματα σας, πάρτε αυτή τη μαστίχα από τη Χίο. Κι ακόμα, τη θεατρική παράσταση που ανέβασαν δασκάλες στα Χανιά, στηριγμένη σ' ένα άρθρο μου στην *Ελευθεροτυπία*, με τίτλο "Βάστα δάσκαλε". Ξεχνιούνται αυτά;

Λάτρεψα αυτό που έκανα, τη διδασκαλία και την έρευνα, αγάπησα τους φοιτητές μου, έδωσα, δόθηκα, αφιερώθηκα. Και όλα αυτά τα εισέπραξα στο πολλαπλάσιο. Και όταν άσκησα εξουσία (Πρόεδρος, Κοσμήτορας, Διευθυντής, Συγκλητικός) εφάρμοσα ό,τι οι παππούδες με συμβούλευαν: διπλοχαιρέτα τον πεζό όταν καβαλικέψεις / για να σε χαιρετά κι αυτός όταν θα ξεπε-

ζέψεις. Και με χαιρετούν τώρα που ξεπέζεψα. Φρόντισα να παραμείνω δάσκαλος και να ζω στις μνήμες των φοιτητών μου. Μάλλον τα κατάφερα και το νιώθω όταν μου φωνάζουν: γεια σου δάσκαλε!

Κλείνω με από καρδιάς ευχαριστίες,

- στην οικογένειά μου μέχρι τη μεγάλη απώλεια της Βικτωρίας και στη συνέχειά της μέχρι σήμερα με τη Μάγδα,
- στον πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας και φίλο Κώστα Μαλαφάντη και στον αντιπρόεδρο της ΔΟΕ, Σταύρο Πετράκη,
- στους συγγραφείς του τιμητικού τόμου,
- στους εισηγητές της εκδήλωσης,
- στον πρόεδρο και διαλεκτό συνάδελφο, πρόεδρο της ΕΛΕΙΕ καθηγητή Παναγιώτη Κιμουρτζή και τα μέλη του Δ.Σ.,
- στην Ελληνοαμερικανική Ένωση για την οργάνωση αυτής της εκδήλωσης και την παραχώρηση αυτής της αίθουσας.

Τέλος, σε όλους εσάς που με την παρουσία σας εδώ με τιμήσατε και μου δώσατε πολύ μεγάλη χαρά, ικανοποίηση και συγκίνηση. Να είστε όλοι καλά.

ΑΝΑΓΟΡΕΥΣΗ ΔΑΥΙΔ ΑΝΤΩΝΙΟΥ
ΣΕ ΕΠΙΤΙΜΟ ΜΕΛΟΣ ΤΗΣ ΕΛΕΙΕ

Κείμενο τιμής για τον Δαυίδ Αντωνίου

Παναγιώτης Κιμουρτζής – Γιώργος Κόκκινος

Αποφασίσαμε με τον Γιώργο Κόκκινο να ξετυλίξουμε το κουβάρι της συγγραφικής πορείας του Δαυίδ Αντωνίου ανάποδα. Πρώτα λοιπόν θα σας μιλήσουμε για τα τρία τελευταία του έργα και κατόπιν για τα παλαιότερα και, άλλωστε, γνωστότερα.

Πριν σας τα παρουσιάσουμε πάντως, θα θέλαμε να σας μεταφέρουμε την έκπληξή μας, όταν κατά τον συνήθη του τρόπο, ο Δαυίδ Αντωνίου μας κάλεσε για καφέ, ώστε να μας τα παραδώσει: με στοργή για εμάς αλλά και καμάρι για το έργο του. Πήραμε στα χέρια μας δύο αγκωνάρια και μία αιχμηρή πέτρα.

Τα δύο αγκωνάρια ήσαν το *Περίγραμμα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης 1821-2017. Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος* και το *Νομοθετώντας τη νεο-ελληνική εκπαίδευση. 1821-2016: ένα χρονολόγιο*. Και στα δύο αυτά έργα εντυπωσιάζει το γεγονός ότι η συγκέντρωση υλικού φθάνει στις παρυφές των ημερών μας. Ο εντυπωσιασμός δεν είναι μόνον εξαιτίας του μεγάλου χρονικού εύρους. Είναι το μήνυμα που κρύβει η πεπειραμένη σκέψη και πράξη του Δαυίδ Αντωνίου. Μας κλείνει το μάτι και μας υποδεικνύει: καιρός να μελετήσουμε την εκπαίδευση και κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, ακόμη και κατά τον 21ο.

Στο πρώτο από τα δύο αυτά βιβλία ο Δ. Αντωνίου παρακολουθεί την εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στενά: έτος κατ' έτος και για όλες τις πτυχές του ανεξαιρέτως. Μας προσφέρει έτσι ένα σύνθετο εργαλείο για την επίλυση των δικών μας ερευνητικών ζητήσεων. Το βιβλίο αυτό είναι εργώδης άθλος. Μας γλυτώνει από άπειρες ώρες επαφής με την αρχειακή σκόνη, την οποία βεβαίως κατάπιε αγόγγυστα ο συνθέτης του. Κι επίσης, μας γλυτώνει από αρκετές βλαστήμιες που εύκολα εκσφενδονίζει όποιος/όποια προσπαθήσει να έρθει σε επαφή με την πλημμελή ακόμη φύλαξη και αποδελτίωση του αρχειακού υλικού που έχουν (ή και δεν έχουν) τα διάφορα αρχεία. Για τις

βλαστήμιες δεν ξέρω όμως να σας πω εάν όντως τις εκσφενδόνισε ο συγγραφέας ή απλώς υπέμεινε χάριν της ιστορίας της εκπαίδευσης το μαρτύριό του σεβαστιανά.

Στο δεύτερο βιβλίο ο Δαυίδ Αντωνίου ασχολείται με την εκπαιδευτική νομοθεσία. Ολιστής όπως είναι από χαρακτήρα, αυτό που θέλει δεν είναι να συγκεντρώσει την βασική νομοθεσία. Είναι να την συγκεντρώσει όλη. Μας την προσφέρει λοιπόν διαρθρωμένη με πολλούς τρόπους: σε χρονική αλληλουχία, κατά εκπαιδευτική βαθμίδα, κατά το είδος των εκπαιδευτικών μονάδων και με πολλούς ακόμα τρόπους. Όλα λοιπόν, Συντάγματα, Νόμοι, Διατάγματα, Υπουργικές αποφάσεις, Εγκύκλιοι έχουν απογραφεί και παρουσιάζονται στο βιβλίο αυτό. Τι θα πει παρουσιάζονται; Σημαίνει ότι ο Δαυίδ Αντωνίου έχει φτιάξει περιληπτικό περιεχόμενο για καθένα από τα θεσμικά κείμενα που μελέτησε. Καταφέρνει έτσι να μας δώσει το στίγμα και τον σκοπό της έκδοσής τους. Κι ακόμη, να μας υποβάλει σε ενεργητική σκέψη για τις επιδιώξεις που φανερά ή υποκρυπτόμενα περιείχαν και για το πόσο εναρμονισμένα ήσαν εκάστοτε με την διεθνή εκπαιδευτική και την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα.

Το τρίτο βιβλίο το χαρακτήρισα αιχμηρή πέτρα. Ο τίτλος του είναι μεν συμβατικός και φαινομενικά ανώδυνος: *Νεόφυτος Νικητόπουλος (1795-1846). Βίος και Έργο*. Το θέμα του όμως δεν είναι καθόλου ανώδυνο. Είναι ο περίπλοκος βίος ενός ανθρώπου που σε όλη του σχεδόν την ζωή εργαζόταν για την εκπαίδευση. Ενός ανθρώπου που η εκπαιδευτική ζωή του συναντήθηκε με τα πολιτικά δίκτυα, με τα οικονομικά συμφέροντα, με τις κοινωνικές ομαδώσεις, με αντίρροπες πολιτισμικές επιλογές. Δεν είναι απλώς μία βιογραφία που εμπλουτίζει την εκπαιδευτική βιβλιογραφία μας. Είναι μία άκρως ενδεικτική βιογραφία που απεικονίζει όλες τις πτυχές του περάσματος από την προεπαναστατική εκπαίδευση στην ελληνική κρατική εκπαίδευση. Αλλά επιπλέον απεικονίζει και όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης κατά τους πρώτους οθωνικούς χρόνους. Κατά τούτο μοιάζει άλλωστε και με τα δύο άλλα βιβλία, κι ας μην έχει τον όγκο τους: είναι κι αυτό ολιστικό με τον τρόπο του.

Ας γυρίσουμε όμως πίσω και στα παλιά.

Ο στιβαρός, σχεδόν δωρικός, αλλά και ευπροσήγορος και σεμνός Δαυίδ Αντωνίου συγκαταλέγεται στους γενάρχες της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Παράλληλα, ανήκει στη μικρή εκείνη ομάδα των έγκριτων ερευνητών της γενιάς του που με το έργο τους κατόρθωσαν να πείσουν την ακαδημαϊκή κοινότητα για την αναγκαιότητα της ένταξης του γνωστικού αυτού αντικειμένου στα κρίσιμης σημασίας υποπεδία της νεοελληνικής ιστοριογραφίας. Με τον πλούτο και τον όγκο τόσο του δημοσιευμένου όσο και του ανέκδοτου και εξελισσόμενου ακόμη έργου του και κυρίως με την ηθική που απορρέει από την επιστημονική του στάση, την αρωγή που προσφέρει στους νεότερους ερευνητές, καθώς και με την παρρησία και τη δημόσια εικόνα του, μάλλον δεν θα επιτρέψει εύκολα —άθελά του βεβαίως— στους ομοτέχνους του και κυρίως σε όσους μαθητεύουν κοντά του να τον αμφισβητήσουν και να αισθανθούν την θεμιτή υπερηφάνεια ότι υπερίσχυσαν αμιλλώμενοι τον συνοδοιπόρο ή το πρότυπό τους. Μάλλον ο χρόνος, δίκαιος συνήθως κριτής, θα σταθεί αντίπαλος στις υπερτιμημένες φιλοδοξίες τους. Ελπίζω να αναγνωριστεί ότι ο έπαινος αυτός από ανθρώπους που για μακρό χρονικό διάστημα τον συναναστρέφονται, δεν ενέχει στοιχεία υπερβολής ή υστερόβουλης σκοπιμότητας, αλλά είναι δοκιμή αυτογνωσίας. Όπως όλοι διαπιστώνουμε, ο Δ. Αντωνίου συνεχίζει απτόητος και ακαταπόνητος —και ίσως με ακόμα εντονότερους ρυθμούς, που εντυπωσιάζουν ακόμα και νεαρούς συναδέλφους του— τη συστηματική και εξονυχιστική αρχειακή έρευνα και την χαλκέντερη συγγραφική του δραστηριότητα. Στόχος η πολύπλευρη τεκμηρίωση και η διασταύρωση των στοιχείων που θα καταστήσουν δυνατή τη συνολική θέαση του πεδίου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και της εμπορικής και της ναυτικής, χωρίς αυτό διόλου να σημαίνει —όλως αντιθέτως μάλιστα— αδιαφορία για την τριτοβάθμια. Μόνη φιλοδοξία του Δ. Αντωνίου η χαρά και η αυτοδικαίωση, που αναβλύζει από την εργασιακή ηθική της έρευνας, από την ανυστερόβουλη κοινωνική προσφορά και τον «έπαινο των σοφιστών», καθώς και ο σισύφειος οραματισμός της αντιστοίχησης, στον

δέοντα καιρό, των ερευνητικών υποθέσεων, των διαθέσιμων ιστορικών τεκμηρίων και των ερευνητικών εγχειρημάτων με τις σύνθετες και αντιφατικές όψεις της πολύπλοκης ιστορικής πραγματικότητας.

Στην προοπτική αυτή, ο Δ. Αντωνίου δεν αρκείται στη διαύγαση των δρωμένων της κεντρικής εκπαιδευτικής σκηνής. Δεν λησμονεί δηλαδή να διερευνήσει και να αναδείξει με τρόπο πολυδιάστατο και τις τοπικές ιδιαιτερότητες ή το τοπικό ως πρίσμα του γενικού (Εύβοια, Άνδρος, Σάμος, Σαντορίνη, Νησιά Ιονίου, Πελοπόννησος, Στερεά, Μαγνησία). Αν και προτάσσει τη σημασία της καταγραφής της διαλεκτικής σχέσης συνέχειας-ασυνέχειας / διαχρονίας–συγχρονίας στο πλαίσιο που διαμορφώνει, σε κάθε ιδιαίτερη περίοδο, η ιστορική δυναμική του εκσυγχρονισμού και τα αιτήματα της ελευθερίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, τα οποία, ως γνωστόν, εκπηγάζουν από το ιδεολογικό στερέωμα της Επανάστασης του 1821, ο Δ. Αντωνίου δεν διστάζει να επιμείνει και στην ανάδειξη τόσο των ιστορικών τάσεων όσο και των δομικών και νοοτροπιακών αδρανειών. Δίνει, ωστόσο, αξιόλογη θέση και στον βολονταρισμό και στη δημιουργικότητα που ενίοτε κατορθώνουν να υπερκεράσουν τους αντίρροπους εξωτερικούς καταναγκασμούς.

Στο σύνθετο ερευνητικό στόχαστρο του Δ. Αντωνίου τίθενται το σχολικό δίκτυο, οι κτηριακές υποδομές και ο εξοπλισμός, ο ευεργετισμός, τα ωρολόγια και τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα σχολικά εγχειρίδια, οι μεταρρυθμίσεις και οι ανασχέσεις τους, αλλά και η καθημερινότητα του σχολείου, η εκπαιδευτική κινητικότητα και οι ρυθμοί της, το εκπαιδευτικό προσωπικό και, συγκεκριμένα, η κατάρτιση και η συγκρότησή του, οι βιογραφικές και διανοητικές διαδρομές, όπως και ο κοινωνικός ρόλος των λειτουργών της ελληνικής εκπαίδευσης, οι απόπειρες συνδικαλιστικής και επιστημονικής τους οργάνωσης. Γενικότερα τον Δ. Αντωνίου απασχολούν οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο ως δημόσιοι υπάλληλοι, αλλά και ως διανοούμενοι. Και μάλιστα όχι μόνο οι επιφανείς, αλλά και οι αφανείς ανάμεσά τους, όσοι, δηλαδή, απωθούνται από τη συμβατική ιστοριογραφία στη μίζερη αναλυτική κατηγορία του μέσου όρου,

της ανωνυμίας και της μη ορατότητας, εκ των πραγμάτων της ανυπαρξίας και της άδικης ιστορικής λήθης. Από την άποψη αυτή, ο Δ. Αντωνίου ανασυγκροτεί την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και παιδείας από την ανατρεπτική, για τα ελληνικά τουλάχιστον ακαδημαϊκά δεδομένα, οπτική γωνία της ιστορίας από τα κάτω. Πρόκειται για μια θεμελιώδη και πρωτότυπη, όπως όλοι, επαϊοντες και μη, ομολογούν, συμβολή που επιτρέπει να προσπελάσουμε την πολυπλοκότητα του ελληνικού και όχι μόνο ελλαδικού εκπαιδευτικού τοπίου, κατανοώντας πρωτογενώς τις θεσμικές και ιστορικές και δευτερογενώς και ορισμένες καίριες κοινωνιολογικές παραμέτρους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρά το γεγονός ότι η δεύτερη αυτή δυνατότητα δεν αποτελεί στοχοποιημένη φιλοδοξία του ερευνητή, καθώς αυτός εξακολουθεί να μένει προσηλωμένος στα αυστηρά ιστοριογραφικά εργαλεία θέλοντας πρωτίστως να διαμορφώσει μια σταθερή και διαρκώς διευρυνόμενη βάση δεδομένων· ένα δεσμευτικό πλαίσιο χρήσιμο είτε για την απονομιμοποίηση γενικευτικών ερμηνευτικών σχημάτων που έχουν διατυπωθεί και λειτουργούν κανονιστικά είτε για τη συναρμολόγηση και προβολή νέων, τα οποία θα ανταποκρίνονται λυσιτελέστερα στα σύγχρονα ερευνητικά πορίσματα υπερβαίνοντας εδραιωμένες ιδεοληψίες ή δεσπόζοντα ιδεολογήματα.

Αντιφώνηση του τιμώμενου,
επίτιμου διδάκτορα του Παν/μίου Ιωαννίνων,
κ. Δαυίδ Αντωνίου

Η ενασχόλησή μου, εδώ και 35 χρόνια, με την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, έχει αφετηρία και κίνητρο μια απορία και μία σύμπτωση. Εξηγούμαι.

Έχω σπουδάσει κλασική φιλολογία και τα πρώτα χρόνια, ως δημόσιος και ιδιωτικός εκπαιδευτικός, πέρα από τη διδασκαλία, μετέφρασα, σχολίασα και εξέδωσα, κυρίως κλασικούς αρχαίους και Λατίνους συγγραφείς. Στην πορεία μου, γύρω στα 1980, η πρώτη σπίθα για την ιστορία της εκπαίδευσης άναψε από την απορία/ενδιαφέρον για το τι και πως διδάσκονταν στα σχολεία τα παλιά χρόνια τα αρχαία ελληνικά. Έτσι, άρχισα να αναζητώ τα προγράμματα διδασκαλίας σε διάφορες πηγές, μεταξύ των οποίων και στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, όπου όμως υπήρχαν 76 (!) μόνον φάκελοι του Υπουργείου Παιδείας. Παράξενο! Ολόκληρο υπουργείο μόνον αυτούς τους φακέλους έχει; Αυτό είναι το αρχείο του; Στο μεταξύ, και μετά τη συγκέντρωση του υλικού, εκδόθηκε το 1987, στη σειρά του Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής Νεολαίας, ο Α΄ τόμος της εργασίας μου *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)* (οι άλλοι δύο τόμοι εκδόθηκαν στη συνέχεια, χωρίς πάντως να έχει λυθεί έως τότε η απορία μου για το αρχείο του Υπουργείου Παιδείας).

Και η σύμπτωση. Το Σεπτέμβριο του 1988 το Υπουργείο ανακοίνωσε στον τύπο τις κενές θέσεις που υπήρχαν στην Κεντρική Υπηρεσία του, που κάποιες από αυτές ήταν στο τότε Τμήμα Βιβλιοθηκών και Αρχείων, θέσεις που θα καλύπτονταν από ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς με απόσπαση. Αυτό το θεώρησα ευκαιρία για να λύσω την απορία μου και να αναζητήσω το «χαμένο» αρχείο του Υπουργείου. Υπέβαλα σχετική αίτηση που έγινε αποδεκτή, αποσπάστηκα στα Γενικά Αρχεία του Κράτους και έτσι άρχισα ένα «ταξίδι» και μία περιπέτεια αναζήτησης και ταξινόμησης που κράτησε έως τον Φεβρουάριο του 1995

που συνταξιοδοτήθηκα. Στο χρονικό αυτό διάστημα εντοπίστηκε το αρχείο, καταγράφηκε, άρχισε η ταξινόμησή του, εργασία που συνεχίζεται από τα ΓΑΚ μέχρι σήμερα. Έτσι πλέον παραμέρισα τη φιλολογία και αφοσιώθηκα αποκλειστικά τόσο στην ταξινόμηση όσο και στη μελέτη, ερευνώντας κυρίως το ζήτημα της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.

Και τώρα, επιτρέψτε μου να εκθέσω λίγες σκέψεις για την ιστορία (και την ιστοριογραφία) της νεοελληνικής εκπαίδευσης, που κάποιες από αυτές έχω διατυπώσει και παλαιότερα.

Η θεματολογία της, ζητήματα, προβλήματα και φαινόμενα της εκπαίδευσης, εξετάζονται κατά την ιστορική τους διαμόρφωση, ανάπτυξη, πορεία και κατάληξη, δηλαδή υπό το πρίσμα της ιστορικής τους εξέλιξης. Η εξέταση όμως αυτή θα πρέπει να εδράζεται στη θεωρητική αντίληψη ότι η οποιαδήποτε θέαση των εκπαιδευτικών πραγμάτων, για να είναι έγκυρη, πρέπει να στηρίζεται σε τεκμήρια και, επομένως, η συγγραφή ιστορίας της εκπαίδευσης προϋποθέτει έρευνα και μελέτη των πηγών. Και εδώ γεννάται το ερώτημα: είμαστε έτοιμοι, έχουμε ολοκληρώσει την έρευνα κατά τον τρόπο που να είμαστε σε θέση να σχηματίσουμε πλήρη εικόνα των εκπαιδευτικών διαδικασιών, εικόνα σαφή όχι τόσο του θεωρητικού πλαισίου θεσμοθέτησης του εκπαιδευτικού συστήματος όσο κυρίως της πραγματικότητας, του τρόπου εφαρμογής αυτού του πλαισίου και εδραίωσης του συστήματος υπό το πρίσμα γενικών αλλά προπάντων και ειδικών συνθηκών; Η άποψή μου είναι ότι δεν είμαστε ακόμα έτοιμοι. Βέβαια, μεταπολιτευτικά κυρίως, παρατηρείται αφενός πύκνωση εργασιών στηριγμένων σε αρχειακή έρευνα και αφετέρου μεταστροφή στον τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Όπως έχει επισημανθεί στις εργασίες αυτές, η θεματολογία έχει διευρυνθεί, εισάγονται οι κοινωνιολογικές έννοιες, γίνεται εμβάθυνση στις τεχνικές και μεθόδους θέασης της ιστορικής πραγματικότητας, δημιουργείται ένα νέο ερμηνευτικό πλαίσιο των γεγονότων, εμφανίζεται η συγχρονική κοινωνιολογική πρόσβαση των προβλημάτων συγκεκριμένων χρονικών περιόδων με χρήση ιστορικής μεθοδολο-

γίας, επιδιώκεται να απαντηθούν ερωτήματα που θέτουν οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αντιλήψεις για την παιδεία.

Εντούτοις, παρά τα θετικά βήματα που έχουν πραγματοποιηθεί, απομένουν πολλά ακόμα. Αναφέρω, συνοπτικά, επιμέρους θέματα:

- Οι πηγές πληροφόρησης και η έρευνα για την αξιοπιστία τους (ανακρίβειες, αποσιωπήσεις).
- Διδακτικό προσωπικό: Μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο, κατάρτιση και εξέλιξη.
- Εσωτερική οργάνωση των σχολείων: Μέθοδος διδασκαλίας και διδακτική των μαθημάτων, σχολική ζωή και δραστηριότητες, σχολικά κτήρια.
- Διοικητικοί και εποπτικοί μηχανισμοί: Αναζήτηση και μελέτη των πρακτικών και των αποφάσεων, προσωπογραφία των μελών των εποπτικών οργάνων, διερεύνηση των κατά καιρούς αντιθέσεων και συγκρούσεων.
- Ανάπτυξη παράλληλου εκπαιδευτικού δικτύου. Τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.
- Μελέτες για εξειδίκευση και εναλλακτική εκπαίδευση: ναυτική, εμπορική, γεωργική, εκκλησιαστική, ειδική, ιδιωτική.
- Σχέσεις θεσμοθετημένων ρυθμίσεων του κέντρου και πραγματικότητα της περιφέρειας. Η μεγάλη και η μικρή ιστορία.

Και εδώ έρχεται η Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης, η Εταιρεία μας, η οποία —σε συνεννόηση με συναρμόδιους φορείς— θα πρέπει να αναλάβει τον γενικότερο συντονισμό και προγραμματισμό, ώστε, εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις, να γίνει το αποφασιστικό βήμα για να πραγματοποιηθεί ο μεγάλος στόχος, η ολοκληρωμένη, υπεύθυνη και αξιόπιστη Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.

Σας ευχαριστώ.

ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ

Παναγιώτη Περσιάνη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΚΥΠΡΟΥ

Εκδήλωση προς τιμήν του Καθηγητή,
ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ ΠΕΡΣΙΑΝΗ

Νικόλαος Γύζης, «*Τα Πρώτα Γράμματα*»

Παρασκευή, 26 Ιανουαρίου 2018

Πολιτιστικό Κέντρο Τράπεζας Κύπρου
Αίθουσα Σόλωνα Τριανταφυλλίδη Στασίνου 15,
Αγία Παρασκευή, Λευκωσία
Ώρα: 6:30 μ.μ.

Σύντομο Βιογραφικό

Ο Παναγιώτης Περσιάνης σπούδασε Κλασική και Νεότερη Ελληνική Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικά στο London University Institute of Education (MA και Ph.D.) και Εκπαιδευτικό Προγραμματισμό στο Lancaster University.

Υπηρέτησε ως καθηγητής φιλολογικών μαθημάτων, Διευθυντής σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, Επιθεωρητής, Διευθυντής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και Αναπληρωτής Καθηγητής του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Συνέγραψε 26 βιβλία, εκπαιδευτικού κυρίως περιεχομένου, και δημοσίευσε άρθρα σε ελληνικά, αγγλικά και αμερικανικά περιοδικά. Το 2005 του απονεμήθηκε το Κρατικό Βραβείο Γραμμάτων και Τεχνών και το 2007 ο τίτλος του επίτιμου διδάκτορα από το Πανεπιστήμιο Middlesex.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ

- Χαιρετισμοί
  - Ανδρέας Παπούλας, *Πρόεδρος Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου*
  - Δρ Κώστας Καδής, *Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού*
- Ομιλία
  «Παναγιώτης Περσιάνης: Ο δάσκαλος, ο ερευνητής, ο συγγραφέας, ο φίλος, ο Ανθρωπος» από τον Σήφη Μπουζάκη, Ομότιμο Καθηγητή Πανεπιστημίου Πατρών
- Παρουσίαση Τιμητικού Τόμου από την Καθηγήτρια Μαίρη Κουτσελίνη
- Επίδοση Τιμητικού Τόμου στον κ. Παναγιώτη Περσιάνη από τον Δρα Κώστα Καδή, Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού
- Αντιφώνηση από τον κ. Παναγιώτη Περσιάνη
- Μουσικό πρόγραμμα από τη Χορωδία «Λέανδρος Σίταρος» της Πνευματικής Στέγης Λευκωσίας

  Μαέστρος: *Μάρω Σκορδή* – Πιάνο: *Borislav Alexandrov*
  - Τζαμάικα *(Στίχοι: Λευτέρης Παπαδόπουλος, Μουσική: Μ. Λοΐζος, Επεξ.: Ν. Κουτσομανιώτης)*
  - Μια Πόλη Μαγική: *(Στίχοι και Μουσική: Μ. Χατζιδάκις, Χορ. Επεξ.: Μ. Σκορδή)*
  - Μην τον ρωτάς τον ουρανό: *(Στίχοι: Γ. Ιωαννίδης/Π. Κοκοντίνης, Μουσική: Μ. Χατζιδάκις, Χορ. Επεξ.: Ά. Ιβάνωφ)*
  - Οδός Ονείρων: *(Στίχοι και Μουσική: Μ. Χατζιδάκις, Επεξ.: Β. Στυλιανού/Κ. Ευαγγελάτος)*
  - Στην Ποταμιά σωπαίνει το κανόνι: *(Στίχοι: Ι. Καμπανέλλης, Μουσική: Μ. Χατζιδάκις, Χορ. Επεξ.: Π. Μαυρόπουλος)*
- Ευχαριστίες / Δεξίωση

Παρουσίαση εκδήλωσης:
Δρ Ειρήνη Ροδοσθένους, Επιθεωρήτρια Φιλολογικών Μαθημάτων

Διάρκεια εκδήλωσης: 45 λεπτά

Π.Α. μέχρι 23.1.2018
Τηλ. 99-431376

ΚΥΠΡΙΑΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Χαιρετισμός του Υπουργού Παιδείας και Πολιτισμού κ. Κώστα Καδή σε εκδήλωση του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου προς τιμή του Καθηγητή Παναγιώτη Περσιάνη

Παρασκευή, 26 Ιανουαρίου 2018, 6:30 μ.μ.,
Πολιτιστικό Κέντρο Τράπεζας Κύπρου,
Αίθουσα Σόλωνα Τριανταφυλλίδη

Με ιδιαίτερη χαρά ανταποκρίθηκα στην πρόσκληση του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου να χαιρετίσω την αποψινή εκδήλωση, που πραγματοποιείται προς τιμή του Δρα Παναγιώτη Περσιάνη, ενός εξαίρετου ακαδημαϊκού, παιδαγωγού και συγγραφέα.

Πολύ εύστοχα και διαχρονικά τα λόγια του Πλάτωνα, που επισημαίνει πως «Οι άριστοι κοσμούν την πολιτεία που τους αναγνωρίζει και τους τιμά».

Απόψε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, ο πνευματικός αυτός φορέας που ίδρυσε ο αείμνηστος Χρήστος Θεοφιλίδης, τιμά την προσωπικότητα και το έργο του Παναγιώτη Περσιάνη, με την παρουσία εκλεκτών προσκεκλημένων-ομιλητών αλλά και με την έκδοση και παρουσίαση τιμητικού τόμου, που περιλαμβάνει επιστημονικά άρθρα, τα οποία άπτονται καίριων θεμάτων της Παιδείας καθώς επίσης στοιχεία από τη ζωή και το έργο του καταξιωμένου επιστήμονα-εκπαιδευτικού.

Ο Παναγιώτης Κ. Περσιάνης γεννήθηκε το 1932 στην κατεχόμενη σήμερα Λύση της Αμμοχώστου. Οι σπουδές του σφράγισαν και την αξιοζήλευτη πορεία του. Σπούδασε Κλασική και Νεότερη Φιλολογία στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικά

στο London University of Education και Εκπαιδευτικό Προγραμματισμό στο Πανεπιστήμιο του Lancaster.

Στη διάρκεια της μακρόχρονης εκπαιδευτικής του πορείας ανέπτυξε πλούσια πνευματική και εκπαιδευτική δράση. Διετέλεσε καθηγητής και Διευθυντής Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, Επιθεωρητής Φιλολογικών Μαθημάτων, Διευθυντής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου και αργότερα Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου.

Η επιστημονική του κατάρτιση, οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκόμισε από την πολύχρονη υπηρεσία του στην εκπαίδευση, αποτυπώνονται στο ευρύ και αξιόλογο ερευνητικό και συγγραφικό του έργο.

Αναμφίβολα, η αποψινή εκδήλωση αναδεικνύει και επιβραβεύει το σημαντικό έργο και την πολυετή προσφορά του Παναγιώτη Περσιάνη στα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας και ευρύτερα στην κυπριακή κοινωνία. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού διαχρονικά επιδιώκει την προβολή αξιόλογων πνευματικών ανθρώπων, που με την δημιουργική τους δραστηριότητα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της Παιδείας και του Πολιτισμού μας. Στο πλαίσιο αυτό, το 2005 απένειμε στον Παναγιώτη Περσιάνη το Αριστείο Γραμμάτων, ως ένδειξη αναγνώρισης και εκτίμησης στην προσωπικότητα και στο έργο του.

Αγαπητέ μας κύριε Περσιάνη,

Γνωρίζοντας και εκτιμώντας βαθύτατα το έργο και την προσφορά σας, εκφράζουμε προς εσάς τα θερμά μας συγχαρητήρια. Ευχόμαστε, επίσης, να έχετε υγεία και δύναμη, ώστε να συνεχίσετε το σπουδαίο έργο που επιτελείτε, μέσω του οποίου προβληματίζετε ουσιαστικά την κοινή γνώμη γύρω από επίκαιρα θέματα, καταγράφετε τεκμηριωμένα τις απόψεις σας και εμπνέετε τους αναγνώστες σας με τη σοφία που διακρίνει τον λόγο και τη σκέψη σας.

Είμαστε σίγουροι ότι ο τιμητικός τόμος, που ετοιμάστηκε και θα παρουσιαστεί απόψε, θα αναδείξει το πολυσχιδές έργο σας και θα εμπλουτίσει την πνευματική δημιουργία του τόπου μας.

Για τον λόγο αυτό εκφράζω τις ευχαριστίες και τα συγχαρητήριά μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην παρούσα έκδοση και ιδιαιτέρως στον Εκπαιδευτικό Όμιλο Κύπρου για την εξαιρετική πρωτοβουλία.

Καταλήγοντας, θα ήθελα να συγχαρώ θερμά τον Ομότιμο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών, κ. Σήφη Μπουζάκη για τη θετική ανταπόκριση και τη συμμετοχή του στην εκδήλωση αυτή, καθώς επίσης τη Χορωδία της Πνευματικής Στέγης Λευκωσίας «Λέανδρος Σίταρος», υπό τη Διεύθυνση της Μάρως Σκορδή, που θα διανθίσει μελωδικά το αποψινό πρόγραμμα.

Χαιρετισμός του Προέδρου του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, κ. Ανδρέα Παπούλα

Έντιμε Υπουργέ Παιδείας και Πολιτισμού

Αξιότιμη Γενική Διευθύντρια του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού

Αξιότιμοι Πρόεδροι της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας

Εκλεκτοί προσκεκλημένοι

Αγαπητέ καθηγητά Παναγιώτη Περσιάνη

Σας καλωσορίζω στην αποψινή εκδήλωση. Η παρουσία σας μας τιμά ιδιαίτερα και σας ευχαριστούμε.

Η ημερομηνία της σημερινής εκδήλωσης έχει επιλεγεί για δυο λόγους:

Ο πρώτος είναι ημερομηνία ίδρυσης του ΕΟΚ, ο οποίος ιδρύθηκε στις 25.1.1995 και εχθές συμπλήρωσε γόνιμης παρουσίας. Ο δεύτερο είναι η 30η Ιανουαρίου εορτή των Γραμμάτων. Ως εκ τούτου, με βάση αυτές τις ημερομηνίες είμαστε εδώ και

Το Διοικητικό Συμβούλιο του ΕΟ στη συνεδρία ημερ. 20 Απριλίου 2017 αποφάσισε ομόφωνα και ομόθυμα να τιμήσει τον καθηγητή Παναγιώτη Περσιάνη για τη συνολική προσφορά του στα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας.

Για το σκεπτικό της απόφασης δεν θα αναφερθώ εκτενώς γιατί θα γίνει έμμεση ή άμεση αναφορά από τους επόμενους τρεις ομιλητές.

Από τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού, Δρ. Κώστα Καδή, τον καθηγητή Σήφη Μπουζάκη, τον οποίο ευχαριστούμε για την εδώ παρουσία του η οποία μας τιμά ιδιαίτερα.

Όταν ο καθηγητής Μπουζάκης μας έστειλε τον τίτλο της ομιλίας του διερωτηθήκαμε εάν ήταν παρών στη συνεδρία του Διοικητικού Συμβούλιου του Ομίλους στις 20 Απριλίου 2017. Ο τίτλος της ομιλίας είναι όλη του σκεπτικού της απόφασης μας.

Σε αυτό που θα ήθελα να σταθώ και να επισημάνω ιδιαίτερα είναι το γεγονός ότι όταν ζητήθηκε από τον αγαπητό κύριο Περσιάνη να επιλέξει το εξώφυλλο του τιμητικού του τόμου και μας έδωσε την εισήγηση του μείναμε κυριολεκτικά έκπληκτοι.

Κύριε Περσιάνη, το εξώφυλλο που επιλέξατε είναι η καλύτερη δεν θα μπορούσε η εικονογράφηση του σκεπτικού της απόφασης για να σας τιμήσουμε... με πολύ δυνατούς συμβολισμούς.

Θεωρώ ότι ο καθένας που κοιτάει το εξώφυλλο λαμβάνει τα ξεκάθαρα τα μηνύματα που αυτό συμβολίζει.

Αγαπητέ καθηγητά, αυτό το οποίο έχουμε κάνει ως Διοικητικό Συμβούλιο τα Μέλη οι φίλοι και οι συγγραφείς των άρθρων των τιμητικού τόμου είναι λίγο μπροστά στο μέγεθος του έργου και της προσφοράς σας.

Σας διαβεβαιώνω όμως ότι η εκδήλωση αυτή και ο τιμητικός τόμος είναι αποτέλεσμα άδολης και ανόθευτης αγάπης βαθιάς και ειλικρινούς εκτίμησης και είναι κατάθεση της αλήθειας από όλους τους φίλους σας και όσους εκτιμούν την εκπαιδευτική σας παρουσίας στον τόπο μας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να σας ευχαριστήσω θερμά, εκ μέρους του ΔΣ και όλων των μελών του ΕΟΚ για όλα όσα έχετε προσφέρει στα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας. Να είστε πάντα καλά.

Χαιρετισμός από τον Πρόεδρο της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης, Καθηγητή Π.Γ. Κιμουρτζή

Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Κυρίες και Κύριοι,

Ο Παναγιώτης Περσιάνης τιμάται ευλόγως. Ευλόγως μάλιστα τιμάται διπλά: με την σημερινή εκδήλωση που διοργανώνει ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου αλλά και με την επίδοση του επιστημονικού τόμου που συντέθηκε από ερευνητικούς μόχθους συναδέλφων, συνοδοιπόρων και μαθητών του.

Για το έργο και την δράση του στην Κύπρο θα ειπωθούν πολλά και οπωσδήποτε ενδιαφέροντα. Από την θέση μου, ως Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης, θέλω να αναφερθώ στην παρουσία του τιμώμενου στην Ελλάδα. Ο Παναγιώτης Περσιάνης είναι ιδρυτικό μέλος της ΕΛΕΙΕ. Εδήλωνε τακτικό παρών στα Συνέδρια και τις άλλες δραστηριότητες του πεδίου μας, της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, στην Ελλάδα. Με επίμοχθες μελέτες και μεστό λόγο —το στίγμα της αγγλικής του παιδείας είναι εμφανές— έφερνε τους δικούς του ερευνητικούς καρπούς για να τους καταθέσει αλλά και για να τους διαπραγματευθεί. Η συνεισφορά του στην εκπαιδευτική ιστορία της Κύπρου είναι βεβαίως πλουσιότερη. Ωστόσο σημαντικές είναι και οι μελέτες του για θέματα της γενικότερης ελληνικής Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

Αυτό που εντόνως διακρίνει το έργο του είναι η μέριμνα για συγκρίσεις. Τον ενδιαφέρει ασφαλώς ο χώρος της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά φροντίζει πάντοτε να τον μελετά σε συγκριτική βάση. Αναδεικνύει έτσι στοιχεία από την ιστορία της εκπαίδευσης και άλλων χωρών, ιδίως εκείνων που λειτούργησαν ως ευρωπαϊκά, αλλά και ως παγκόσμια εκπαιδευτικά πρότυπα. Παραδίδει διαμέσου αυτής της διαχρονικής επιλογής του ένα πολύτιμο μάθημα για όλους τους ερευνητές του πεδίου μας, το οποίο

συχνά παραμελείται: ό,τι η σύγκριση είναι βασικό κατανοητικό εργαλείο, καθώς καμία μελέτη δεν έχει επαρκή αξία όταν ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα μελετάται αυτοτελώς και αποκομμένο στον χώρο.

Αγαπητέ καθηγητά Περσιάνη, η Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης σας αποστέλλει την χαρά της για την τιμή που απολαμβάνετε σήμερα. Σας αποστέλλει επίσης εγκάρδιες ευχές να συνεχίσετε το έργο σας με την γνωστή θέρμη και αποτελεσματικότητα. Τέλος σας διαβεβαιώνει ότι σας περιμένει πάντοτε στις δραστηριότητές της με εκτίμηση στο έργο σας και εγκάρδια συναδελφικότητα.

Θα ήθελα τέλος να απευθύνω θερμό χαιρετισμό προς την πεφιλημένη Κύπρο, ιδιαιτέρως στην εκπαιδευτική κοινωνία της, και να δηλώσω την βεβαιότητά μου ότι η σημερινή εκδήλωση θα επιτύχει τον τιμητικό στόχο της, που είναι να αγγίξει τον τιμώμενο στην καρδιά και στην σκέψη του.

Παρουσίαση του Παναγιώτη Περσιάνη

Σήφης Μπουζάκης
Ομότιμος καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κυρίες και κύριοι,
Αγαπητοί φίλοι της Κύπρου,

Ευχαριστώ από καρδιάς τον Εκπαιδευτικό Όμιλο Κύπρου για την εξόχως τιμητική πρόσκληση να είμαι σήμερα ανάμεσά σας, μαζί με την ξεχωριστή φίλη και συνάδελφο, τη Μαίρη Κουτσελίνη, για την παρουσίαση του τιμητικού τόμου για έναν καρδιακό φίλο των τελευταίων 40 ετών και ομότεχνο, τον Παναγιώτη Περσιάνη. Η τιμή είναι πρωτίστως δική μας. Με χαρά και συγκίνηση βρίσκομαι σ' αυτό το βήμα, αλλά ταυτόχρονα και με βαρύ φορτίο. Αυτό, γιατί, είμαι βέβαιος ότι με όσα εν συντομία θα πω στη συνέχεια σίγουρα θα αδικήσω και το ογκώδες, πολυσχιδές και απαιτητικό έργο του τιμώμενου αλλά και την προσωπικότητά του. Μια τόσο γεμάτη με δημιουργία, μεράκι, γνώση, δράση, όραμα και όνειρο ζωή, δεν μπορεί να χωρέσει σε μια ομιλία μισής ώρας. Πώς, να καλυφθούν οι πολλές διαστάσεις ενός έργου που και ως ποσότητα προκαλούν άγχος στον παρουσιαστή: 28 βιβλία, 6 άρθρα σε βιβλία, 8 ξενόγλωσσα άρθρα σε διεθνή περιοδικά, 7 άρθρα σε ελληνόγλωσσα περιοδικά, 15 άρθρα σε πρακτικά συνεδρίων, 5 άρθρα σε τιμητικούς τόμους. Απολογούμαι, λοιπόν, το 'μαθα στη φιλόξενη Κύπρο αυτό, εκ των προτέρων, γιατί σίγουρα θ' αφήσει κενά η παρουσίασή μου.

Ο Παναγιώτης Περσιάνης έχει ένα μακρύ οδοιπορικό που ξεκινά από ένα μικρό χωριό, που αν και το λένε "Λύση" μάλλον δεν έδινε λύσεις σε όσους ήθελαν να προκόψουν, ν' ανέβουν ψηλότερα, λίγο ψηλότερα... Ξεκινά, λοιπόν, από πολύ χαμηλά, χωρίς κοινωνική προίκα, για να φτάσει ψηλά, από τους πρόποδες στις κορυφές, εκεί που φτάνουν οι αετοί πετώντας και

άλλοι έρποντας. Ο Παναγιώτης ανήκει στους πρώτους που έφτασαν πετώντας στην κορυφή χωρίς, όμως, ποτέ στη ζωή του να κοιτάξει τους άλλους από ψηλά παρά μόνο όταν επρόκειτο να τους βοηθήσει να σηκωθούν. Δεν ξέχασε ποτέ την καταγωγή του. Αυτό και γιατί, ο Παναγιώτης και όταν άσκησε εξουσία, 'αρχή άνδρα δείκνυσι', εφάρμοσε αυτό που λέμε στο άλλο μεγάλο ηρωοτόκο και ωραιοτόκο νησί που κείτονταν στη θάλασσα, την πατρίδα μου την Κρήτη: "Διπλοχαιρέτα τον πεζό όταν καβαλικεύσεις, για να σε χαιρετά κι αυτός όταν θα ξεπεζέψεις". Τώρα που ξεπέζεψε και τον χαιρετούν και τον σέβονται και τον τιμούν και τον συμβουλεύονται και παράδειγμα τον έχουν Είναι η δικαίωση αγώνων, αγωνιών και προσφοράς μιας ολόκληρης ζωής. Αυτό μαρτυρά και η σημερινή πολυπληθής παρουσία σας εδώ. Σας φέρνω μαζί μου και την απεριόριστη αγάπη και εκτίμηση στον Παναγιώτη των συναδέλφων της μητέρας πατρίδας.

Ο Παναγιώτης, όπως και χιλιάδες αγροτόπαιδα στην Κύπρο και την Ελλάδα, είχε, όπως λέει ένα γάλλος φιλόσοφος, το μεγάλο πλούτο να γεννηθεί φτωχός, άρα να έχει κίνητρο να μάθει γράμματα για να μη μείνει στο χωριό και, όπως μου 'λεγε ο μακαρίτης αγρότης πατέρας μου, να κουταλομετρά τα χώματα... Γεννηθήκαμε σε μια εποχή που το σχολείο ήταν το μόνο εφόδιο για κοινωνική κινητικότητα.

Ο άλλος μεγάλος πλούτος τού Παναγιώτη με πέτρινα παιδικά χρόνια,από τα οποία ξέφυγε, όπως μου αποκάλυψε ο ίδιος, χάριν σ' έναν θείο και μια θεία του, ήταν να βρεθούν στο δρόμο του κορυφαίες πνευματικές μορφές των γραμμάτων και της επιστήμης, οι μεγάλοι δάσκαλοι του γένους, ο Σπυριδάκης, ο Κιτρομιλήδης, ο Ιωάννης Κακριδής, ο νεοκαντιανός Ιωάννης Θεοδωρακόπουλος, ο Ζακυθηνός, ο Κουρμούλης, ο ανθρωπιστής Βουρβέρης κ.ά. Όταν έχεις τέτοιους φωτισμένους δασκάλους, μεταλαμπαδευτές, εμψυχωτές, και μετακκενωτές, τότε η γνώση που σου μεταγγίζουν είναι πνευματικός πλούτος, δύναμη, αρετή, έμπνευση και εφόδιο ζωής.

Μετά τις σπουδές του στην Ελλάδα και τα μεταπτυχιακά στην Αγγλία, στη δεκαετία του 60, ο Παναγιώτης Περσιάνης

επαγγελματικά και συγγραφικά θα εστιάσει στο αντικείμενο των σπουδών του, τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, τη φιλολογία (κείμενα για το δάσκαλο, τη γλώσσα, τη διδασκαλία εκθέσεων, τη λογοτεχνία). Η επαγγελματική του εξέλιξη θα είναι ραγδαία. Καθηγητής στη Μέση Εκπαίδευση, Επιθεωρητής, Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (θυμίζω θεσμό των αείμνηστων Γεωργίου Παπανδρέου, του δικού σας Λουκή Ακρίτα και του Ιωάννη Κακριδή). Σ' εμάς, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα καταργηθεί από την επτάχρονη δικτατορία, ενώ στην Κύπρο θα διατηρηθεί μέχρι σήμερα. Ο Παναγιώτης Περσιάνης θα συνδυάσει τη διδασκαλία, τη διοίκηση και τη συγγραφή αξιοποιώντας και δίνοντας νόημα στο θεσμό του Π.Ι. και με τις ενδιαφέρουσες εκδόσεις. Απ' αυτές τις εκδόσεις, με συγγραφέα τον ίδιο θα ξεχωρίσω μία πρώιμη και πρωτοπόρα για το γνωστικό αντικείμενο της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, το 1967, επιστημονικό πεδίο άγνωστο ακόμη στον ελλαδικό χώρο, με τίτλο "Συγκριτική Παιδεία". Θα πρέπει, απ' όσο γνωρίζω, να είναι το πρώτο μ' αυτόν τον τίτλο σύγγραμμα στον ελλαδικό χώρο.

Ο Παναγιώτης θ' ασκήσει διοίκηση —έχω πολλές διηγήσεις γι' αυτό— τιμώντας τους θεσμούς που η Πολιτεία τού εμπιστεύτηκε διαχειριζόμενος πόρους, υποδομές και ανθρώπους με γνώση, ήθος, σύνεση, ορθολογισμό, αποτελεσματικότητα και ανθρωπισμό. Λέγεται ότι ο Παναγιώτης ήταν πολύ αυστηρός στην άσκηση των εποπτικών καθηκόντων του. Ως ιστορικός της εκπαίδευσης θυμίζω ότι η αυστηρότητα, το 'ένδυμα εξουσίας' ενός θεσμού, κατανοείται μόνο αν ιδωθεί στο ιστορικό του πλαίσιο, το συγκείμενο.Την εποχή που ο Παναγιώτης υπήρξε Επιθεωρητής, ένας συνάδελφός του 'έστειλε το εξής τηλεγράφημα σε μονοθεσίτη δάσκαλο: "Μας κατηγγέλθη ότι συζείτε μετά τινος γυναικός. Εάν αυτό αληθεύει εντέλλεσθε όπως τελέσητε πάραυτα τους γάμους σας μετ' αυτής". Σε άρθρο του κανονισμού της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας αναφερόταν: "Απαγορεύεται το συνομπρελίζεσθαι". Ένας υπουργός Παιδείας δήλωνε για τους δασκάλους: "Δε θέλω σοφούς, θέλω πιστούς".

Έχοντας υπόψιν μου τους θεσμούς που υπηρέτησε ο τιμώμενος, έχω τη βεβαιότητα ότι η Πολιτεία, το κράτος δεν του

έκανε χάρη, αφού πιστεύω δικαιούνταν ακόμη περισσότερα. Αυτό γιατί, ο ίδιος δε διεκδίκησε θέσεις και αξιώματα υπηρετώντας αξίες με ανιδιοτέλεια και επειδή κανόνα στη ζωή του είχε το αρχαιοελληνικό "δούναι και λαβείν" και όχι το νεοελληνικό "πάρε-δώσε". Η σειρά των λέξεων έχει αξιακό φορτίο.

Η ίδρυση του πανεπιστημίου της Κύπρου και η εκλογή του ως διδάσκοντα σ' αυτό, θα προσφέρει στον δάσκαλο και ερευνητή Περσιάνη ένα νέο χώρο ευνοϊκό για διδασκαλία, έρευνα και συγγραφή. Στο εξής, κατά τη δεκαετία του 90 και εφεξής, η συγγραφική και ερευνητική δράση του θα είναι πλέον στοχευμένη στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας Εκπαίδευσης, της Συγκριτικής Παιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα ίδια δηλαδή πεδία, στα οποία κι εγώ είχα αφιερωθεί. Αυτό θα μας φέρει ακόμη πιο κοντά και θα σφυρηλατήσουμε και λόγω καταγωγής από τα δύο ηρωοτόκα και ωραιοτόκα νησιά που κείτονταν στη θάλασσα, την Κρήτη και την Κύπρο, στενούς αδελφικούς οικογενειακούς δεσμούς αμοιβαίας αγάπης και εκτίμησης. Με την Κύπρο πλέον είχα τις γέφυρές μου, τα σημεία αναφοράς, τους δικούς μου ανθρώπους, τον αείμνηστο Χρίστο Θεοφιλίδη, τον Παναγιώτη Περσιάνη και αργότερα τη Μαίρη την Κουτσελίνη, τον Αιμίλιο, κ.ά. Και, βέβαια, μην ξεχάσω γιατί θα μου θυμώσει, το άλλο άξιο τέκνο της Κύπρου, τον άλλο καλό φίλο, τον Ανδρέα Καζαμία. Τίμησα και τιμώ όλους αυτούς, κι αυτοί ατσιγκούνευτα με τίμησαν, έδωσα και μου έδωσαν, τους αφιέρωσα και μου αφιέρωσαν. Το κυπριακό κομμάτι της ζωής μου, σε πολλές θέσεις ευθύνης που μου εμπιστευτήκατε στην Κύπρο, το οφείλω σ' αυτούς τους διαλεχτούς φίλους και παραμένει το πιο όμορφο στη ζωή μου. Τους είμαι ευγνώμων.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 90 το συγγραφικό και ερευνητικό έργο, όπως είδαμε παραπάνω, του Παναγιώτη Περσιάνη εστιάζεται πλέον στις ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις, γνωστικό πεδίο στο οποίο θα εκλεγεί στο νεοσύστατο πανεπιστήμιο Κύπρου και θα υπηρετήσει στα πρώτα του δύσκολα βήματα διαπαιδαγωγώντας και εμπνέοντας τις πρώτες γενιές Κύπριων δασκάλων και νηπιαγωγών με πανεπιστημιακή εκ-

παίδευση. Η Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Κύπρο με αφετηρία την πρώτη σχετική εργασία του, το 1991, "Μελέτες,δοκίμια για την κυπριακή εκπαίδευση" θα αποτελέσει στο εξής το προσφιλές πεδίο έρευνας και συγγραφής του πανεπιστημιακού πλέον Περσιάνη. Έχοντας στέρεο φιλολογικό και γλωσσολογικό υπόβαθρο και γνωρίζοντας και από τα κάτω την κυπριακή εκπαίδευση, αφού την είχε υπηρετήσει ως μαχόμενος εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης ή της εποπτείας, θα αναδειχθεί σύντομα, αξιοποιώντας πρωτογενείς και δυσεύρετες πηγές, στις οποίες θα υποβάλλει βασανιστικά ερωτήματα, σ' έναν ιστοριοδίφη-μαμούνι και θα μας δώσει πρωτότυπες εργασίες, οι οποίες κάλυπταν ένα μεγάλο βιβλιογραφικό κενό και συνέβαλαν στην απόκτηση συλλογικής συνείδησης και εθνικής αυτογνωσίας. Ο Περσιάνης θ' ανοίξει διάλογο με τις πηγές του και εφαρμόζοντας με συνέπεια τις αρχές της ιστορικής μεθόδου, χωρίς να καταλήγει σε εύκολες και προκατασκευασμένες αλήθειες, θα συγγράψει έγκυρες ιστορικές μελέτες που θα αποτελέσουν στη συνέχεια σημείο αναφοράς για τους μετέπειτα ερευνητές. Σήμερα, ουδείς διανοείται να γράψει για την κυπριακή εκπαίδευση αγνοώντας τον Παναγιώτη Περσιάνη που άνοιξε δρόμους στο πεδίο και παραμένει ο πρωτοπόρος και ο πλέον αναγνωρίσιμος και αναφερόμενος όχι μόνο στον ελλαδικό αλλά και στο διεθνή χώρο. Οι πρώτες ιστορικές έρευνες του Περσιάνη, όπως και όλων των Ελλήνων ιστορικών της ίδιας περιόδου, είναι γεγονοτογραφικές, τον ενδιαφέρει η πιστή ανασύνθεση του παρελθόντος, το ΤΙ έγινε, αποφεύγοντας τις πρόχειρες ερμηνείες.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 90 η ματιά του στο Παναγιώτη εκπαιδευτικό χθες θα γίνει περισσότερο κριτική, διεισδυτική, ερμηνευτική θέτοντας δύσκολα όσο και πρωτότυπα ερωτήματα στα θέματα που διαπραγματεύεται και προσπαθώντας να απαντήσει όχι μόνο στο ΤΙ αλλά και στο ΓΙΑΤΙ και το ΠΩΣ σε μια εποχή που η εθνικιστική Παπαρρηγοπούλειος ανάγνωση της εθνικής ιστορίας ήταν κυρίαρχη στον ελλαδικό και κυπριακό χώρο. Πλέον, θα προσεγγίζει θέματα ανεξερεύνητα και απαιτητικά, όπως η ευρωπαϊκή διάσταση στην κυπριακή εκπαίδευση, η εκπαίδευση κοριτσιών, η πολιτότητα ή πολιτειό-

τητα, η εκπαιδευτική γνώση, το πανεπιστήμιο Κύπρου, η νομιμοποίηση του κυπριακού κράτους, ο κυπριακός διαφωτισμός, η αποικιοκρατική πολιτική, η φιλοσοφία παιδείας κ.ά. Ο Περσιάνης, πλέον, είναι ένας διεισδυτικός, ερμηνευτικός νους που αξιοποιεί τις κατάλληλες θεωρίες για να επενδύσει τα συμπεράσματά του.

Από τις παραπάνω πολλές εργασίες που κινούνται στα πλαίσια της ερμηνεύουσας Ιστορίας του Γ. Δερτιλή, θα ξεχωρίσω δύο με τις οποίες ο πανεπιστημιακός ερευνητής Περσιάνης θα συστηθεί και στην ελλαδική επιστημονική κοινότητα, αφού θα εκδοθούν από Έλλαδίτες εκδότες (Gutenberg, Ατραπός). Πρόκειται για δύο πολύ ενδιαφέροντα βιβλία "Η εκπαιδευτική Γνώση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2002)" και "Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Κύπρο 1800-2004" που μου έκανε την τιμή να εντάξω στη σειρά "Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Εκπαίδευσης" των εκδόσεων Gutenberg που διευθύνω.

Στο βιβλίο για την εκπαιδευτική γνώση, ο συγγραφέας προσεγγίζει ένα ιδιαίτερα δύσκολο θέμα που ήδη από το 1858 είχε μπει στον διεθνή επιστημονικό διάλογο με το γνωστό ερώτημα του Spenser "Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία;" Για την περίοδο που εξετάζει ο Περσιάνης, στον ελλαδικό χώρο μετά τη θεσμοθέτηση της δομής και του φιλοσοφικού προσανατολισμού της ελληνικής εκπαίδευσης από τους Βαυαρούς την τριετία 1834-1837 ('του λαού σχολείον', Ελληνικό Σχολείο, Γυμνάσιο Πανεπιστήμιο) που θα υπηρετούσε τις ανάγκες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (1830) που κατά τον Δερτιλή ξεκινούσε 'εκ του μηδενός' με την κυριαρχία της αρχαιολατρείας, του ψευτοκλασικισμού και του φαναριώτικου πνεύματος. Από τα τέλη του 19ου αιώνα θα διαμορφωθούν τα δύο μεγάλα γλωσσικά ρεύματα (δημοτικιστές-καθαρευουσιάνοι) που θα συγκρουστούν ανελέητα και κάποτε αιματηρά στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα (Ευαγγελικά, το 1901, Ορεστειακά, το 1903, Αθεϊκά του Βόλου 1908/1914, Μαρσλειακά, το 1924/26, η Δίκη των τόνων, το 1941) με αντιστοίχιση στα ιδεολογικοπολιτικά ρεύματα, το συντηρητικό των καθαραευουσιάνων (Εξαρχόπουλος, Χατζιδάκις), το φιλελευθερο των δημοτικιστών (Δελ-

μούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης, Κουντουράς) και από το 1927 με τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το ριζοσπαστκό-μαρξιστικό του κοινωνικού δημοτικισμού με τον Δημήτρη Γληνό, τη Ρόζα Ιμβριώτη κ.ά. Είναι ενδιαφέρον, πώς επηρεάζεται απ' όλα αυτά, όπως το αναδεικνύει αυτό ο Παναγιώτης, η σχολική γνώση, δηλαδή τα σχολικά εγχειρίδια και τα αναλυτικά προγράμματα, στη Μέση Εκπαίδευση που έχουν σημαιοφόρο τους την προστασία της κλασικής-ανθρωπιστικής παιδείας και αντίπαλο τον αναπτυξιακό-πρακτικό προσανατολισμού της εκπαίδευσης, το πανεπιστήμιο Αθηνών, τους κατά Γληνό "αποθηκάριους της σοφίας". Οι λίγες περιπτώσεις που στο πρόγραμμα του γυμνασίου η σχολική γνώση θα αλλάξει εν μέρει με τη μείωση της αρχαιολατρίας προσανατολισμό, όπως το πρόγραμμα του 1931 του υπουργού παιδείας Γεωργίου Παπανδρέου, το κατά τον αείμνηστο Αλέξη Δημαρά "αξεπέραστο όριο", δε θα επιβιώσει, αφού η έντονα πολιτικοποιημένη ελληνική εκπαίδευση περνά την περίοδο των μεταρρυθμίσεων που δεν έγιναν, των ανακοπτόμενων αλμάτων, της σισσύφειου πορείας της για να ξαναθυμηθώ τον Καζαμία και το Δημαρά.

Το δεύτερο βιβλίο του Περσιάνη που ξεχωρίσαμε, "Συγκριτική Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Κύπρο" αποτελεί την πλέον ολοκληρωμενη ιστορικοσυγκριτική μελέτη με διεισδυτική ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ιστορία της κυπριακής εκπαίδευσης. Επίσης αποτελεί το πλέον άρτιο παράδειγμα ιστορικοσυγκριτικής ανάλυσης, δηλαδή της μεθόδου που στο διεθνή χώρο ανέπτυξε και καθιέρωσε ο Ανδρέας Καζαμίας. Μάλιστα ο Ανδρέας, με παρακάλεσε να σας πω ότι και η δική του εκτίμηση για το έργο αυτό του Περσιάνη συμπίπτει με τη δική μου.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 90 που το ενδιαφέρον του Παναγιώτη στρέφεται σε θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης και Συγκριτικής Παιδαγωγικής, εκτός από τα βιβλία που θα εκδώσει είναι παρών σε μεγάλα επιστημονικά συνέδρια (στα διεθνή συνέδρια Ιστορίας Εκπαίδευσης της Πάτρας ήταν σχεδόν πάντοτε παρών μαζί με το Χρήστο Θεοφιλίδη και το Μάριο, τη Μαίρη Κουτσελίνη κ.ά), Ακόμη, ανήκει στους λίγους Έλληνες ιστορικούς της Εκπαίδευσης που θα δημοσιεύσει άρθρα του στα

κορυφαία διεθνή επιστημονικά περιοδικά, όπως το Comparative Education, Compare κ.ά.

Επιτρέψτε μου, κλείνοντας τη σύντομη αυτή παρουσίαση του Παναγιώτη, ως δασκάλου, ερευνητή, πανεπιστημιακού, συναδέλφου, να κάνω μια μικρή αναφορά στον φίλο Παναγιώτη, τον άνθρωπο. Θεωρώ τον εαυτό μου ευτυχή και τυχερό που ο Παναγιώτης βρέθηκε στο δρόμο μου και μου έδωσε την ευκαιρία να γνωρίζω έναν ωραίο Άνθρωπο, με σεμνότητα, ακαδημαϊκό ήθος, αξιοπρέπεια, καλοσύνη, ανθρωπιά, ευπρέπεια, δωρικότητα και χιούμορ – δε θα ξεχάσω τον ανταγωνισμό του με τον άλλο Παναγιώτη, τον Ξωχέλλη στα ανέκδοτα σε όμορφες συντροφιές. Θέλω επίσης να τονίσω τη διάσταση της φιλοξενίας του Παναγιώτη και της αγαπητής συζύγου του και επίσης ξεχωριστής Ευδοκίας —μην ξεχνάμε ότι πίσω από έναν μεγάλο άνδρα κρύβεται μια μεγάλη γυναίκα—. Έχω έντονα και με συγκίνηση μνήμες στο φιλόξενο σπίτι του Παναγιώτη και της Ευδοκίας... Σίγουρα η όμορφη οικογένεια του Παναγιώτη —τα υπέροχα απ' ότι ξέρω παιδιά του δεν είχα την τύχη να τα γνωρίσω— ήταν το λιμάνι του που σ' αυτό ηρεμούσε, εμπνεόταν, ονειρευόταν και δημιουργούσε.

Τον Παναγιώτη Περσιάνη για όλα τα παραπάνω και για να πολλά άλλα που δεν δεν πρόλαβα να πω, τον αγαπάμε, τον σεβόμαστε, τον τιμούμε τον έχουμε παράδειγμα και πρότυπο που εμπνέει. Η Κύπρος, η Ελλάδα αλλά και η επιστημονική κοινότητα τού οφείλει πολλά. Ο ίδιος με όσα δημιούργησε —του εύχομαι και άλλα— άνοιξε δρόμους για τους επόμενους που είναι τυχεροί γι' αυτό. Εξάλλου, να μην ξεχνάμε αυτό που λέμε στην Κρήτη "Των μπροστινών πατήματα των πισινών γεφύρια". Ας πατήσουν σ' αυτά τα στέρεα γεφύρια οι νεότεροι επιστήμονες για να ερευνήσου και αυτοί και να αφήσουν πίσω τα δικά τους πατήματα.

Παναγιώτη, με όλη μου την καρδιά σου εύχομαι να έχεις υγεία για να σε χαίρεται η οικογένεια σου αλλά και όλοι εμείς οι αναρίθμητοι φίλοι σου. Και κλείνω κυπριακά. Φίλε Παναγιώτη αγαπούμε σε και τιμούμε σε πάρα πολλά.

Από το σχολείο του έθνους-κράτους στο σχολείο της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης – και τώρα; επιστροφή στο σχολείο του έθνους-κράτους;

Σήφης Μπουζάκης
Ομότιμος καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θεωρητικές παραδοχές ανάλυσης ερμηνείας σχολικών συστημάτων

Στο παρόν κείμενο που γράφτηκε για τη συμμετοχή στον τιμητικό τόμο για έναν ξεχωριστό, καρδιακό φίλο και εμβληματική μορφή του κυπριακού Ελληνισμού, ο οποίος με πάθος, γνώση και όραμα υπηρέτησε από πολλά μετερίζια την κυπριακή εκπαίδευση, θα ασχοληθούμε με το χθες, το σήμερα και το αύριο των σχολικών συστημάτων, όπως αυτά δημιουργήθηκαν στο έθνος-κράτος και στη συνέχεια μετεξελίχτηκαν για να εμφανίζουν σήμερα τάσεις επιστροφής στο χθες. Πριν προχωρήσουμε στην παρουσίαση και ανάλυση του θέματος, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε επιγραμματικά στις κύριες θεωρητικές αφετηρίες-παραδοχές μας, όντας θιασώτες της 'ερμηνεύουσας ιστορίας' (Δερτιλής, 2005), δηλαδή εκείνης της ιστορίας που δεν περιορίζεται στην απλή περιγραφή των γεγονότων (γεγονοτογραφία-συμβαντογραφία), στο ΤΙ έγινε αλλά δίνει έμφαση στην ερμηνεία τους, στο ΓΙΑΤΙ και το ΠΩΣ (Δημαράς, 1988· Μπουζάκης, 2011).

Π α ρ α δ ο χ ή 1η: Ό,τι συμβαίνει έξω από το σχολείο (συγκείμενο κατά Δημαρά, 1974) είναι πιο σημαντικό απ' αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό (Sadler, 1900· Καλογιαννάκη, 1998). Την ίδια παραδοχή διατυπώνει 91 χρόνια αργότερα ο Σουηδός κοινωνιολόγο T. Husen: 'Η εκπαίδευση δε συντελείται σε κοινωνικοοικονομικό κενό' (Husen, 1991).

Π α ρ α δ ο χ ή 2η: Το παρελθόν δεν κατανοείται με μέτρα του παρόντος ούτε το παρόν με μέτρα του παρελθόντος (Δημα-

ράς, 1988). Αυτό σημαίνει ότι τα ιστορικά φαινόμενα κατανοούνται και ερμηνεύονται μόνο μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο, συγκείμενο (πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό, πολιτιστικό).

Παραδοχή 3η: Υπάρχει μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο χθες, το σήμερα και το αύριο. Την ενδιαφέρουσα αυτή σχέση εκφράζει ποιητικά ο Τ. Έλιοτ: 'Το σήμερα και το χθες, το παρόν και το παρελθόν, είναι ίσως και τα δυο στο αύριο, το μέλλον. Και το αύριο, το μέλλον, είναι ίσως στο χθες, το παρελθόν' (Καζαμίας, 2002/3)

Το σχολείο του έθνους-κράτους

Το σχολείο του έθνους-κράτους, η οργανωμένη και θεσμοθετημένη εκπαίδευση, ως θεσμός του εποικοδομήματος με οικονομική βάση τον καπιταλισμό, στην περίπτωση της Ελλάδας το 1830, προοριζόταν να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες λειτουργίες, με όρους Parsons, των νεοσύστατων κρατών: οικονομική αποτελεσματικότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνικοποίηση, πολιτιστικοποίηση, πολιτικοποίηση —πολιτειότητα με σύγχρονους όρους—, επαγγελματική κοινωνικοποίηση (λειτουργία απόκτησης προσόντων-εξειδίκευσης). Στις λειτουργίες αυτές θα προσθέταμε, την επιλεκτική, την κατανεμητική και τη νομιμοποιητική (κοινωνική αποδοχή των πρακτικών του σχολείου) ή την αναπαραγωγική-ταξική λειτουργία με το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους για να μιλήσουμε με μαρξιστικούς ή νεομαρξιστικούς όρους.

Σε κάθε περίπτωση, για να μην εμπλακούμε σε μια καθαρά θεωρητική συζήτηση, το σχολείο όφειλε να προσαρμοσθεί στις νεοδαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του έθνους-κράτους, να εντάξει ομαλά τη νέα γενιά στην κοινωνία, να τη μπολιάσει με στέρεη εθνική ταυτότητα (εδώ έχουμε συχνά τις ιδεολογικές χρήσεις της ιστορίας – Αθανασιάδης, 2009) και να την εξοπλίσει με δεξιότητες έτσι ώστε να ενταχθεί στην παραγωγή. Ταυτόχρονα, καλούνταν να συμβάλλει και στην κοινωνική κινητικότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη (το σχολείο εφαλ-

τήριο κοινωνικής κινητικότητας – Καζαμίας, 1986). Όλα αυτά, η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική επιδίωκε να τα υλοποιήσει με μια διχοτομημένη μέση εκπαίδευση (γενική και τεχνικο-επαγγελματική), με αυστηρά συστήματα εποπτείας-ελέγχου-αξιολόγησης (βλ. επιθεωρητές στην Ελλάδα. Να υπενθυμίσουμε το 'μας κατηγγέλθη ότι συζείτε μετά τινος γυναικός, Εάν αυτό αληθεύει εντέλλεσθε όπως τελέσητε πάραυτα τους γάμους σας μετ' αυτής...' (τηλεγράφημα Επιθεωρητή σε 'άτακτο' δάσκαλο...) ή το άλλο του Επιθεωρητή 'Θέλω να ξέρω με τί κουτάλι τρώει ο εκπαιδευτικός' ή το 'θέλουμε πιστούς και όχι σοφούς' (δήλωση Υπουργού Παιδείας του Ιωάννη Μεταξά – Τζήκας, 2011), με ελεγχόμενη σχολική γνώση (κλειστά αναλυτικά προγράμματα – εγκεκριμένα σχολικά βιβλία στο πλαίσιο του κρατικού μονοπωλίου, Καψάλης-Χαραλάμπους, 2008) και με εκπαιδευτικό φορέα της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που καταρτίζονταν στίς από το κράτος ελεγχόμενες Παιδαγωγικές Ακαδημίες και παλαιότερα Στα Διδασκαλεία στην περίπτωση της Ελλάδα (Τζήκας, 2011).

Θα αποδειχθεί, όμως, εν τέλει, ότι:

α. Το πάντρεμα οικονομικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης σε συνθήκες καπιταλισμού, στις οποίες η σχολικές επιδόσεις είναι ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, είναι μια δύσκολή υπόθεση και

β. Η ίση προσφορά εκπαίδευσης σε άνισα υποκείμενα (μαθητές από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα) είναι η μεγαλύτερη ανισότητα. Το σχολείο, εν τέλει, έχει αποδειχθεί ότι ευνοεί τους κοινωνικά ευνοημένους και αδικεί τους κοινωνικά αδικημένους και, ακόμη, δεν ήταν ο 'μεγάλος εξισωτής', όπως πίστευαν πολλοί θιασώτες του Ενιαίου που αποτέλεσε βασικό πρόταγμα της Βορειοευρωπαϊκής Σοσιαλδημοκρατίας.

Στην παραπάνω μακρά περίοδο της λειτουργίας του έθνους κράτους, θα διαμορφωθούν, με βάση και τίς μετά το 1917 (ρωσική επανάσταση Σχ) και το χωρισμό του κόσμου μετά τον 2ο παγκόσμιο πόλεμο (Γιάλτα) σε ζώνες επιρροής (καπιταλισμός με κυριαρχία των ΗΠΑ – 'υπαρκτός σοσιαλισμός' με κυριαρ-

χία της π. Σοβιετικής Ένωσης), τρεις διακριτές εκπαιδευτικές πολιτικές:

α. Σχολικά συστήματα του 'ορθόδοξου καπιταλισμού', ταξικά, αναπαραγωγικά, επιλεκτικά με κλασικό παράδειγμα το γερμανικό σχολικό σύστημα με την ακραία πρώιμη, σε ηλικία 10 ετών, κοινωνική, εν τέλει, επιλογή και το τριχοτομημένο σύστημα μέσης εκπαίδευσης (έμφαση στην οικονομική αποτελεσματικότητα). Πρόκειται για το σχολικό σύστημα που σύμφωνα με διαπίστωση του ΟΟΣΑ, το 1968, όπως ήταν και παραμένει δομημένο, αντικατοπτρίζει και αναπαράγει το κοινωνικό status quo, την κοινωνική διαστρωμάτωση (σχολεία με σαφείς κοινωνικές-ταξικές αναφορές).

β. Σχολικά συστήματα με βάση το Ενιαίο Σχολείο με την προσδοκία να λειτουργήσει ως ο 'μεγάλος εξισωτής' που οικοδομήθηκαν κυρίως από την βορειοευρωπαϊκή σοσιαλδημοκρατία στο πλαίσιο του κράτους πρόνοιας (Μπουζάκης-Παπαδάκης, 2002)

γ. Σχολικά συστήματα των χωρών του Π. 'υπαρκτού σοσιαλισμού' (Σοβιετική Ένωση από το 1917 με Λένιν και Κρούπσκαγια και οι υπόλοιπες χώρες του π. ανατολικού μπλοκ μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο).

Η προετοιμασία της συντηρητικής στροφής στη δεκαετία του '80

Καθ' όλη αυτή την δεκαετία και με υπόβαθρο τα αδιέξοδα από τη λειτουργία των σχολικών συστημάτων που προαναφέρθηκαν, θα προετοιμαστεί το έδαφος, κυρίως μέσα από δημοσίευση εκθέσεων για την κατάσταση των σχολείων, για την επιστροφή σε συντηρητικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, κλασικό είναι το παράδειγμα της γνωστής έκθεσης "Ένα έθνος σε κίνδυνο" που δημοσιεύτηκε στις ΗΠΑ, το 1983. Πρόκειται για τη δραματοποίηση της υπάρχουσας κατάστασης έτσι ώστε να προετοιμαστεί η κοινή γνώμη για ό,τι επρόκειτο να ακολουθή-

σει. Έτσι δημιουργείται στις ΗΠΑ το κίνημα 'επιστροφή στα βασικά', τα τρία R (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική).

Οι κοσμοϊστορικές αλλαγές που θα ακολουθήσουν στη στροφή της δεκαετίας του '80 στο παγκόσμιο συγκείμενο (γεωστρατηγικό, κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό) θα επιταχύνει τις εξελίξεις και στην εκπαίδευση, πρώτα στις κεντρικές δυτικές χώρες (ΗΠΑ, Μ. Βρετανία) και στη συνέχεια στις μικρότερες.

Επιγραμματικά, οι παραπάνω αλλαγές εστιάζονται:

α. Στην κατάρρευση, το 1989/90, των χωρών του 'υπαρκτού σοσιαλισμού' που θα συνοδευτεί από τον 'βίαιαο εκδυτικισμό' τους και τη μετατροπή τού μέχρι τότε διπολικού παγκόσμιου συστήματος (ΗΠΑ, Σοβιετική Ένωση) σε μονοπολικό με την απόλυτη κυριαρχία των ΗΠΑ και τις συνακόλουθες ωμές επεμβάσεις τους σε τρίτες χώρες. Ταυτόχρονα, θ' αρχίσει η ανάδυση νέων δυνάμεων (Κίνα, Ινδία).

β. Το χτύπημα στους δίδυμους πύργους, το 2001, που θα οδηγήσει σε μια ακραία αγοραφοβία τους Αμερικάνους (το ίδιο δράμα ζουν σήμερα ευρωπαϊκές χώρες) που θα "γεννήσει" τα σπιτοσχολεία.

γ. Σταδιακή ενίσχυση υπερεθνικών μορφωμάτων (ΟΟΣΑ, ΔΝΤ, ΕΕ, ΕΚΤ κ.ά.) που θα λειτουργήσουν διαβρωτικά στην εθνική κυριαρχία ιδιαίτερα των εξαρτημένων χωρών (βλ. χώρες με μνημόνια).

Συνέπεια των παραπάνω ήταν η απόλυτη κυριαρχία της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς (καπιταλισμός 'τούρμπο') σε επίπεδο οικονομίας, της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης σε επίπεδο ιδεολογίας με ιδεολογικό γκουρού τον νομπελίστα Μίλτον Φρίντμαν, της αποδόμησης του κράτους πρόνοιας και των μεταναστευτικών ρευμάτων που ενισχύονται δραματικά στις μέρες μας (συνέπεια κυρίως των επεμβάσεων των ΗΠΑ σε Κουβέιτ, Ιράκ, Αφγανιστάν, εμφύλιος στη Συρία) και αποτελούν ένα ισχυρό υπόστρωμα για την εμφάνιση ξενοφοβικών, εθνικιστικών, ακροδεξιών και ρατσιστικών κομμάτων, όπως στην Αυστρία, την Ελλάδα, την Ολλανδία, τη Γερμανία, τη Γαλλία και αλλού.

Είναι χαρακτηριστικός ο ορισμός που δίνει ένας ξένος διανοητής στη έννοια παγκοσμιοποίηση και τη σχέση της με το έθνος κράτος: "Στο καμπαρέ της παγκοσμιοποίησης το έθνος κράτος διέρχεται μια προκλητική δοκιμασία strip-tease, κατά την οποία στο τέλος της παράστασης του έθνος-κράτος σχεδόν απογυμνώνεται και μένει με τα απολύτως απαραίτητα, δηλ. τη δύναμη της καταπίεσης... το έθνος-κράτος μετατρέπεται σε φύλακα/υπηρεσία για την προστασία των μεγαλοεπιχειρήσεων. Η πολιτική του δύναμη υποτάσσεται στην οικονομική." (Καζαμίας, 2011). Αν αυτός ο ορισμός σας παραπέμπει στη χώρα μας που έχει εκχωρήσει τον εθνικό μας πλούτο για 99 χρόνια, σωστά το σκεφτήκατε.

Η επέλαση του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού

Μέσα στο παραπάνω εθνικό και υπερεθνικό συγκείμενο ήταν αναμενόμενο και στην εκπαίδευση να θεσμοθετηθούν όλα όσα ο Μίλτον Φρίντμαν, υποστήριζε για την οικονομία της ελεύθερης αγοράς.

Έτσι, στις δύο κεντρικές δυτικές χώρες, ΗΠΑ και Μεγάλη Βρετανία, με διαφορά δύο ετών (1988 στη Μεγάλη Βρετανία και 1991 στις ΗΠΑ) θα εφαρμοστούν πολιτικές παιδείας ενός ακραίου νεοφιλελευθερισμού με τη Μεγάλη Βρετανία να σέρνει πρώτη το χορό'. (Μπουζάκης, 2012· Καζαμίας, 2012· Παπαδάκης, 2012).

Πρόκειται για:

α. Το νόμο του 1988 στη Μ. Βρετανία, το γνωστό National Curriculum, που ανατρέπει μια παράδοση αποκέντρωσης στη χώρα αυτή (τα σχολεία ήταν ο 'μυστικός κήπος' των άγγλων εκπαιδευτικών) που είχε θεμελιωθεί με νόμο το 1944

β. Την 'Εθνική Εκπαιδευτική Πολιτική' στις ΗΠΑ, το 1991, με μότο πρώτοι οι Αμερικάνοι μαθητές (θυμηθείτε πρόσφατα το σύνθημα του Τραμπ 'Πρώτα η Αμερική') και το 'Ένα έθνος μανθανόντων'.

Θυμίζουμε ότι στη Μεγάλη Βρετανία πολιτικά κυρίαρχη ήταν η Μάργκαρετ Θάτσερ και στις ΗΠΑ ο Τζορτζ Μπους.

Οι παραπάνω πολιτικές των Μπους και Θάτσερ έχουν τις ίδιες ιδεολογικοπολιτικές αφετηρίες, τον ίδιο κορμό προτάσεων και πρακτικών. Βέβαια, με τη σημείωση, ότι αυτό που ήταν εύκολο να επιβληθεί στη Μ. Βρετανία, δεν ήταν το ίδιο εύκολο για τις ΗΠΑ εξαιτίας της μορφής του κράτους (ομοσπονδία με ανεξάρτητες Πολιτείες που ασκούν αυτόνομη πολιτική. Το ίδιο ισχύει και για τη Γερμανία με τα 16 κρατίδια). Τα εκπαιδευτικά μέτρα που παίρνονται στις παραπάνω χώρες είναι:

1. Πολυτυπία ανταγωνιστικών σχολείων, δημόσιων, ιδιωτικών, κοινωνικών.

2. Επιβολή ενός κεντρικά καθορισμένου αναλυτικού προγράμματος με λεπτομερώς καθορισμένους στόχους (εθνικά επίπεδα), περιεχόμενα μάθησης (κλειστά αναλυτικά προγράμματα) και αξιολόγηση. Αυτό, στην πράξη σήμαινε ακριβή περιγραφή όσων θα έπρεπε να μάθουν οι μαθητές στα βασικά μαθήματα, όπως γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ιστορία κ.λπ.

3. Εθνικό πρόγραμμα εξετάσεων και αξιολόγησης σε συγκεκριμένες ηλικίες (στη Μ. Βρετανία στις ηλικίες 7, 11, 14 και 16 ετών και σε παρόμοιες ηλικίες στις ΗΠΑ).

4. Γονεϊκή επιλογή σχολείου με άρση εντοπιότητας. Η επιλογή αυτή ενισχυόταν με την καθιέρωση 'κουπονιών παιδείας' και οδήγησε, ιδιαίτερα μετά και το χτύπημα στους δίδυμους πύργους, το 1991, στα λεγόμενα 'σπιτοσχολεία', δηλαδή το δικαίωμα των γονιών να κρατούν τα παιδιά τους στο σπίτι με ιδιώτες φροντιστές αξιοποιώντας τα κουπόνια παιδείας που, βέβαια, δεν επαρκούσαν για την κάλυψη του κόστους.

5. Λογοδοσία με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των εθνικών εξετάσεων. Η δημοσιοποίηση αποτελεσμάτων, σε συνδυασμό με τη γονεϊκή επιλογή, οδηγούσε από τη μια σε μια έμμεση και άδικη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που χρεώνονταν τις κακές επιδόσεις των μαθητών τους (είναι γνωστό το 'μάθε παιδί μου γράμματα γιατί θα με απολύσουν...') και συχνά έχαναν τη δουλειά τους γιατί τα σχολεία που υπηρετούσαν είτε έκλειναν από έλλειψη μαθητών είτε συρρικνώνο-

νταν χάνοντας μαθητές από εύπορα οικονομικά στρώματα ή μορφωσιογόνα περιβάλλοντα...

Οι παραπάνω πολιτικές, οι οποίες σύμφωνα με τον Φρίντμαν υιοθετούν τους κανόνες της αγοράς (σχολεία super market), δηλαδή ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, ευελιξία, αποδοτικότητα, ελευθερία επιλογής κ.λπ., έχουν σαφή πολιτική στόχευση να ενισχύσουν την ιδιωτική εκπαίδευση (ανάμεσα σε σχολεία και επιχειρήσεις θα συναφτούν συμβόλαια συνεργασίας), θα οδηγήσουν στην αποεπαγγελματοποίηση τους εκπαιδευτικούς (δάσκαλοι dilivery), θα διευρύνουν τις ανισότητες, θα προκαλέσουν ανασφάλεια και αβεβαιότητα στους εκπαιδευτικούς, θα κάνουν πλούσιους τους εκδοτικούς οίκους με τα 'συνταγολόγιά' τους, και, εν τέλει, δε θα κάνουν πρώτους τους μαθητές αυτών των χωρών στις παγκόσμιες κατατάξεις (βλ. δαγωνισμούς PISA). Αντίθετα, συστήματα των οποίων οι μαθητές διακρίθηκαν στους διαγωνισμούς PISA ήταν αυτά της Φινλανδίας, της Εσθονίας, του Χογκ Κονγκ, της Σινγκαπούρης κ.ά.

Το φαινόμενο Φινλανδία

Για το φαινόμενο 'Φινλανδία' (δεν είναι πλέον πρώτο αλλά παραμένει ψηλά στις κατατάξεις της PISA) έχει χυθεί πολύ μελάνι και στη χώρα μας. Η ερμηνεία των επιτυχιών είναι πολυπαραγοντική και πιστώνεται, κυρίως,

- Στους εκπαιδευτικούς (ικανοποίηση από το επάγγελμα, οι καλύτεροι απόφοιτοι λυκείων γίνονται δάσκαλοι, υψηλό γόητρο, καλοί μισθοί και υψηλά κοινωνικά επιδόματα, επαγγελματισμός, υψηλό επίπεδο εκπαίδευση, μεταπτυχιακοί τίτλοι)
- Ενιαία ολοήμερα σχολεία
- Αντισταθμιστικά προγράμματα
- Συλλογική συνείδηση, το 'εμείς'
- Γρήγορη μετάβαση από αγροτική σε βιομηχανική κοινωνία και ραγδαία αύξηση των υπηρεσιών.

Οι χώρες του π. "υπαρκτού σοσιαλισμού"

Και ενώ συμβαίνουν όσα περιγράψαμε παραπάνω για τα συστήματα των δυτικών χωρών, στις χώρες του 'υπαρκτού σοσιαλισμού' (στην π. Σοβιετική Ένωση από το 1917 στις υπόλοιπες χώρες μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο) θα αναπτυχθούν μέσα στο πλαίσιο ενός εντελώς διαφορετικού συγκείμενου (κρατικά μέσα παραγωγής, πολιτική δομή με βάση το κυρίαρχο κυβερνών κόμμα ΚΚΣΕ) σχολικά συστήματα που χαρακτηρίζονταν από (Anweiler, 2011):

- Συγκεντρωτισμό
- Γραφειοκρατία
- Ομοιομορφία
- Σοβιετοποίηση
- Ιδεολογικό μονισμό και
- Οικονομισμό

Και τώρα; επιστροφή στο σχολείο του έθνους-κράτους;

Αν και οι ιστορικοί και συγκριτικοί της εκπαίδευσης δεν κάνουν προγνώσεις, θα διακινδυνεύσω μερικές υποθέσεις εργασίας ή προβλέψεις στηριγμένος στο υπαρκτό συγκείμενο που διαμορφώνεται διεθνώς. Τα δεδομένα που μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε ορισμένες υποθέσεις είναι τα παρακάτω που συνηγορούν στην διαπίστωση για μια υπερσυντηρητική στροφή:

Ισχυροποίηση ενός κινήματος αντιπαγκοσμιοποίησης με επιστροφή στο έθνος κράτος με προστατευτισμό τείχη στην ελεύθερη αγορά (προστατευτισμός). Αυτό τεκμηριώνεται με τη νίκη του Τραμπ στην Αμερική και το Brexit στη Μ. Βρετανία αλλά και τα την ενίσχυση ακροδεξιών κομμάτων στην Ευρώπη (Γαλλία, Αυστρία, Γερμανία, Ολλανδία)

Η υποχώρηση έως κατάρρευση των κεντροαριστερών ή αριστερών κομμάτων (η Ελλάδα είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση με μια 'ανορθόδοξη' αριστεροδεξιά συμμαχία ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ).

Η Ευρώπη πλέον 'δεξιοκρατείται' με τάσεις να πάει ακόμη 'δεξιότερα'.

Το σχίσμα ανάμεσα σε ΗΠΑ Ευρώπη με αυξανόμενο τον ευρωσκεπτικισμό (ίσως, στο μέλλον να μιλάμε για κατάρρευση του 'υπαρκτού ευωρωπαϊσμού', όπως παλιότερα μιλούσαμε για κατάρρευση του 'υπαρκτού σοσιαλισμού').

Οι πολεμικές συγκρούσεις στα ανατολικά μας αλλά και στην Αφρική και οι πρωτοφανείς μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές που προκάλεσαν και οδήγησαν σε κλείσιμο συνόρων και φράκτες στην Ευρώπη του 21ου αιώνα.

Τα αδιέξοδα των πολιτικών του ακραίου οικονομικού νεοφιλελευθερισμού με την απόλυτη κυριαρχία της ισχυρής Γερμανίας (γερμανική Ευρώπη)

Η φτωχοποίηση μεγάλων στρωμάτων πληθυσμού ιδιαίτερα στις χώρες του Νότου με τη συρρίκνωση έως εξαφάνιση της μεσαίας τάξης

Η ακραία ανισότητα (οκτώ άνθρωποι με πλούτο 452 δισ. κατέχουν τον μισό πλούτο της γης)

Η αυξανόμενη ανεργία των νέων (φαινόμενο των neets) και η μετανάστευση για αναζήτηση εργασίας.

Όλα τα παραπάνω, μας επιτρέπουν να εικάσουμε ότι:

Θα ενισχυθεί ο κρατισμός (πανίσχυρο κράτος στις εκπαιδευτικές λειτουργίες),ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία, η ομοιομορφία, η αξιολόγηση στη διοίκηση και τη σχολική γνώση (όσα έγιναν το 1988 και 1991 σε Μ. Βρετανία και ΗΠΑ).

Θα επιδιωχθεί η απομόνωση και η περιθωριοποίηση του 'άλλου', του 'διαφορετικού' (μετανάστες, πρόσφυγες, ομοφυλόφιλοι, μαύροι κ.λπ.). Πρόσφατα, η Λεπέν θα δηλώσει "Σχολείο τέλος για τα παιδιά των λαθραίων', ενώ ο Τραμπ χτίζει τείχη στα σύνορα με το Μεξικό (Από το 'τειχος τους αίσχους' φτάσαμε στα 'τείχη του αίσχους'...)

Θα επιδιωχθεί η ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας με ανάλογες προσαρμογές στην σχολική ιστορία.

Θα υπάρξει ενίσχυση του ελέγχου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Τέλος, θα ενισχυθούν ακόμη περισσότερο οι ανισότητες στην εκπαίδευση σ' ένα ακραία συγκρουσιακό τοπίο.

Αυτό διαφαίνεται ότι θα είναι το εκπαιδευτικό τοπίο στα επόμενα χρόνια και η όποια αλλαγή του προϋποθέτει πολιτικές μεταβολές στο παγκόσμιο συγκείμενο.

Βιβλιογραφία

Anweiler, O. (2012). Πολιτική κατάρρευση και παιδαγωγική στην Ανατολική Ευρώπη, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Συγκριτική Παιδαγωγική 11, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 129-142.

Αθανασιάδης, Χ. (2009). Έθνος και σχολική ιστορία – Η πολεμική στο βιβλίο 'Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική 146 π.Χ.-1453 μ.Χ. Της Β΄ γυμνασίου (1965), Δοκιμές. τχ. 15/16.

Δερτιλής, Γ. (2005). Ιστορία του ελληνικού κράτους 1830-1920, τ. Α΄, γ΄ έκδοση, εκδ. ΕΣΤΙΑ, Αθήνα.

Δημαράς, Α. (1988). Ιστοριογραφία της εκπαίδευσης, στο 'Σύγχρονα Θέματα', τ. 35-36-37, Αθήνα.

—— (1974). Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τ. Α΄ και Β΄, εκδ. Ερμής, Αθήνα.

Καζαμίας, Α. (2011). Η κατάρα του Σίσυφου στην στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση – Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) Συγκριτική Παιδαγωγική 11, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 305-330.

—— Για μια νέα ανάγνωση της ιστορικοσυγκριτικής μεθόδου – Προβληματισμοί και σχεδίασμα στο Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης, τ. 1, 2002/2003.

—— (1986). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977 – Μύθοι και πραγματικότητες, στο Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα – Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, Χανιά 11-13 Ιουλίου 1982, Ρέθυμνο.

Καλογιαννάκη, Π. (2012). Συγκριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτικά φαινόμενα, στο Σ. Μπουζάκης, Συγκριτική Παιδαγωγική 11, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 49-74.

Καψάλης, Α. – Χαραλάμπους, Δ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική, β΄ έκδοση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μπουζάκης, Σ. (2012). Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση: μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση στο τέλος του 20ού αιώνα στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) Συγκριτική Παιδαγωγική 11 – Μεθοδολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις, διεθνής εκπαίδευση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 143-192.

Παπαδάκης, Ν. – Μπουζάκης, Σ. (2002). Στοιχεία κράτους πρόνοιας σε μια τεθνεώσα δημοκρατία – Οι ανιχνεύσιμες εκπαιδευτικές όψεις μιας αντίδρασης, στο Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ. Β΄-Γ΄, Αθήνα.

Παπαδάκης, Ν. (2004). Η παλίμψηστη εξουσία – Κράτος, πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. – Παπαδάκης, Ν. (1999). Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση – Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική εκπαιδευτική και παιδαγωγική εκδ. Ατραπός, Αθήνα, σσ. 853-858.

Τζήκας, Χ. (2011). Η μόρφωση των δασκάλων, των διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο ελληνικό κράτος κατά την περίοδο των Διδασκαλείων (1834-1933), στο Σ. Μπουζάκης (επιμ.) Πανόραμα Ιστορίας της εκπαίδευσης – όψεις και απόψεις, τ. Β΄, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 787-837.

Φραγκουδάκη, Α. (1977). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

Παρουσίαση του τιμητικού τόμου από την Καθηγήτρια Μαίρη Κουτσελίνη

Ο τιμητικός τόμος για τον Παναγιώτη Περσιάνη είναι ελάχιστο δείγμα εκτίμησης της συνεχούς προσφοράς του στα ελληνικά γράμματα, στην εκπαίδευση της Κύπρου και στο ακαδημαϊκό έργο.

Σε μια καλαίσθητη έκδοση με την επιμέλεια του Κώστα Γιάλουκα και της Μαρίας Παπούλα ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου τιμά τον Παναγιώτη Περσιάνη, τον ακάματο πανεπιστημιακό και τη συμβολή του στην εκπαίδευση, την Παιδαγωγική, τη Συγκριτική Παιδαγωγική και την Ιστορία της Εκπαίδευσης.

Με τον πίνακα Γύζη στο εξώφυλλο, επιλογή του τιμωμένου, να σημαίνει πολλά: Μια στάση ζωής και έναν σκοπό εκπαίδευσης – ως αξίας και συνεκτικού κρίκου της κοινωνίας με την παιδεία, στόχο που με συνέπεια υπηρέτησε ο Παναγιώτης Περσιάνης και βιώσαμε ως αξία ζωής όσοι είχαμε την τύχη να εργαστούμε μαζί του.

Ο Τόμος περιλαμβάνει 3 μέρη. Στο Πρώτο μέρος περιλαμβάνονται τα κείμενα που έχουν γραφεί προς τιμή του κ. Περσιάνη από συνεργάτες και εκτιμητές του έργου του. Με λόγο και προσεγγίσεις που ταιριάζει στον τιμώμενο, με κείμενα και θέσεις τομές και πρωτότυπες προσεγγίσεις, από μια άλλη οπτική γωνία, όπως τα δικά του κείμενα είτε τα δοκίμια του στον ημερήσιο τύπο και στο περιοδικό δοκιμίων Κυπριακή Μαρτυρία είτε τα επιστημονικά του κείμενα σε ελληνικά και αγγλόφωνα περιοδικά.

Στο Β΄ Μέρος του τόμου, με τίτλο Η Ζωή και το Έργο του Παναγιώτη Περσιάνη περιλαμβάνεται Εισαγωγικό σημείωμα από τους επιμελητές του τόμου, το βιογραφικό και η εργογραφία του τιμωμένου και στο Γ΄ Μέρος δύο Αδημοσίευτες Εργασίες του.

Το βιογραφικό σημείωμα του Συγγραφέα είναι εντυπωσιακό. Μια μαρτυρία της συνεχούς προσφοράς του από διάφορες επάλξεις, όπου άφησε τη σφραγίδα του, στο Υπουργείο Παιδείας ως καθηγητής και επιθεωρητής, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως διευθυντής στο Πανεπιστήμιο Κύπρου ως καθηγητής. Η συγγραφή του συνεχής και ανεκτίμητη σε αξία, λόγω της αυθεντικής προσέγγισης που επιχειρεί στα θέματα που διαπραγματεύεται. Η έμφαση στην άλλη διάσταση, αυτή που δεν είναι εύκολο να την δουν και ακόμη δυσκολότερο να την επεξεργαστούν οι πολλοί.

Το έργο του είναι μια μοναδική κατάθεση ψυχικής και πνευματικής δύναμης. Αναλύει, προβληματίζει και οδηγεί σε αφύπνιση αυτούς που διαβάζουν... όσους βέβαια επιμένουν ακόμη να διαβάζουν στην εποχή της ατάκας και της διαδικτυακής πληροφόρησης.

Τα τιμητικά κείμενα κατανέμονται σε 4 θεματικές ενότητες, Φιλοσοφικά κείμενα, Εκπαιδευτική Πολιτική, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτική Αξιολόγηση.

Οι εργασίες του τόμου παρουσιάζονται εν συντομία από τους επιμελητές, στο Εισαγωγικό Σημείωμα του τόμου, με έμφαση στη βασική ιδέα των κειμένων, σε μια παρουσίαση υποδειγματική για τη συνέπεια και την επιμέλειά της.

Δεν θα ήταν σκόπιμο ούτε και θα είχε προσθετική αξία η ανάλυση εκ μέρους μου κάθε κειμένου του τόμου. Θα επισημάνω μόνο κάποιες ιδέες-προσεγγίσεις που καθιστούν τον τόμο αξιόλογο πνευματικό πόνημα, αντάξιο του τιμωμένου. Στην πρώτη ενότητα, στα Φιλοσοφικά Κείμενα, ο Κωνσταντίνος Γιάλουκας αναλύει τις Μεθόδους της Φιλοσοφικής και Σοφιστικής Συζήτησης στους πλατωνικούς διαλόγους, τέμνοντας με ενάργεια και γνώση τις διαφορές στη μέθοδο της φιλοσοφικής διαλεκτικής και στις σοφιστικές μεθόδους. Στην ίδια ενότητα η Ανδρεανή Ηλιοφώτου αξιοποιεί τον πλούσιο φιλολογικό της εξοπλισμό, και επικουρούμενη από τις ιδέες του Πλάτωνα και του Αριστοτέλη, συζητά τη σύγχρονη φθορά της πολιτικής και πνευματικής ζωής, επισημαίνοντας τις ρίζες της στην αυτονό-

μηση της πολιτικής και της ηθικής. Ο Σταύρος Φωτίου αντισταθμίζει τον δεσποτισμό και τα κακώς κείμενα του σύγχρονου πολιτισμού με την πρόταση ζωής της Χριστιανικής Αγωγής, μια πρόταση αρμονίας, συνύπαρξης και αλληλεγγύης σε αδελφική κοινότητα.

Στη Ενότητα Εκπαιδευτική Πολιτική ο Μιχαηλίνος Ζεμπύλας, μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση επετειακών τελετών σε δύο σχολεία, εξετάζει τις Σχολικές επετείους ως πολιτικούς μηχανισμούς δόμησης και αποδόμησης συλλογικών συναισθημάτων και αναδεικνύει τη διατομή της εξουσίας και των συναισθημάτων στο πλαίσιο των σχολικών επετειακών τελετών. Ο Λευτέρης Κληρίδης και η Χριστιάνα Κυπριανίδου, επιχειρούν μια επανατοποθέτηση της Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης στην Κύπρο, η οποία θα υπερβαίνει τον εγκλωβισμό της σε απλουστευτικά ιστορικοπολιτικά πλαίσια. Ο Σήφης Μπουζάκης προσεγγίζει συγκριτικά τα εκπαιδευτικά συστήματα με κύριο άξονα ανάλυσης το έθνος-κράτος και την παγκοσμιοποίηση και τις μεταξύ τους εναλλαγές σε σύγχρονα εκπαιδευτικά κινήματα.

Στην ενότητα Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών δύο κείμενα του Παναγιώτη Ξωχέλλη και της Μαίρης Κουτσελίνη επαναπροσεγγίζουν την έννοια και τη διαδικασία της επιμόρφωσης μέσα σε ένα ανταποδοτικό και αναστοχαστικό περιβάλλον επιμορφωτών, επιμορφωνομένων και μαθητών, με έμφαση στην επιμόρφωση εντός του σχολείου και στην Έρευνα Δράσης.

Η τελευταία ενότητα επιγράφεται Εκπαιδευτική Αξιολόγηση και περιλαμβάνει 2 κείμενα. Το άρθρο της Μαρίας Ηλιοφώτου Μένον ασχολείται με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και εξετάζει τη σχέση των εννοιών της παραγωγικότητας και της ποιότητας, μέσα από τις επικρατέστερες θεωρητικές προσεγγίσεις, για να καταλήξει στον επαναπροσδιορισμό της θετικής σχέσης των δύο εννοιών προτείνοντας νέες παραμέτρους που επηρεάζουν την παραγωγικότητα ως δείκτη ποιότητας.

Στο δεύτερο άρθρο της ενότητας η Έλενα Παπαναστασίου προτείνει Αρχές Συγγραφής Ερωτήσεων για Αξιολόγηση των μαθητών, οι οποίες θα πρέπει να τηρούνται κατά την ανάπτυ-

ξη δοκιμίων αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα καλών και κακών ερωτήσεων διαγράφει πλαίσιο ερωτήσεων ικανών να αξιολογήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών και ταυτόχρονα να καταστούν μέσα ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών και μαθητών. Και το επιτυγχάνει αποφεύγοντας τα στεγανά πλαίσια και παρωθώντας για πρωτοτυπία και δημιουργικότητα.

Συνολικά, οι προσεγγίσεις στα δέκα κείμενα του τιμητικού τόμου συνάδουν με την πρωτότυπη και ουσιαστική τομή που επιχειρεί ο Παναγιώτης Περσιάνης σε όλα τα γραπτά του. Όπως και σε αυτά που δημοσιεύονται για πρώτη φορά στο Γ΄ Μέρος του τόμου υπό τον τίτλο Αδημοσίευτες Εργασίες του Καθηγητή Παναγιώτη Περσιάνη και περιλαμβάνει 2 εργασίες, μία στα αγγλικά και μία στα ελληνικά. Η εργασία στα αγγλικά έχει ως θέμα την ταυτότητα των εκπατρισμένων στην Αίγυπτο Ελλήνων Κυπρίων στον 19ο αιώνα, με επίκεντρο δύο διαφορετικές φιλοσοφίες των εκπατρισθέντων, οι οποίες εκδηλώθηκαν με εκ πρώτης όψεως αντιφατικές μεταξύ τους ενέργειες. Η μια οδήγησε σε πρωτοβουλίες για την υποστήριξη της ελληνικής εκπαίδευσης στην Κύπρο, με κτίσιμο και επιχορήγηση ελληνικών σχολείων για τη διαφύλαξη της ελληνικής ταυτότητας και η δεύτερη στην εγκαθίδρυση εμπορικής αγγλικής σχολής, η οποία διοικείτο από Άγγλους αξιωματούχους. Το άρθρο καταλήγει με καίρια ερωτήματα και προτάσεις σχετικά με τη διαμόρφωση της κουλτούρας και των πράξεων και έργων που απορρέουν από αυτή.

Το δεύτερο άρθρο του Παναγιώτη Περσιάνη, έχει τίτλο «Διαφορετικές Αντιλήψεις για τη Γνώση και Διαφορετικοί Τρόποι Αξιολόγησής της». Με αφορμή τη συμμετοχή της Κύπρου στο πρόγραμμα PISA, θεωρεί σημαντικό να διερευνηθεί το είδος της Γνώσης πάνω στο οποίο γίνεται η εξέταση της PISA, όπως και ο τρόπος αξιολόγησης τον οποίο εφαρμόζει. Εξετάζει τρία είδη γνώσης, μέσα από μια ιστορική ανασκόπηση των αντιλήψεων για τη γνώση, με πρώτη αυτή της αποστήθισης, δεύτερη τη γνώση- κατανόηση και τρίτη αυτή της ικανότητας

για χρησιμοποίησή της και της επίλυσης προβλημάτων, Υποστηρίζει ότι το τρίτο είδος γνώσης, το οποίο χρησιμοποιείται στο πρόγραμμα PISA, απαιτεί ενεργοποίηση και συντονισμό πολλαπλών νοητικών διεργασιών και είναι απαραίτητο σήμερα εφόδιο ζωής και ότι η διαφορετική μορφή αξιολόγησής της είναι αναγκαία για τον αξιόπιστο έλεγχο των αποτελεσμάτων της μάθησης, όχι μόνο σε κάθε σύστημα εκπαίδευσης αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων.

Ο λόγος στα δυο αυτά άρθρα, τόσο στα ελληνικά όσο και στα αγγλικά είναι ακριβής και καίριος, χωρίς περιττά στολίδια, με λογικές συνεπαγωγές, σφαιρική εξέταση του βασικού θέματος και διαλεκτική παρουσίαση της βιβλιογραφίας που το υποστηρίζουν.

Επιλογικά

Ο τιμητικός τόμος για τον Παναγιώτη Περσιάνη είναι μια ελάχιστη τιμή σε έναν πρωτεργάτη πρωτοποριακών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση και στις αποφάσεις που την καθορίζουν. Ο τεκμηριωμένος λόγος του σε θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ιστορίας της Εκπαίδευσης και Συγκριτικής Παιδαγωγικής, και η ηγετική του πνευματική στάση, η οποία αναδεικνύεται μέσα από τα 26 βιβλία, 50 άρθρα και δεκάδες γραπτές παρεμβάσεις του σε καίρια θέματα συζήτησης, τον έχουν αναδείξει σε υπόδειγμα πανεπιστημιακού και πνευματικού ανθρώπου.

Με πρωτοβουλία του προέδρου του κ. Α. Παπούλα, την οποία ασμένως και ως έτοιμοι από καιρό αποδέχθηκαν το Διοικητικό συμβούλιο του ΕΟΚ και οι συμμετέχοντες στον τόμο και στην αποψινή εκδήλωση, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου επιτελεί το καθήκον του απέναντι σε έναν πνευματικό άνθρωπο, προς τον οποίο η τιμή είναι τιμή για τον τιμώντα.

Αντιφώνηση από τον τιμώμενο Καθηγητή Παναγιώτη Περσιάνη

Όπως συνηθίζεται και όπως, νομίζω, είναι σωστό, αρχίζω την αντιφώνησή μου με την έκφραση των θερμών μου ευχαριστιών προς όλους σας, προς τον Πρόεδρο Ανδρέα Παπούλα και τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου που οργάνωσαν την τιμητική αυτή εκδήλωση και ανέλαβαν την έκδοση τιμητικού τόμου, τον Υπουργό Παιδείας Δρα Κώστα Καδή που μου έκανε την τιμή να παραστεί στην εκδήλωση και να την προσφωνήσει, τους αγαπητούς ακαδημαϊκούς συναδέλφους Σήφη Μπουζάκη και Μαίρη Κουτσελίνη για τα καλά λόγια που είχαν την καλοσύνη να πουν για μένα, τους συγγραφείς Κωνσταντίνο Γιάλουκα, Μιχαλίνο Ζεμπύλα, Ανδριανή Ηλιοφώτου, Μαρία Ηλιοφώτου-Μένον, Λευτέρη Κληρίδη και Χριστιάνα Κυπριανίδου, Μαίρη Κουτσελίνη, Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Σήφη Μπουζάκη, Παναγιώτη Ξωχέλλη, Έλενα Παπαναστασίου και Σταύρο Φωτίου που συνεργάστηκαν με μελέτες ή άρθρα τους στον τιμητικό τόμο, τους επιμελητές του τιμητικού τόμου Κωνσταντίνο Γιάλουκα και Μαρία Παπούλα για το πολύ επίμοχθο έργο που έφεραν εις πέρας, την αγαπητή πρώην συνάδελφο στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κ. Μάρω Σκορδή και τα μέλη της χορωδίας Λέανδρου Σίταρου που είχαν την καλοσύνη να διανθίσουν με τραγούδια την αποψινή εκδήλωση, και βέβαια όλους εσάς, φίλους και γνωστούς, που με τιμάτε και μου δίνετε μεγάλη χαρά με την εδώ παρουσία σας.

Θεωρώ πως αυτή είναι η κατάλληλη στιγμή και για ένα άλλο σημαντικό χρέος μου, την έκφραση της ευγνωμοσύνης μου προς το Θεό, τους γονείς μου και τη γυναίκα μου. Προς το Θεό όχι μόνο γιατί με αξίωσε να φτάσω ως εδώ σ' αυτή την ηλικία σωματικά και ψυχικά υγιής αλλά και γιατί με βοήθησε να ξεπεράσω με επιτυχία τα μεγάλα εμπόδια που είχα να αντιμετωπίσω στην προσπάθειά μου να φοιτήσω πρώτα σε σχολείο

μέσης εκπαίδευσης και ύστερα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στους γονείς μου γιατί, παρόλο που ήταν φτωχοί, έδειξαν μεγάλη κατανόηση στην επιθυμία μου να σπουδάσω και δέχτηκαν ευχαρίστως να υποστούν στερήσεις και θυσίες για να μπορούν να εξοικονομούν κάποια χρήματα για τις σπουδές μου. Και στη γυναίκα μου, γιατί μού συμπαραστάθηκε σε κάθε δύσκολη περίπτωση στη ζωή μας και γιατί μου έδειξε πάντοτε αγάπη και κατανόηση για τις πολλές ώρες που την άφηνα μόνη καθισμένος στο γραφείο μου.

Με βάση την παράδοση και τα άγραφα θέσμια της εκπαίδευσης της Κύπρου, θα έπρεπε κανονικά σε μια εκδήλωση σαν τη σημερινή να παρουσιάσω τη λογοδοσία μου για το πώς αξιοποίησα τα εφόδια από τη μόρφωσή μου και τις ευκαιρίες από τις διάφορες δημόσιες θέσεις στις οποίες υπηρέτησα για το καλό της ελληνοκυπριακής νεολαίας και της ελληνοκυπριακής κοινωνίας γενικότερα. Η λογοδοσία ήταν θεσμός που εφαρμοζόταν πριν από την Ανεξαρτησία στα ελληνικά κοινοτικά σχολεία της Κύπρου στο τέλος κάθε χρόνου, αφού δεν υπήρχαν τότε άλλοι τρόποι ή μηχανισμοί, για παράδειγμα οι Παγκύπριες εξετάσεις ή τα διεθνή προγράμματα αξιολόγησης PISA και TIMSS, όπως σήμερα, για να παρέχουν μια πειστική εικόνα των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η λογοδοσία του διευθυντή ήταν ο μόνος τρόπος για να ενημερωθούν οι γονείς για το πόσο ωφελήθηκαν τα παιδιά τους από τη φοίτησή τους στο σχολείο το σχολικό χρόνο που τέλειωνε. Δεν θα ήταν υπερβολή αν υποστηρίζαμε εδώ πως η λογοδοσία ήταν ίσως ένας από τους βασικούς θεσμούς που συνέβαλαν στη συνεχή και σταθερή βελτίωση και ανάπτυξη της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης.

Εγώ ωστόσο δεν θα κάνω λογοδοσία, γιατί υποθέτω πως αποδέχεστε ως λογοδοσία την αξιολόγηση που έκαναν οι δυο ομιλητές για μένα, έστω κι αν έδειξαν μεγάλη επιείκεια.

Έτσι προχωρώ αμέσως σ' αυτό που θεωρώ ως υποχρέωση κάθε εκπαιδευτικού που φτάνει στο τέλος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του ύστερα από μακρά τυπική και άτυπη ενασχόληση με την εκπαίδευση, στη δική μου περίπτωση 64 χρόνων, στη διατύπωση δηλαδή κάποιων βασικών σκέψεων για

τη σημερινή κατάσταση της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης και τις προοπτικές της για το μέλλον.

Μπορώ να μαρτυρήσω από πρώτο χέρι, στηριζόμενος στην προσωπική εμπειρία μου από την υπηρεσία μου σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, πως η εκπαίδευση της Κύπρου γνώρισε στο παρελθόν καλύτερη κατάσταση και ψηλότερα επίπεδα από τα σημερινά. Βεβαίως τότε δεν υπήρχαν οι εξετάσεις PISA και TIMSS για να πιστοποιούν επιστημονικά, συστηματικά και με ακρίβεια τα πραγματικά μαθησιακά αποτελέσματα και να διαλύουν τυχόν ψευδαισθήσεις και απλοϊκές δικαιολογίες, όπως γίνεται σήμερα, υπήρχαν όμως πολλές πειστικές ενδείξεις για ψηλά μαθησιακά επίπεδα, όπως η λειτουργία άτυπων πρότυπων σχολείων σ' όλες τις πόλεις με μακρά παράδοση υψηλών επιδόσεων και διακρίσεων, ο ενθουσιασμός με τον οποίο συμμετείχαν στο μάθημα οι μαθητές, το πολύ ικανοποιητικό γλωσσικό τους επίπεδο, οι πολλές επιτυχίες των αποφοίτων των εξαταξίων γυμνασίων μας στα ελληνικά και ξένα πανεπιστήμια, και η επάρκεια που έδειξαν όσοι απόφοιτοι διορίστηκαν, ελλείψει αποφοίτων πανεπιστημίων, σε νευραλγικές θέσεις της δημόσιας υπηρεσίας αμέσως μετά την ανακήρυξη της κυπριακής ανεξαρτησίας το 1960. Θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι τα αποτελέσματα αυτά επιτυγχάνονταν με φτωχά, σε σύγκριση με τα σημερινά, διδακτικά μέσα, και χωρίς φροντιστήρια.

Τα πολύ ικανοποιητικά αυτά αποτελέσματα δεν ήταν βέβαια τυχαία. Οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στο πολύ ευνοϊκότερο σε σύγκριση με το σημερινό συγκείμενο δυνατοτήτων της εποχής εκείνης, τόσο όσον αφορά στις παραμέτρους του σχολείου όσο και σε εκείνες της κοινωνίας, που επέτρεπε ομαλότερη, σοβαρότερη και παραγωγικότερη δουλειά στα σχολεία. Από πλευράς παραμέτρων του σχολείου πολύ βοηθητικά στοιχεία ήταν η μεγάλη αγάπη των μαθητών για την εκπαίδευση και η βαθιά πίστη των γονιών και της κοινωνίας γενικότερα πως αυτή ήταν μια μεγάλη αξία, η ισχυρή εμπιστοσύνη που έδειχναν οι γονείς προς τους εκπαιδευτικούς και η μεγάλη προθυμία τους για συνεργασία μαζί τους, και η προσέλκυση στο

διδασκαλικό επάγγελμα των πιο προικισμένων πνευματικά και ηθικά αποφοίτων των γυμνασίων μας και αυτών που ένιωθαν έλξη και αγάπη προς το διδασκαλικό επάγγελμα. Ήταν η εποχή που η εκπαίδευση εθεωρείτο τόσο σημαντική για το μέλλον των νέων, ώστε υπήρχαν εκατοντάδες μαθητών σε χωριά της ορεινής Κύπρου που ανέβαιναν αγόγγυστα βουνά, μερικές φορές μέσα στη βροχή και στα χιόνια, για να μεταβαίνουν στο διπλανό χωριό που είχε γυμνάσιο, η εποχή που η εργασία εθεωρείτο ιερή και ευλογημένη, που επικρατούσε σοβαρότητα και σεβασμός στις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, η εποχή στην οποία δινόταν έμφαση στην αριστεία και οι μαθητές όχι μόνο δεν απέρριπταν αλλά θεωρούσαν διανοητική πρόκληση κάθε γνώση και πνευματική ενασχόληση πέρα από εκείνη που επέβαλλαν τα διδακτικά εγχειρίδια.

Από πλευράς παραμέτρων της κοινωνίας πολύ βοηθητικά στοιχεία ήταν η ισχυρή πολιτισμική και εθνική ταυτότητα που ένιωθαν οι πολίτες και μαζί τους οι μαθητές, το αίσθημα αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο, και το έντονο ενδιαφέρον για το γενικό καλό. Τα αισθήματα αυτά έδιναν νόημα στη ζωή των ανθρώπων και τους γεννούσαν το αίσθημα της επιθυμίας προσφοράς στην πατρίδα και στο σύνολο. Ήταν η εποχή που πολλοί ελληνοκύπριοι στην Κύπρο ή στη διασπορά έκαναν μεγάλες δωρεές για την εκπαίδευση ή για έργα κοινωνικής αλληλεγγύης, η εποχή που την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών είχαν όλα τα μέλη της παλιάς μεγάλης οικογένειας, όπως τη βλέπουμε να παριστάνεται στον ζωγραφικό πίνακα του Νικολάου Γύζη με τίτλο «Τα πρώτα Γράμματα», που κοσμεί το εξώφυλλο του τιμητικού τόμου, η εποχή που όλοι οι νέοι φιλοδοξούσαν να αναδειχθούν σε υγιή και χρήσιμα μέλη της κοινωνίας, η εποχή που η ελληνοκυπριακή κοινωνία δεν είχε ακόμα διαλυθεί από τον βίαιο εκτοπισμό και την προσφυγοποίηση και μπορούσε να ασκεί δημιουργικό έλεγχο πάνω στη νέα γενιά, η εποχή που η εκπαίδευση ήταν ευθύνη των κοινοτήτων και δεν μαστιζόταν από έντονες ιδεολογικές και πολιτικές διαφορές και από φτηνό λαϊκισμό, που ματαιώνουν κάθε πρωτοβουλία για υγιείς μεταρρυθμίσεις, όπως γίνεται σήμερα.

Ένα μεγάλο μέρος των θετικών αυτών κοινωνικών χαρακτηριστικών χάθηκαν βαθμιαία μετά τη δεκαετία του 1960 για ένα σύνολο λόγων που δεν είναι του παρόντος. Τα αποτελέσματα αυτής της απώλειας ήταν τραγικά σε όλους τους τομείς της ζωής, όπως τα ζούμε σήμερα: ακραίος ατομικισμός και κυρίαρχη αντίληψη ότι ο καθένας μεγαλώνει και μορφώνεται μόνο για τον εαυτό του, κατακερματισμός της κοινωνίας σε ομάδες συμφερόντων, αίσθημα προσωρινότητας και άγχους για το αύριο που κατατρύχει μικρούς και μεγάλους, ανάδειξη του ήσσονος κόπου σε υπέρτατη αξία, εξασθένηση της πνευματικής περιέργειας, πολιτισμική παρακμή και κυριαρχία της βαναυσότητας και της άξεστης συμπεριφοράς, πρωτοφανής διαφθορά σ' όλους τους τομείς της καθημερινής δραστηριότητας, και θλιβερός μαρασμός εκατοντάδων νέων που έχουν χάσει το νόημα της ζωής και αποτελούν ανθρώπινα ερείπια στο άνθος της ηλικίας τους.

Όλες αυτές τις μεγάλες και ουσιαστικές κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές πρέπει ασφαλώς να τις λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους όσοι θέλουν να έχουν ολοκληρωμένη άποψη και αντικειμενική κρίση για τη σημερινή κατάσταση της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης, και επομένως να δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση. Μια τέτοια στάση θα μπορούσε να μειώσει την επικρατούσα απογοήτευση και αμηχανία και να επιτρέψει την ενίσχυση των προσπαθειών για ουσιαστικότερες βελτιώσεις και επιτυχέστερη αναζήτηση των σωστών τρόπων επιδίωξής τους.

Είναι ευτύχημα που η σημερινή κυβέρνηση και ο σημερινός υπουργός παιδείας όχι μόνο έμειναν μακριά από τον λαϊκισμό αλλά εισήγαγαν και μεταρρυθμίσεις που συνεπάγονται περισσότερο κόπο και προσπάθεια για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Δεν πρέπει να υπάρχει καμιά αμφιβολία πως η βελτίωση δεν θα προέλθει με τεχνάσματα ή δήθεν έξυπνες μεθόδους, όπως πιστεύουν και διατυμπανίζουν μερικοί μαθητευόμενοι μάγοι, αλλά μόνο με σοβαρή και συστηματική δουλειά και με την επιτυχή αντιμετώπιση των πολύ δύσκολων κοινωνικών και πολιτισμικών προβλημάτων για τα οποία έγινε λόγος πιο πάνω. Πρέπει να το πάρουμε απόφαση πως δεν θα υπάρξει επιστροφή

στην προηγούμενη εποχή της αθωότητας. Δεν μπορούμε να ξαναμπούμε δυο φορές στο ίδιο ποτάμι, όπως μας είπε πριν δυόμισι χιλιάδες χρόνια ο Ηράκλειτος. Επομένως, πρέπει να γίνει μια σοβαρή μελέτη για κατάρτιση ενός περιεκτικού σχεδίου γενικότερης αντιμετώπισης των σύνθετων προβλημάτων που επηρεάζουν σήμερα αρνητικά την ομαλή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσής μας. Ταυτόχρονα πρέπει να γίνει επισήμανση των κοινωνικών εταίρων που πρέπει να παρακληθούν να βοηθήσουν στην επιτυχία της προσπάθειας. Πιστεύω πως, ενόψει των σοβαρών κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών που έχουν επέλθει τα τελευταία σαράντα χρόνια, πολύ μικρή βελτίωση μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την ουσιαστική βοήθεια της κοινωνίας των πολιτών, κυρίως των πνευματικών, εκπαιδευτικών και φιλολογικών οργανώσεων συλλόγων και ομίλων, και των γονέων. Είναι καιρός η σημερινή άτυπη και απλοϊκή σχέση των γονιών με το σχολείο να αντικατασταθεί από ένα συστηματικό και υπεύθυνο ρόλο που να περιλαμβάνει εποικοδομητική επαφή με το σχολείο και καθημερινή ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά τους. Τον ρόλο αυτό μπορούν εύκολα να τον φέρουν εις πέρας οι σημερινοί γονείς, γιατί είναι πολύ πιο μορφωμένοι και καταρτισμένοι από τους γονείς της δικής μας εποχής. Και ο σημερινός ρόλος των πνευματικών, φιλολογικών και εκπαιδευτικών συλλόγων και ομίλων πρέπει να διευρυνθεί για να συμπεριλάβει την ενεργό συμμετοχή τους, πρώτα, στην πολιτισμική αναβάθμιση της κοινωνίας και την ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας των νέων μας και, δεύτερο, στην άρθρωση και διαμόρφωση ενός πιο σύγχρονου λόγου για τη γνώση και την εκπαίδευση που θα συνάδει με τη σύγχρονη μετανεωτερική εποχή και, συγχρόνως, θα υπηρετεί τις βασικές ανθρώπινες αξίες. Πρέπει να γίνει κατανοητό πως δεν επιτυγχάνονται πολλά πράγματα με την απλή θέσπιση νόμων. Χρειάζεται απαραιτήτως η ενεργός εμπλοκή όλων των κοινωνικών φορέων που μπορούν να συνεισφέρουν.

Τελειώνω με την επανάληψη των θερμών ευχαριστιών μου για την εδώ παρουσία σας και για την προσοχή σας σ' αυτά που έκρινα ότι έπρεπε να πω.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

του Μιχάλη Δαμανάκη

Για το βιβλίο

Μιχάλης Δαμανάκης (2018), *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις αρχές του 20ού αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg – Σειρά Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής

Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου – Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης*

Δύο φράσεις-γνωμικά του Albert Camus:

> «Μην περπατάς μπροστά μου, μπορεί να μην ακολουθήσω· μην περπατάς πίσω μου, μπορεί να μην σε οδηγήσω, απλά περπάτα δίπλα μου και γίνε φίλος μου»

> «Όλοι κουβαλάμε μέσα μας μέρη εξορίας, τα εγκλήματά μας, τις καταστροφές μας. Η αποστολή μας δεν είναι να τις εξαπολύσουμε στον κόσμο· είναι να τις μεταμορφώσουμε στους εαυτούς μας και στους άλλους»

Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Κυρίες και Κύριοι,

Τρείς γρήγορες αφηγήσεις, τρία στιγμιότυπα από την προσωπική μου ζωή. Θα σας ακουστούν οικεία. Σίγουρα έχετε ζήσει, είτε έχετε ακούσει, παρεμφερή.

Πολεμικό Ναυτικό 1995, υπηρεσία ξηράς. Εκεί υπηρετώ, αλλά εκεί υπηρετούν και μουσουλμάνοι έλληνες υπήκοοι από διάφορα χωριά της Θράκης. Σε κάθε νέα στρατολογική περίοδο καταφθάνουν κι άλλοι τουρκόφωνοι, είτε πρόκειται για Πομάκους είτε για άλλους μουσουλμάνους. Είτε γνωρίζονται, είτε —συνηθέστερα— δεν γνωρίζονται μεταξύ τους, εντέλει δημιουρ-

---

* Το κείμενο είναι η ομιλία-χαιρετισμός που εκφωνήθηκε κατά την εκδήλωση παρουσίασης του βιβλίου του Μιχάλη Δαμανάκη στον βιβλιοχώρο IANOS (15 Ιανουαρίου 2019).

γούν δικές τους παρέες στον ελεύθερο χρόνο τους. Μιλούν μεταξύ τους τουρκικά. Είναι φυσικό, νοιώθουν μεγαλύτερη άνεση. Δεν θέλουν να υποδηλώσουν κάτι, στην πλειονότητά τους τουλάχιστον. Πώς το κρίνω; Επειδή, πάλι η πλειονότητα, κάνει τυπικά τα στρατιωτικά της καθήκοντα και όπου απαιτείται συνεννόηση χρησιμοποιεί παραποιημένα, αλλά αβίαστα ελληνικά. Έκανα θητεία 23 μηνών. Θα γνώρισα άνω των 15 τέτοιων στρατευμένων. Κανένας τους δεν γλίτωσε από το να ακούσει την οργισμένη κραυγή κάποιου συστρατιώτη του κατά την ώρα που μιλούσαν μεταξύ τους σε ώρα ανάπαυλας: «Μιλάτε ρε ελληνικά, να σας καταλαβαίνουμε, εδώ είναι ελληνικός στρατός». Ευτυχώς οι κραυγάζοντες ήταν μία μειονότητα. Αλλά ασφαλώς μία μειονότητα που δεν καταλαβαίνει τι σημαίνει πολιτιστική ετερότητα.

Στιγμιότυπο δεύτερο. Αλβανός μετανάστης εργάζεται κηπουρός σε γειτονικό κήπο. Η γυναίκα του εργάζεται στο ίδιο σπίτι σε βοηθητικές οικιακές εργασίες. Εκείνη βγαίνει ξαφνικά από το σπίτι και πιθανότατα ασυναίσθητα του απευθύνει δυοτρεις φράσεις στα αλβανικά. Καταφανώς έχουν να κάνουν με οικογενειακά τους ζητήματα γιατί ακούγονται τα ονόματα των παιδιών τους και αναγνωρίσιμες λέξεις: τηλέφωνο, ποδήλατο, ψώνια, φρούτα, τσιγάρα. Όμως ο νοικοκύρης επαγρυπνά, κατεβάζει γυαλιά, εφημερίδα και τα πόδια του από την καρέκλα και σώζει την τιμή του έθνους: Δεν θέλω να ακούω αλβανικά στο σπίτι μου.

Στιγμιότυπο τρίτο. Κυριακή απόγευμα, η παραλία του Παλαιού Φαλήρου είναι γεμάτη κόσμο που περπατά. Μία παρέα που την αποτελούν τρία αγόρια, έχει αναλάβει να κάνει τσιριχτή στατιστική. Περνούν δίπλα από τους αμέριμνους περιπατητές, ακούνε τις συνομιλίες τους και ανακοινώνουν, έτσι ώστε το μήνυμα να διατρυπά όσο περισσότερα αυτιά γίνεται: «κι άλλοι Αλβανοί, κι άλλοι Ρώσοι».

Ξέρουμε πολύ καλά –και το εμπεδώνουμε καθημερινά καλύτερα, έστω και με ανασχέσεις- ότι τα σύνορα πάνω στην υδρόγειο είναι δημιουργήματα ιστορικών σχέσεων. Κάποτε κατασκευάστηκαν. Όμως τα διαπερνούσαν και εξακολουθούν να

τα διαπερνούν και να τα συντρίβουν η ανθρώπινη περιέργεια, η οικονομική πρακτική και πολλές άυλες —και γι' αυτό ακόμα πιο αποτελεσματικές— εκδηλώσεις της κοινωνικής ύπαρξης: οι ιδέες, οι ανακαλύψεις κλπ. Επίσης γνωρίζουμε ότι τα σύνορα, εκάστοτε σχηματισμένα από την συν-εκδήλωση πολλαπλών αιτίων, άλλαξαν πολλές φορές. Οι αλλαγές τους επέδρασαν έντονα στους πληθυσμούς. Υποταγμένοι στις αλλαγές αυτές πολλοί πληθυσμοί έχουν δύο καίρια ζητήματα να επιλύσουν. Ένα ζήτημα στενό: την επιβίωση. Ένα δεύτερο ευρύ: την ταυτότητα. Καθώς είναι δύσκολα ζητήματα και τα δύο, οι πληθυσμοί που έρχονται αντιμέτωποι με αυτά χρειάζονται, συνήθως, υποστήριξη. Δεν την έχουν λάβει συχνά. Κυρίως περιβάλλονται από πολιτική και κοινωνική καχυποψία. Καχυποψία στηριγμένη, όχι πάντοτε, αλλά πολλές φορές, σε φοβίες αναπόδεικτες, αν όχι ανυπόστατες. Σε προκαταλήψεις που αυτο-επιβεβαιώνονται, κραταιώνονται και διαδίδονται ταχύτατα με *όπερ έδει δείξαι* επιχειρήματα.

Τα σύνορα οι λαοί τα χρειάζονται για να υπηρετούν την ομαλή παγκόσμια συμβίωση. Εάν υπηρετούν την παγκόσμια διαίρεση, νοηματοδοτούν τον κόσμο με πνεύμα εχθρικό, επιθετικό, μισαλλόδοξο. Τα σύνορα τα χρειαζόμαστε ως οργανωτικά πλαίσια. Δεν τα χρειαζόμαστε για να δημιουργήσουμε στεγανά, συμπαγείς, αδιάβροχες και αυτό-αναφορικές κρατικές οντότητες. Τα χρειαζόμαστε για να παράγουν πρόοδο, ελευθερία και δικαιοσύνη και όχι για να τις υπονομεύουν.

Μετανάστευση, μειονότητες και πολιτισμικές διαφορές είναι καταστάσεις παγκόσμιες και διαρκείς. Αλλάζει η γεωγραφική τους εκδήλωση, μεταβάλλονται ορισμένα από τα χαρακτηριστικά τους, αλλά επιμένουν ως σταθερά γνωρίσματα της παγκόσμιας ζωής.

Νομίζω ότι με όσα ανέφερα έχω συναντήσει τις αφετηριακές σκέψεις της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και του Μιχάλη Δαμανάκη. Στην σημερινή εκδήλωση η Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης χαιρετίζει πενταπλά τον ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Κρήτης Μιχάλη Δαμανάκη. Τον χαιρετίζει για το πολυετές, ευρύ και ουσιώδες έργο του στην

διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Τον χαιρετίζει για το σημαντικό νέο του βιβλίο. Τον χαιρετίζει γιατί στο βιβλίο του αυτό ο Μ. Δαμανάκης αντλεί μεν θεωρητική σκευή από το βασικό του αντικείμενο, αλλά έρχεται να συμβάλλει σε ένα θέμα ιστορικό, ένα θέμα σημαντικό: τον τρόπο που κατανοούσαν την ετερότητα οι Έλληνες κατά τις τέσσερεις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα και —ειδικότερα— τον τρόπο που η κατανόηση αυτή μεταπλάστηκε σε παιδαγωγικό λόγο. Επίσης, τον χαιρετίζει γιατί το καινούργιο βιβλίο του είναι ένα χρήσιμο δείγμα καλά εφαρμοσμένης διεπιστημονικότητας.

Εδώ θέλω να κάνω τις ακόλουθες ειδικότερες επισημάνσεις. Η ιστορία είναι μία επιστήμη ιμπεριαλιστική. Από το ίδιο της το αντικείμενο αναπτύσσει την τάση να απλώνεται παλιρροϊκά σε άλλες ερευνητικές περιοχές. Να αντλεί από εκεί στοιχεία που την διευκολύνουν να μετρά, να συγκρίνει, να διερευνά την τριπλή σχέση φύση-άτομο-κοινωνία, να διακρίνει τους προκαθορισμούς, να αναδεικνύει τις ιδέες, τις αξίες, τα ήθη, τις αλληλεπιδράσεις και —εντέλει— να ερμηνεύει. Να φέρνει πίσω από τους άλλους ερευνητικούς χώρους επιλεγμένα υλικά που βοηθούν στην δημιουργία συνεπών ερμηνευτικών συλλογισμών. Από αυτήν την πλευρά του διεπιστημονικού της χαρακτήρα, η ιστορία αναγνωρίζει το δικαίωμα στους ιστορικούς να εμπλουτίζουν την εννοιολογική, θεωρητική και μεθοδολογική τους εργαλειοθήκη με όση επεξεργαστική δύναμη και εποικοδομητική «εύλογη φαντασία» διαθέτουν. Εδώ όμως είναι που τίθεται το ερώτημα: ο ιμπεριαλιστικός χαρακτήρας της μήπως την κάνει καχύποπτη στις αντίστοιχες προσπάθειες των άλλων ερευνητικών εγχειρημάτων; Αυτό που αναγνωρίζει η ίδια ως προτέρημα για τους ερευνητές της, μήπως δεν το αναγνωρίζει στους άλλους ερευνητές, όταν η παλίρροια εκδηλώνεται προς τον δικό της χώρο; Η απάντηση στα ερωτήματα αυτά αυτονόητα διαφοροποιείται τόσο στον χρόνο, όσο και στην ίδια εποχή. Ωστόσο, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι προκατειλημμένοι δισταγμοί έχουν σε μεγάλο βαθμό περιθωριοποιηθεί. Όταν ένα έργο εμπλουτίζει την ιστοριογραφία, αυτό απολαμβάνει την υποδοχή και την αναγνώριση που του αρμόζει. Γι' αυτό πιστεύω ότι

το νέο βιβλίο του Μ. Δαμανάκη θα βρει αποτελεσματικά και γρήγορα την θέση του μέσα στην σημαντικού επιπέδου ιστοριογραφική παραγωγή για την προπολεμική και μεσοπολεμική Ελλάδα. Κάνει αυτό που κάνουν όλα τα καλά και ενδιαφέροντα έργα των κοινωνικών επιστημών (των επιστημών εν γένει, θα έλεγα καλύτερα): απαντά σε κάποιες ενδιαφέρουσες και θεμελιώδεις απορίες. Με κυρίαρχες τις ερωτήσεις: πόσο μονοπολιτισμικοί ήμασταν μετά από έναν περίπου αιώνα ανεξάρτητου κρατικού ελληνικού βίου, ποια ιδέα είχαμε για την δική μας πολιτισμική κατάσταση και ποια ιδέα είχαμε και πως την διαπραγματευόμασταν για την πολιτισμική ετερότητα;

Τέλος, η ΕΛ.Ε.Ι.Ε. χαιρετίζει την οξεία μεθοδολογική ευαισθησία που προτείνει ο Μ. Δαμανάκης στο βιβλίο του. Η οποία αδήλως απολήγει σε μία πολιτική πρόταση που δεν βολεύεται να είναι επαναπαυμένα συντηρητική, που δεν επιδιώκει να είναι του προοδευτικού συρμού, αλλά που θέλει να είναι επιστημονικά σφυρηλατημένη. Με τα δικά του λόγια: «Η άκριτη πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης τείνει να αναδείξει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε πανάκεια για την επίλυση κάθε προβλήματος που απορρέει από κάθε λογής ιδιαιτερότητα και ετερογένεια στη σχολική τάξη». Και συμπληρώνει: «Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, ως αναλυτική Παιδαγωγική έχει ως αντικείμενο ανάλυσης την αγωγή και την εκπαίδευση σε καταστάσεις συνάντησης πολιτισμών. Ως εφαρμοσμένη, όμως, Παιδαγωγική, έχει να απαντήσει στο κανονιστικό παιδαγωγικό ερώτημα: Ποια οφείλει, αλλά και μπορεί, να είναι η αγωγή και η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές συνθήκες;».

Κλείνω με την πρόταση προς τον συγγραφέα να αποδεχθεί την πρόσκληση της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης να τον εγγράψει στα μέλη της.

Για το βιβλίο

Μιχάλης Δαμανάκης (2018), *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις αρχές του 20ού αιώνα*, Αθήνα: Gutenberg – Σειρά Διαπολιτισμική Παιδαγωγική.

Σήφης Μπουζάκης

Ομότιμος Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Πατρών και Επίτιμος Πρόεδρος
της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης*

Στη μακρά επαγγελματική-ακαδημαϊκή μου πορεία, έχω κάνει πολλές παρουσιάσεις βιβλίων. Η σημερινή είναι ξεχωριστή. Αυτό, γιατί παρουσιάζω ένα ακόμη πόνημα ενός ιστορικού φίλου, συνοδοιπόρου, με τον οποίο έχουμε κοινή καταγωγή από δύο μικρά χωριουδάκια-κατσικοχώρια, το δικό μου των τριών σπιτιών στον ορεινό Μυλοπόταμο, το δικό του λίγο μεγαλύτερο, πιο κοντά στο παντέρμο «Ρέθεμνος» του Πρεβελάκη. Και οι δυο ρίξαμε πολύ περπάτημα σε κατσάβραχα για να πάμε στο σχολειό και να μάθουμε γράμματα-σπουδάγματα, για να μην κουταλομετράμε τα χώματα, συμμαθητές με διαφορά μιας τάξης στο γυμνάσιο αρρένων Ρεθύμνης —ήταν η εποχή των σχολείων παιδίων και κορασίων— την εποχή που απαγορευόταν το συνομπρελλίζεσθαι και το γυμνάσιο θηλέων ήταν περιφραγμένο με τείχος ύψους τριών μέτρων για να μην υπάρχει οπτική επαφή με τα μαυροφορεμένα κοριτσάκια, συγκάτοικοι στο Ηράκλειο, ως σπουδαστές στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ηρακλείου της μεταρρύθμισης του Γεωργίου Παπανδρέου. Κάποια λίγα Σαββατόβραδα, προσθέταμε το χαρτζιλίκι μας, πολλαπλασιάζαμε το κέφι μας, διαιρούσαμε τα έξοδα και γλεντούσαμε μέχρι πρωίας στο υπόγειο κέντρο ΑΡΕΤΟΥΣΑ, στο Ηράκλειο, με το δο-

---

* Το κείμενο είναι η ομιλία που εκφωνήθηκε κατά την εκδήλωση παρουσίασης του βιβλίου του Μιχάλη Δαμανάκη στον βιβλιο-χώρο IANOS (15 Ιανουαρίου 2019).

ξάρι και τους μαγικούς ήχους του αείμνηστου Νίκου Ξυλούρη – το κρασί κερασμένο από κείνον, γιατί ξεσηκώναμε το Κέντρο όταν ζωγραφίζαμε στην πίστα χορεύοντας με τα άγρια νιάτα μας μαλεβιζότι. Αργότερα, μετανάστες – φοιτητές στη Γερμανία —εκεί γνωρίσαμε το άλλο μας μισό...— όπου μαζί με τις σπουδές μας οργώναμε την τότε Δυτική Γερμανία για να φέρουμε την ΑΛΛΑΓΗ στην Ελλάδα —όλοι έχουν τις ψευδαισθήσεις τους— παλιννόστηση στη μαμά Ελλάδα, ακαδημαϊκή καριέρα. Με αυτές τις μνήμες, σήμερα συνταξιούχοι μνημονίων... Τέλειωσαν τα εκτός θέματος.

Δεν είναι οι παραπάνω συναισθηματικοί λόγοι, όμως, που νομιμοποιούν τη σημερινή παρουσία μου εδώ με την ιδιότητα του εισηγητή. Η νομιμοποίηση εδράζεται στην παρακάτω φράση από το βιβλίο του συγγραφέα: «Αυτό που αποκαλείται διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και διαπολιτισμικός παιδαγωγικός λόγος, έχει ιστορικό προηγούμενο στην Ελλάδα και άρα μπορεί να διασυνδεθεί με την ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και με την ελληνική παιδαγωγική παράδοση». Στη συνέχεια, ο ίδιος θέτει το βασικό ερευνητικό του ερώτημα που με κάνει να νιώθω ακόμη πιο άνετα ως εισηγητής: «Πώς αντιμετωπίστηκε ο άλλος από την κυρίαρχη ελληνική ομάδα στις διάφορες ιστορικές περιόδους και ποια ήταν εκείνα τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούσαν κάθε φορά τον άλλο από τον Έλληνα;».

Με βάση τα παραπάνω, στη σύντομη παρουσίασή μας, θα εστιάσουμε κυρίως στα Εκπαιδευτικά Συνέδρια των πρώτων δεκαετιών του ταραγμένου 20ού αιώνα, στα πρακτικά του ΑΕΣ και τον Νόμο Παπανδρέου για τα ξένα σχολεία. Πρόκειται για περίοδο με πυκνά γεγονότα, με μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις, με «ανακοπτόμενα άλματα», για να θυμηθούμε τον αείμνηστο Αλέξη Δημαρά, με «καταστροφές και θριάμβους» με όρους Καλύβα, με «σισύφεια πορεία' με όρους Καζαμία. Είναι η περίοδος με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, ενίοτε «αξεπέραστα όρια» πάλι με όρους Αλ. Δημαρά, των βενιζελικών περιόδων και το συγκροτημένο παιδαγωγικό λόγο από τους διανοητές του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τη συλλογική έκφρα-

ση των δημοτικιστών. Επειδή τα γεγονότα —πολιτικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά—, αιματηρές γλωσσικές συγκρούσεις, μεταρρυθμίσεις, απορρυθμίσεις, αντιμεταρρυθμίσεις ήταν πυκνά, οι ιστορικοί της εκπαίδευσης εστιάσαμε σ' αυτά και, έτσι, παραμελήσαμε, προς μεγάλη, βέβαια, χαρά του συγγραφέα, να ασχοληθούμε και με το ερώτημα του Μ. Δαμανάκη: Πώς η κυρίαρχη σε κάθε περίοδο ομάδα αντιμετώπισε τον ΑΛΛΟ, τον διαφορετικό. Και, βέβαια, και οι πρωταγωνιστές της περιόδου, φορείς, άτομα και συλλογικότητες, κράτος, μακρο- και μεγαφορείς δράσης, λίγο έως καθόλου ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό, όπως στον *Άταφο νεκρό* του Δ. Γληνού, τα νομοσχέδια του 1913, όπου γίνεται λόγος για την *εξελλήνησιν* των αλλόγλωσσων, οι σχετικές αναφορές του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και ο νόμος του Γεωργίου Παπανδρέου, το 1931, για τα ξένα σχολεία, με τον οποίον έχω ασχοληθεί, αλλά όχι σε βάθος, στα «Παπανδρεϊκά» μου. Η ενασχόληση με τους πρωταγωνιστές των δύο στρατοπέδων, καθαρευουσιάνων και δημοτικιστών, Δελμούζο-Γληνό-Τριανταφυλλίδη-Κουντουρά-Εξαρχόπουλο-Χατζηδάκη κ.ά., δεν άφησαν περιθώρια στους ιστορικούς να ασχοληθούν με τους πολλούς και σημαντικούς παιδαγωγούς ή διοικητικά στελέχη που ασχολήθηκαν με τους ξενόγλωσσους, όπως οι Μπουκουβάλας, Μοίρας, Μπουντώνας, Καραχρίστος, Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Γερακόπουλος, Ιατρίδης κ.ά.

Ιδιαίτερη έμφαση θα δώσει ο συγγραφέας στις αναφορές του Μ. Τριανταφυλλίδη για τους ξενόγλωσσους και του —πολύ σημαντικού και, εν πολλοίς, άγνωστου παιδαγωγού— Νίκου Καραχρίστου. Ο Καραχρίστος, είναι ο παιδαγωγός που, με πλήθος δημοσιευμάτων, άρθρων και βιβλίων, θα ασχοληθεί συστηματικά με την εκπαίδευση των ξενόφωνων, επιχειρώντας να απαντήσει στα ερωτήματα: «Είναι δυνατή η παρά μικρών ξενοφώνων εκμάθησις της ελληνικής γλώσσης;» και «Διατί είναι αναγκαία η εισαγωγή της ελληνικής γλώσσης εις τα σχολεία των ξενοφώνων;».

Εξαιρετικό ενδιαφέρον για το θέμα μας έχουν τα εκπαιδευτικά συνέδρια, το 1ο του 1904, τα τρία του 1930, τα πρακτικά του ΑΕΣ του 1931 και ο Νόμος του Γ. Παπανδρέου, το ίδιο

έτος, για τα Ξένα Σχολεία. Όσα σχετικά καταγράφει εδώ ο συγγραφέας και προσεκτικά ερμηνεύει, προκύπτουν ύστερα από διεξοδική μελέτη εκατοντάδων σελίδων πρωτογενών πηγών, δηλαδή των πρακτικών των συνεδρίων του ΑΕΣ. Να υπογραμμίσουμε εδώ, αυτό που ο συγγραφέας πολλές φορές τονίζει. Ότι δηλαδή, όσα —συνέδρια, ΑΕΣ, νόμος για ξένα σχολεία— συμβαίνουν κατά τον ύστερο βενιζελισμό, το συγκείμενο, δεν έχει καμία σχέση με την περίοδο του 1ου Συνεδρίου ή της κινηματικής βενιζελικής δεκαετίας του ’10. Κατά την πρώτη, κυριαρχεί η Μεγάλη Ιδέα και ο αλυτρωτισμός, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, ο Διχασμός, ενώ κατά τη δεύτερη η εθνική Αναγέννηση (η Μεγάλη Ιδέα έχει βουλιάξει στα νερά της Σμύρνης) και η εθνικοφροσύνη εναντίον του κομμουνισμού. Είχαν προηγηθεί, η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το ιδιώνυμο, η τραγωδία της Σμύρνης αλλά και οι ακραίες συγκρούσεις —αυτό χρειάζεται να το γνωρίζει όποιος θέλει να ερμηνεύσει τις συγκρούσεις της περιόδου— με πολλές αφορμές, μεταξύ φιλελευθέρων και κομμουνιστών. Θυμίζουμε επιγραμματικά: συμμαχία των ριζοσπαστικών σοσιαλιστικών οργανώσεων με τη μοναρχική παράταξη τη στιγμή του Διχασμού, συνεργασία τους το 1915 με τον Γούναρη (θα εκλέξουν δύο βουλευτές), σφοδρή αντίδραση του ΣΕΚΕ (μετέπειτα ΚΚΕ) εναντίον της εκστρατείας στη Σμύρνη, οι αντιπολεμικές διαδηλώσεις του ΣΕΚΕ παραμονές των κρίσιμων εκλογών του 1920 με αίτημα τη γενική αποστράτευση, γραμμή του ΚΚΕ μετά από έκτακτο συνέδριο το 1924 για ανεξάρτητη Μακεδονία και Θράκη (η αυτοδιάθεση και απόσπαση αυτών των περιοχών από την Ελλάδα είναι σταθερή γραμμή του *Ριζοσπάστη* και τα επόμενα χρόνια με συνέπεια στις εκλογές του 1928 να συγκεντρώσει ποσοστό 1,4%. Τέλος, ο χαρακτηρισμός των φιλελεύθερων από το ΚΚΕ ως Βενιζελοφασιστών (είναι η εποχή του «σοσιαλφασισμού» με βάση τις αποφάσεις του 6ου συνεδρίου της Κομμουνιστικής Διεθνούς).

Το συνέδριο του 1904 που θα πραγματοποιηθεί με τη συμμετοχή σημαντικών εκπροσώπων (Βορεάδης, Ευαγγελίδης, Βολονάκης, Μπουκουβάλας) από τις περιοχές του υπόδουλου Ελληνισμού επί υπουργίας Σ. Στάη (θα υποβάλλει στη Βουλή 48

εκπαιδευτικά νομοσχέδια) «την εποχή της Μεγάλης Ιδέας και αποτέλεσε μια πανελλαδική εκπαιδευτική συνάντηση, στην οποία πανηγυρίστηκε η εθνική ενότητα και ενδυναμώθηκαν η ιδεολογία του αλυτρωτισμού και η θέληση για συνένωση των αλύτρωτων χωρών με το οικοδομούμενο εθνικό Κέντρο». Στο πλαίσιο αυτό θα κινηθεί ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας που θα δηλώσει: «Οι προσελθόντες εκ τε της ημεδαπής και των πλείστων και ποθητών εν τη αλλοδαπή ελληνικών εστιών [...] επιδίωκαν να συσφίξωσι τους αμοιβαίους δεσμούς της αγάπης, να συνεννοηθώσιν εν πνεύματι αδελφικώ περί των καθηκόντων της εξόχως εθνικής και πρακτικής αυτών λειτουργίας».

Το θέμα που απασχολεί το συγγραφέα έχει πλουσιότερη "πρώτη ύλη" κατά τον ύστερο βενιζελισμό, και αυτό με αφορμή τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930 (Γενικών Επιθεωρητών, Επιθεωρητών Δημοτικών Σχολείων και Διευθυντών/Υποδιευθυντών των Διδασκαλείων), το Νόμο για τα Ξένα Σχολεία και το ΑΕΣ και, βέβαια, τη μεταρρύθμιση του 1929, στην οποία σκοπός της ίδρυσης νηπιαγωγείων, ιδιαίτερα στις Νέες Χώρες είναι η ενσωμάτωση των ξενόφωνων στον εθνικό κορμό. Το συμπέρασμα της έρευνας του συγγραφέα είναι ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης ξενόφωνων πληθυσμών δεν τίθεται ως διακριτό θέμα των συνεδρίων. Το θέμα, όμως, το βάζουν κάποιοι σύνεδροι. Αρκούμαι σε δύο ενδιαφέροντα παραδείγματα από το βιβλίο στο συνέδριο Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων.

1. Ο γερμανο-σπουδαγμένος δημοτικιστής, μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου και Δ/ντής του Διδασκαλείου Φλώρινας Ηλίας Γερακόπουλος, πρότεινε στην Ειδική Διδακτική να υπάρχει κεφάλαιο ειδικό για τη γλωσσική αφομοίωση ξενόφωνων παιδιών της πρώτης δημοτικού για να μην αναγκάζονται οι δημοδιδάσκαλοι να αυτοσχεδιάζουν λύσεις του σοβαρού αυτού προβλήματος.

2. Ένας ακόμη δημοτικιστής και μάλιστα θηλυκού γένους, είναι η πολύ σημαντική και με άρτια επιστημονική κατάρτιση, συνεργάτις του Γληνού αλλά και των Δελμούζου-Τριανταφυλλίδη, η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, με πενταετή εμπειρία στην Ελβετία, Διευθύντρια του Ανώτερου Τμήματος του

Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας. Η Παπαδημητρίου θα προτείνει ίδρυση νηπιαγωγείων ως ηθική ανάγκη —το εθνική χρησιμοποιούνταν παλαιότερα— για τους ξενόφωνους πληθυσμούς.

Έχει, επίσης, ενδιαφέρον η ομιλία του Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου στο συνέδριο των Επιθεωρητών, που την παραθέτει ο συγγραφέας. Εκεί ο Γ. Παπανδρέου, θέλοντας να απαντήσει στους θιασώτες των ξένων σχολείων που ο ίδιος με νόμο κατήργησε, ότι στα δημοτικά σχολεία έχουν εισχωρήσει κομμουνιστές, απευθύνει το ερώτημα στους Επιθεωρητές: «Έχει κανείς εξ υμών κομμουνιστήν δάσκαλον εις την Περιφέρειάν του; Οι Επιθεωρητές εγείρονται όρθιοι, διαμαρτύρονται και φωνάζουν, Κανέναν, κανέναν. Και, μετά απ' αυτό, ο Γ. Παπανδρέου θα ηρεμήσει βγάζοντας το συμπέρασμα: «Κομμουνιστής διδάσκαλος δεν υπάρχει σήμερον εις την εκπαίδευσιν, αλλ' αν τυχόν παρουσιαστεί εις το μέλλον, αποτελεί κοινόν καθήκον πάντων ημών η άμεσος απόλυσίς του διότι δεν έχει θέσιν εις την ελληνικήν εκπαίδευσιν». Όλα αυτά, μπορεί κανείς να τα ερμηνεύσει μόνο αν τα δει μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο με τις αδιάλλακτες συγκρούσεις κομμουνιστών-φιλελευθέρων, όπως σας το περιέγραψα παραπάνω. Το χθες δεν κατανοείται με μέτρα του σήμερα, ούτε το σήμερα με μέτρα του χθες.

Οι προσεγγίσεις των Παπαδημητρίου, Γερακόπουλου και Καραχρίστου (του τελευταίου ήδη από το 1923) για την εκπαίδευση των ξενόφωνων είναι πρωτοπόρες για την εποχή τους και αποκλίνουσες από το κυρίαρχο παράδειγμα. Και για τους τρεις, χωρίς να αμφισβητούν τον τελικό στόχο, την αφομοίωση των ξενόφωνων, η ετερότητα δεν αποσιωπάται και δεν αφομοιώνεται βίαια, αντίθετα θεματοποιείται και προτείνονται ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα.

Τέλος, δυο λόγια για τον Ν. 4862/1931 για τα ξένα σχολεία. Το σχολικό έτος 1929/30 λειτουργούσαν 46 τέτοια σχολεία, ενώ το σχολικό έτος 1927/28 λειτουργούσαν 70 τέτοια σχολεία με 11.400 μαθητές. Με τον νόμο θα κλείσουν 5 σχολεία και θα αποχωρήσουν περί τις 6.000 μαθητές.

Η φιλοσοφία του Γ. Παπανδρέου για τον νόμο είναι ότι «η στοιχειώδης εκπαίδευσις πρέπει να παρέχηται εις σχολείον ελ-

ληνικόν. Τούτο αποτελεί αρχήν εθνικής ανατροφής, ισχύουσα εις όλον τον κόσμον». Είναι γνωστές οι σφοδρές αντιδράσεις που προκάλεσε ο νόμος μεταξύ εκπροσώπων άλλων δογμάτων. Από τον νόμο θέλω να μείνω —και μ' αυτό θα κλείσω— στο άρθρο 6 που αφορά στα Θρησκευτικά και που θεωρώ πολύ προοδευτικό για την εποχή του. Αναφέρει: «Απαγορεύεται εις τα ελληνικά σχολεία τε και ιδιωτικά η διδασκαλία του ορθόδοξου θρησκευτικού μαθήματος εις ετερόδοξους μαθητάς καθώς και ο τούτων εκκλησιασμός εις ορθόδοξον εκκλησίαν».

Κυρίες και κύριοι,
Φίλε Μιχάλη,

Το πόνημα από το οποίο μόνο λίγες πτυχές επιχείρησα να αναδείξω, καλύπτει ένα κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, απαντά στα ερωτήματα που ο συγγραφέας έθεσε και θέτει, άλλα που καλούνται να απαντήσουν οι νέοι ερευνητές του χώρου, όπως ο συν-εισηγητής μου κ. Παρθένης. Ο Μιχάλης Δαμανάκης, ο Γιώργος ο Μάρκου, ο Θανάσης ο Γκότοβος —η τριάδα των γερμανοσπουδαγμένων— κ.ά., έχουν συνδέσει το όνομά τους με ένα νέο και ενδιαφέρον επιστημονικό πεδίο, αυτό της διαπολιτισμικής αγωγής που άνοιξαν και με το πλούσιο έργο τους, ανέπτυξαν εδραίωσαν στην Ελλάδα. Οι νέοι ερευνητές του χώρου δεν ξεκινούν από το μηδέν. Έχουν παρελθόν να στηριχθούν. Και, βέβαια, να μην ξεχνούν ποτέ αυτό που λέμε στην Κρήτη, «των μπροστινών πατήματα των πισινών γεφύρια». Συνεχίστε πατώντας σ' αυτά τα γεφύρια και έχοντας στις βασικές σας πηγές και το βιβλίο που παρουσιάζουμε σήμερα εδώ. Μιχάλη, καλοτάξιδο να 'ναι και εις άλλα με υγεία. Συνταξιούχοι μπορεί να είμαστε, όχι όμως ανενεργοί. Αντέχουμε ακόμη.

Γιώργος Κόκκινος, *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών*, εκδ. Θίνες, Αθήνα 2017

Στις πρωτες σελιδες του βιβλίου *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών* του Γιώργου Κόκκινου, στέκεται κανείς στο παρακάτω συγκλονιστικό παράθεμα:

> «Τα κληρονομικώς βεβαρημένα άτομα, όπως οι παρανοϊκοί, οι πνευματικώς καθυστερημένοι, οι σχιζοφρενείς, οι επιληπτικοί, οι φορείς μεταλλαχθέντων γονιδίων, οι αθεράπευτοι αλκοολικοί, οι προχωρημένοι τοξικομανείς και άλλοι, θα πρέπει να υποβάλλονται σε στείρωση. Η φυσική επιλογή, η στείρωσις και η ευθανασία είναι ορθές εφόσον συνδυάζουν σοβαρές νομικές εγγυήσεις, υπεύθυνο ιατρικό έλεγχο και βιολογικώς ηθική βάση».[1]

Αυτό δεν έχει ειπωθεί σε ένα μακρινό παρελθόν, αλλά, δυστυχώς, είναι οι σημερινές απόψεις της Χ.Α., όπως δημοσιεύονται σε ιστοσελίδα της σχετική με την οικολογία!

Και το σκηνικό που προβάλλει εμπρός μας γίνεται ακόμα πιο εφιαλτικό γιατί ελεύθερα στο διαδίκτυο, αλλά και σε ενυπόγραφα έντυπα του εν λόγω πολιτικού κόμματος, διακηρύσσονται χωρίς κανένα ενδοιασμό τα εξής:

> «...Εθνικισμός είναι η άμεση βίωση της φυλετικής ψυχής. Άτομα στερούμενα εθνικιστικών εξάρσεων είτε είναι άτομα παθολογικά είτε φυλετικώς νόθα, είτε είναι άνθρωποι ψυχικά διαταραγμένοι, είτε βιολογικά νόθοι... Ιδιαίτερη μέριμνα στην προγενετική ιατρική και κυρίως και πάνω από όλα στην ευγονική δηλαδή στην έγκαιρη κρατική μέριμνα για γεννήσεις παιδιών υγιών και κατάλληλων να φέρουν επάνω τους τον τίτλο του πολίτη-οπλίτη έτσι ώστε να είναι πάντα έτοιμα να ακολουθήσουν τον δρόμο των προγόνων τους. Τη θυσία».[2]

---

1. Γιώργος Κόκκινος, *Η ευγονική δυστοπία: Διαδρομές ιδεών,* Θίνες, Αθήνα 2017, σελ. 9.

2. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό σύνδεσμο https://www.youtube.com/watch?v=UWmuh3sObwE, Δημοσιεύτηκε στις 18 Απρ. 2015, ηλεκτρονική πρόσβαση 27-4-2018.

> «Η ευγονία συνδέεται με την ύπαρξη τού Εθνικού Κράτους και την κοσμοθέαση τού Εθνικοκοινωνισμού. Συνδέεται επιπλέον με την επιστήμη της ανθρωπολογίας και την διαιώνιση των ειδών. Να κρατάς καθαρό και αμόλυντο τον οίκο της φυλής σου. Κι αυτό ακριβώς είναι ο Έλληνας, το κτιστό οικοδόμημα της φυλής και όλοι μαζί ο εθνικός μας οίκος».[3]

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η έννοια της ευγονικής βρίσκεται πάλι στο προσκήνιο όχι πια ως υποθετική απειλή, αλλά ως υπαρκτή πραγματικότητα. Η κατακλυσμιαία πρόσκτηση γενετικής γνώσης και η επινόηση νέων ιατρικών τεχνολογιών τα τελευταία χρόνια είναι βέβαιο ότι περιπλέκουν τα βιοηθικά διλήμματα που ήδη έχουν τεθεί, κυρίως με τη χρήση της ευγονικής κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου.[4]

Στην περίπτωση του βιβλίου του Γιώργου Κόκκινου το κέρδος από την ανάγνωσή του καθίσταται πολλαπλό, γιατί στον γόνιμο ιστορικό προβληματισμό προστίθενται η χρήση και σήμανση των εννοιών, αλλά και η ποιότητα του λόγου και της ανάλυσης. Το βιβλίο έρχεται να μας κάνει συμμέτοχους σε μια ανησυχία, η οποία αφορά τις σύγχρονες κοινωνίες, και θέτει το ερώτημα εάν οι πρόσφατες τεχνοεπιστημονικές εξελίξεις διαμορφώνουν νέες μορφές «φυλετικής» βίας και παρέχουν βιοτεχνολογικά αναβαθμισμένες δυνατότητες ευγονικών πρακτικών.

Χάρη στις τεχνικές της γενετικής μηχανικής, οι άνθρωποι απέκτησαν την προμηθεϊκή ικανότητα να αναπρογραμματίζουν το γενετικό υλικό όλων των έμβιων όντων, αδιάφορο αν πρόκειται για φυτά, για ζώα ή για ανθρώπους.[5] «Ξαφνικά, η απόσταση ανάμεσα στα εργαστήρια, τα εργοστάσια, τις κλινικές των νοσοκομείων και τις γεωργικές καλλιέργειες άρχισε να περιορίζεται», όπως πολύ εύστοχα είχε επισημάνει ο διάσημος μοριακός βιολόγος Φώτης Καφάτος.

Η πρόσφατη ανακοίνωση της πλήρους αποκωδικοποίησης του Ανθρώπινου Γονιδιώματος σημα-

---

3. Σωτήρης Καραχάλιος, ΕΥΓΟΝΙΑ 27/11/2015 Διαθέσιμο στο διαδικτυακό σύνδεσμο https://ethnikismos.net/2015/11/27/%CE%B5%CF%85%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%B1/, ηλεκτρονική πρόσβαση 27-4-2018.

4. Philippa Levine, *Eugenics. A Very Short Introduction, Oxford University Press*, 2017, pp. 16-24.

5. Michel J. Sandel, *Ενάντια στην τελειότητα*, μτφρ. Δημήτρης Γκινοσάτης, επιμ. Κώστας Λιβιεράτος, πρόλογος Ιορδάνης Ψημμένος, *Αλεξάνδρεια*, Αθήνα 2011, σελ. 36-40.

τοδοτεί το «τέλος της αρχής», μια ερευνητική διαδικασία που ξεκίνησε μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν το 1953 οι James Watson και Francis Crick περιέγραψαν τη δομή του DNA.[6] Στη διάρκεια των 65 χρόνων που μεσολάβησαν από τότε, σημαντικά ήταν τα βήματα της βασικής και εφαρμοσμένης γενετικής. Έγιναν αντιληπτοί οι μηχανισμοί αποκωδικοποίησης της γενετικής πληροφορίας, ενώ καταγράφηκαν πάνω από 4.000 παθολογικές καταστάσεις, που οφείλονται σε λάθη της δομής των χρωμοσωμάτων ή των γονιδίων, συμβάλλοντας στην καλύτερη ταξινόμηση της ανθρώπινης παθολογίας, αλλά και στην αποτελεσματικότερη διάγνωση και αντιμετώπιση των κληρονομικών παθήσεων. Η ανάγνωση, ωστόσο, αυτής της κωδικοποιημένης πληροφορίας δεν σημαίνει και αυτόματη κατανόηση του τι σημαίνει η πληροφορία αυτή. Αναγνωρίσαμε γονίδια, δεν γνωρίζουμε όμως ακόμη τη λειτουργική εμπλοκή των γονιδίων αυτών στη σύνθεση πολύ περισσοτέρων πρωτεϊνών οι οποίες συνθέτουν αυτό που ονομάζουμε φαινότυπο. Αν το πραγματικό όφελος της γενετικής έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η ριζική αντιμετώπιση των γενετικών νόσων, τότε ως ο ελλοχεύων αλλά υπαρκτός κίνδυνος πρέπει να εννοηθεί η αλόγιστη πρόθεση βελτιστοποίησης-ωραιοποίησης του ανθρώπινου είδους. Η ανάπτυξη της γενετικής τεχνολογίας και των συνεπακόλουθων εφαρμογών της έχει ένα γεωμετρικά αυξανόμενο κόστος, δυσβάστακτο ακόμα και για αναπτυγμένες χώρες. Είναι προφανές ότι ένας άλλος κόσμος πολλών ταχυτήτων θα αναπτυχθεί στηριζόμενος στις οικονομικές δυνατότητες κάθε κοινωνίας. Έτσι θα μπορούμε εύκολα να διακρίνουμε προνομιούχους και μη προνομιούχους μέσα στις κοινωνίες, αλλά και μεταξύ των κρατών. Πρόκειται για το φάντασμα μιας δυστοπικής κοινωνίας όπου μερικοί θα είναι «πιο ίσοι» από τους άλλους.

Θα προσπαθήσω να δώσω τις συντεταγμένες των τελευταίων δεδομένων της χρήσης της βιολογίας και της βιο-ιατρικής τεχνολογίας για να επιτελεσθεί «το αδύνατο της ουτοπίας», χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει ότι γινόμαστε κατ' ουδένα τρόπο αρνητές της θετικής χρήσης αυτών των γνώσεων και των συναφών τεχνολογιών.

Είκοσι δύο χρόνια μετά την κλωνοποίηση της Ντόλι, η ενδεχόμενη περίπτωση τεχνητής γονιμοποίησης με ωάρια που προήλ-

6. Michel Morange, *Ιστορία της Βιολογίας*, μτφρ. Λαοκρατία Λάκκα, Utopia, Αθήνα 2016, σελ. 530-531.

θαν από πολυδύναμα βλαστικά κύτταρα, π.χ. δερματικά, η οποία, θα μπορούσε να επιτρέψει σε οποιοδήποτε τύπο κυττάρου να επαναπρογραμματιστεί σε σπέρμα ή ωάριο, έχει προκαλέσει μεγάλο προβληματισμό μεταξύ των ειδικών. Η τεχνολογία αυτή έχει ήδη δοκιμαστεί σε ποντικούς από Ιάπωνες επιστήμονες και είναι πιθανό να δούμε να δοκιμάζεται και σε ανθρώπους σύντομα, σύμφωνα με δημοσίευμα του έγκριτου επιστημονικού περιοδικού *Science Translational Medicine*.[7] Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να ανοίξει την πόρτα για «ευγονική υψηλής τεχνολογίας». Για παράδειγμα, είναι πιθανό ότι θα μπορούσε κάποια μέρα να επιτρέψει σε κλινικές εξωσωματικής γονιμοποίησης την κατασκευή εκατοντάδων εμβρύων και, στη συνέχεια, την επιλογή εκείνων που διαθέτουν τις πιο επιθυμητές ή αναβαθμισμένες ιδιότητες, όπως το χρώμα των ματιών, το ύψος ή ένα πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ή ακόμα και τη χρήση αυτών των εμβρύων ως «βιολογικών ανταλλακτικών». Η δυνατότητα αυτή μπορεί να μεγαλώσει τον φόβο της «καλλιέργειας εμβρύων» σε μια κλίμακα που σήμερα είναι αδύνατο να φανταστούμε.

Επιπλέον, τα προαναφερθέντα πρέπει να συσχετιστούν με την ταχεία προώθηση των τεχνικών γονιδιακής επεξεργασίας, όπως το CRISPR (Clustered Regularly Interspaced Short Palindromic Repeat), το οποίο αποτελεί την πιο εντυπωσιακή τομή στην ιστορία της γενετικής και προτάθηκε στην επιστημονική κοινότητα το 2012 από δύο ομάδες οι οποίες συνεργάστηκαν για να το κατανοήσουν: η μία με επικεφαλής την Jennifer Doudna, από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας, Berkeley, που είναι ειδικός στο RNA, και η άλλη από τον Emmanuelle Charpentier, τότε στο Πανεπιστήμιο Umea στη Σουηδία και τώρα στο Ινστιτούτο Max Planck.[8,9] Η μέθοδος του CRISPR είναι βασισμένη σε ένα εγγενές σύστημα προστασίας των βακτηρίων από ιϊκές μολύνσεις. Όταν

7. I. Glenn Cohen, George Q. Daley, Eli Y. Adashi, "Disruptive reproductive technologies", *Sci. Transl. Med.* 9, eaag2959 (2017).

8. Wiedenheft B., Sternberg S.H., Doudna J.A., "RNA-guided Genetic Silencing Systems in Bacteria and Archaea". *Nature*, vol. 7385 (2012), pp. 331-338.

9. Jinek M., Chylinski K., Fonfara I., Hauer M., Doudna J.A., Charpentier E., "A Programmable Dual-RNA-guided DNA Endonuclease in Adaptive Bacterial Immunity". *Science,* vol. 337 (6096), (2012), pp. 816-821.

το βακτήριο ανιχνεύσει ιϊκό DNA παράγει δύο μικρά μόρια RNA. Το ένα από αυτά ταυτίζεται με την αλληλουχία του προσβαλλόμενου ιϊκού DNA. Αυτά τα δύο μόρια RNA δημιουργούν ένα σύμπλεγμα με μια πρωτεΐνη Cas9, η οποία μπορεί να κόψει το DNA. Όταν η ταυτίζουσα αλληλουχία, γνωστή και ως «οδηγός RNA», βρίσκει τον στόχο της, η πρωτεΐνη Cas9 κόβει το ιϊκό DNA και αχρηστεύει τον ιό. Οι ερευνητές, υιοθέτησαν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία και σε άλλους γονιδιακούς στόχους, εκτός των βακτηρίων. Έτσι αλλάζοντας μονάχα τον οδηγό RNA κάθε φορά, ώστε να ταυτίζεται με την αλληλουχία του στόχου, το σύστημα Cas9 μπορεί να επαναπροσδιοριστεί, ώστε να μπορεί να κόβει κάθε είδους DNA σε στοχευμένη θέση και να μεταβιβάζει τη γενετική πληροφορία από τη μία γενεά στην επόμενη. Το 2015, Κινέζοι επιστήμονες ανέφεραν την πρώτη χρήση του CRISPR σε ανθρώπινα έμβρυα, τα οποία, μολονότι δεν ήταν γενετικά φυσιολογικά (σε αντίθεση με τα υγιή που κάποιος άλλος ερευνητής, η Kathy Niakan,[10] πρότεινε να μελετήσει), προκάλεσαν άμεσες και μεγάλες εντάσεις σε επιστήμονες σε όλο τον κόσμο. Η Jennifer Doudna επεσήμανε έντονα τους κινδύνους από μία άκριτη χρήση της τεχνολογίας.[11] Υπάρχουν όμως και πολλοί πρόθυμοι ερευνητές, και όχι μόνο, να σπρώξουν το CRISPR στα όριά του.

Ο όρος «επιγενετική» αναφέρθηκε πρώτη φορά το 1942 από τον C. H. Waddington, έναν από τους ιδρυτές της Συστηματικής και Εξελικτικής Βιολογίας.[12] Προέρχεται από την ελληνική λέξη «επιγένεσις» και περιγράφει την αλληλεπίδραση της λειτουργίας των γονιδίων με το περιβάλλον. Επιγενετική είναι η μελέτη των αναστρέψιμων κληρονομήσιμων αλλαγών στη λειτουργία των γονιδίων, που εμφανίζονται χωρίς κάποια αλλαγή στην αλληλουχία του πυρηνικού DNA. Σηματοδοτεί μεταβολή στη δράση ενός γονιδίου χωρίς να αλλάζει το ίδιο το

10. Fogarty N.M.E., McCarthy A., Snijders K.E., Powell B.E., Kubikova N., Blakeley P., Lea R., Elder K., Wamaitha S.E., Kim D., Maciulyte V., Kleinjung J., Kim J.S., Wells D., Vallier L., Bertero A., Turner J.M.A., Niakan K.K. "Genome Editing Reveals a Role for OCT4 in Human Embryogenesis", *Nature*. 550 (7674) (2017), pp. 67-73.

11. Doudna J., "Perspective: Embryo Editing needs Scrutiny", *Nature* 528 (7580), (2015), p. S6.

12. Waddington C.H. "The epigenotype", *Endeavour* 1, (1942), 18-20.

DNA του.[13] Το επιγονιδίωμα περιλαμβάνει όλες τις χημικές τροποποιήσεις (μεθυλιώσεις και άλλες) που έχουν προστεθεί στο σύνολο του DNA ενός ατόμου προκειμένου να ρυθμιστεί η δράση όλων των γονιδίων. Αλλαγές στο επιγονιδίωμα μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές στη δομή της χρωματίνης (βασικό συστατικό του πυρήνα των κυττάρων και ιδίως των χρωμοσωμάτων) και μεταβολές στη λειτουργία του γονιδιώματος. Με άλλα λόγια, τα επιγενετικά σημάδια μας μπορούν να επανεγγραφούν, πράγμα που σημαίνει ότι μπορούμε να τροποποιήσουμε τις οδηγίες που λαμβάνουν τα γονίδιά μας.

Μια μελέτη του 2011 σε δίδυμα, σε άτομα της ίδιας οικογένειας και σε γενικό πληθυσμό, η οποία δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Molecular Psychiatry*, εκτιμά ότι ένα ποσοστό της κρυπτογραφημένης νοημοσύνης, που περιλαμβάνει, αφενός, την ικανότητα συγκέντρωσης και διατήρησης της γνώσης και, αφετέρου, την επί τόπου σκέψη και την επίλυση προβλημάτων, βασίζονται ακριβώς στην επιγενετική.[14] Η νοημοσύνη είναι στην πρώτη γραμμή της συμπεριφορικής γενετικής έρευνας. Μελέτες έχουν πρόσφατα εντοπίσει και συσχετίσει με το γονιδίωμα αλλαγές που κληρονομούν το 20% από το 50% της κληρονομούμενης νοημοσύνης.[15] Αξίζει να αναφερθεί ότι πρόσφατη έρευνα καταδεικνύει την επίδραση της θερμοκρασίας στην κληρονομούμενη επιγενετική

13. Jaenisch R., Bird A., "Epigenetic Regulation of Gene Expression: How the Genome Integrates Intrinsic and Environmental Signals", *Nat Genet*., Mars 33, 2003, Suppl., 245-254.

14. Gail Davies, Albert Tenesa, Antony Payton, Jian Yang, Sarah E. Harris, David Liewald, Xiayi Ke, Stephanie Le Hellard, Andrea Christoforou, Michelle Luciano, Kevin McGhee, Lorna Lopez, Alan J. Gow, Janie Corley, Paul Redmond, Helen C. Fox, Paul Haggarty, Lawrence J. Whalley, Geraldine McNeill, Michael E. Goddard, Thomas Espeseth, Astri J. Lundervold, Ivar Reinvang, Andrew Pickles, Vidar M. Steen, William Ollier, David J. Porteous, Michael Horan, John M. Starr, Neil Pendleton, Peter M. Visscher,† and Ian J. Deary, †, "Genome-wide Association Studies establish that Human Intelligence is highly Heritable and Polygenic", *Mol Psychiatry*, 16(10), (2011), 996-1005.

15. Robert Plomin and Sophie von Stumm, "The New Genetics of Intelligence", *Nature Reviews Genetics*, Mar. 19(3): 2018, pp. 148-159. Χρήσιμος για το θέμα αυτό και ο διαδικτυακός ιστότοπος https://sciencing.com/intelligence-genetic-trait-21794.html.

τροποποίηση του γονιδιώματος στο πειραματικό μοντέλο του C. elegans για 14 γενεές.[16]

Πρόσφατα, η ερευνητική ομάδα της ισραηλινής Ραχήλ Γεχούντα μελέτησε το γονίδιο που ρυθμίζει τις ορμόνες του στρες, οι οποίες επηρεάζονται από τις τραυματικές εμπειρίες. «Ήταν λογικό να εξετάσουμε αυτό το γονίδιο» σημειώνει η Γεχούντα. «Εάν το τραύμα μπορεί να κληροδοτηθεί, θα γινόταν αυτό σε ένα γονίδιο που σχετίζεται με το στρες», όπως διαβεβαιώνει. Τόσο στους επιζώντες του Ολοκαυτώματος/Σοά (Shoah), όσο και στα παιδιά τους, οι ερευνητές ανακάλυψαν χημικές τροποποιήσεις που όμως δεν εντοπίστηκαν στην ομάδα των Εβραίων που ζούσε εκτός Ευρώπης κατά την περίοδο του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου. «Η αλλαγή των γονιδίων στα παιδιά θα μπορούσε να αποδοθεί μόνο στην έκθεση των γονέων στο γεγονός του Ολοκαυτώματος», σύμφωνα με τους ισχυρισμούς της Γεχούντα. Η μελέτη έγινε σε 32 επιζώντες και σε 22 απογόνους τους και έδειξε αλλαγές στο ίδιο σημείο του FKB5 γονιδίου.[17] Η πρόσφατη μελέτη της Melissa C. Kahane-Nissenbaum συνδιαλέγεται με τον προβληματισμό ο οποίος αφορά στη διαγενεακή μεταβίβαση του τραύματος, ιδιαίτερα στους επιζώντες του Ολοκαυτώματος, καθώς και τη συμβολή της βιολογίας και της γενετικής στη διαμόρφωση μοντέλων.[18]

Κατόπιν αυτών γεννιέται το ερώτημα: μπορεί να κληροδοτηθεί η τραυματική μνήμη ή το τραύμα; Ερευνητές, με επικεφαλής την Ιζαμπέλ Μανσουί του Πανεπιστημίου της Ζυρίχης, με δημοσίευσή τους στο περιοδικό νευροεπιστημών *Nature Neuroscience*, υποστηρίζουν ότι ασθένειες, όπως η διπολική διαταραχή, που εμφανίζονται σε ολόκληρες οικογένειες, χωρίς να μπορεί

16. Adam Klosin, Eduard Casas, Cristina Hidalgo-Carcedo, Tanya Vavouri, Ben Lehner, "Transgenerational Transmission of Environmental Information in C.elegans", *Science* 356, 2017, pp. 320-323.

17. Yehuda R., Daskalakis N.P., Bierer L.M., Bader H.N.2, Klengel T., Holsboer F., Binder E.B., "Holocaust Exposure Induced Intergenerational Effects on FKBP5 Methylation", *Biol. Psychiatry*, 80(5), 2016, pp. 372-80.

18. Melissa C. Kahane-Nissenbaum, "Exploring Intergenerational Transmission of Trauma in Third Generation Holocaust Survivors", Διδακτορική διατριβή η οποία υποστηρίχθηκε στις 23-06-2011, University of Pennsylvania, 2011, σελ. 7-11, κατατεθειμένη στο: http://repository.upenn.edu/edissertations_sp2/16.

να αναχθεί η αιτία τους σε κάποιο συγκεκριμένο γονίδιο, οφείλονται στο γεγονός ότι η έκθεση σε υψηλά επίπεδα στρες μεταβάλλει όχι μόνο την επιγενετική ταυτότητα του DNA, αλλά και την παραγωγή microRNAs που συμμετέχουν στην έκφραση των γονιδίων.[19]

Τέλος, είναι επίσης σημαντικό το γεγονός, ότι παρασκευάζονται και διατίθενται γενετικά ή βιολογικά επεξεργασμένα τρόφιμα, τα οποία παράγονται από οργανισμούς στους οποίους έχουν εισαχθεί αλλαγές στο DNA τους με τη χρησιμοποίηση μεθόδων γενετικής μηχανικής. Αφορούν, κατά κύριο λόγο, καλλιέργειες με υψηλή ζήτηση, όπως η σόγια, το καλαμπόκι, το βαμβάκι. Σχεδιάστηκαν αρχικά επιδιώκοντας τη μεγιστοποίηση της αντοχής σε παθογόνους παράγοντες και ζιζανιοκτόνα, παράλληλα όμως και για να σχηματίσουν καλύτερα θρεπτικά προφίλ. Είναι γνωστό όμως ότι ορισμένοι γενετικώς τροποποιημένοι σπόροι υπόκεινται σε δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας που ανήκουν σε εταιρείες και, ως εκ τούτου, *«οι καλές προθέσεις μετατρέπονται σε νέους εξουσιαστικούς μηχανισμούς, τα ουτοπικά σχέδια σε δυστοπικές εφαρμογές. Ο μύθος του Φάουστ γίνεται εκ νέου επίκαιρος»*.[20] Η πρόσφατη ταινία «Ο Σπόρος» του Σεμίχ Καπλάνογλου[21] έρχε-

19. Gapp K., Jawaid A., Sarkies P., Bohacek J., Pelczar P., Prados J., Farinelli L., Miska E., Mansuy I.M., "Implication of Sperm RNAs in Transgenerational Inheritance of the Effects of Early Trauma in Mice", *Nat Neurosci*.,vol. 17(5), 2014, pp. 667-669.

20. Γιώργος Κόκκινος, *Η ευγονική δυστοπία: Διαδρομές ιδεών,* ό.π., σελ. 63.

21. Ταινία του Σεμίχ Καπλάνογλου, Πρωταγωνιστούν: Ζαν Μαρκ Μπαρ, Ερμίν Μπράβο, Γκριγκόρι Ντομπρίγκιν, Κριστίνα Φλουτούρ. Παραγωγή 2017. Ο «Σπόρος» διαπραγματεύεται έναν κόσμο όπου μια ισχυρή εταιρεία ελέγχει τους τομείς της Γης όπου υπάρχει ακόμα η δυνατότητα καλλιέργειας, μια πραγματικότητα όπου οι πρόσφυγες ελέγχονται ένας-ένας για να διαπιστωθεί εάν πληρούν τα γενετικά κριτήρια για να γίνουν δεκτοί στις μεγάλες πόλεις. Σε αυτό το περιβάλλον, ένας επιστήμονας με το εξερευνητικό βλέμμα του Ζαν-Μαρκ Μπαρ, ανακαλύπτει ότι οι γενετικά μεταλλαγμένες σοδειές καταρρέουν μία μία και η κοινωνία πρόκειται να γκρεμιστεί λόγω της έλλειψης τροφίμων. Μαθαίνοντας για την επαναστατική και κατά συνέπεια προκλητική έρευνα ενός παλαιότερου συναδέλφου, ξεκινά μια αναζήτηση που θα τον απομακρύνει από τη μεγάλη πόλη στην οποία ζει και θα τον οδηγήσει στους «Νεκρούς Τόπους», όπως ονομάζονται οι περιοχές όπου η ανάπτυξη της ζωής είναι πλέον σχε-

ται να μας το υπενθυμίσει με συμβολικό τρόπο.

Είναι λοιπόν όλα μόνο θέμα γονιδίων; Μάλλον όχι, και εδώ κρύβεται ο κίνδυνος για τις όποιες ερμηνείες, επιστημονικές, θεωρητικές και, εν τέλει, ίσως βαθειά πολιτικές.[22] Θεωρείται αναγκαίος ο διαρκής αυτοελεγκτικός, αυτοκριτικός επαναπροσδιορισμός των πραγματικών στόχων από την πλευρά του ερευνητή βιολόγου, του γενετιστή, του γιατρού, του ίδιου του πολίτη. Ο προβληματισμός αυτός θα αφορά το θέμα της ασφάλειας τέτοιων εφαρμογών στον άνθρωπο και, εφόσον λυθεί το θέμα της ασφάλειας, ενδεχομένως να είναι απαραίτητος ο αποκλεισμός χρήσης της γνώσης και της τεχνολογίας για ευγονικούς λόγους. Πώς θα αποκλείσουμε όμως τον κίνδυνο να μετατραπεί μια ασθένεια σε κοινωνικό στίγμα;

Στη σημερινή συγκυρία, κατά την οποία η γενετική χειραγώγηση του γονιδιώματος δίνει τη δυνατότητα να μειωθεί δραστικά η όποια πιθανότητα αρρώστιας ή αναπηρίας, δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η κοινωνική διάσταση της επιβολής να είναι κανείς «τέλειος». Ποιος έχει την αρμοδιότητα να ορίζει τι είναι επιθυμητό γονίδιο; Ποιος θα έχει την εξουσία να αποφασίσει και, εν τέλει, να πραγματοποιήσει μια τέτοια επιλογή; Μπορεί οι αξιώσεις για καταναγκαστική στείρωση με την ευθύνη του κράτους, δημοκρατικού ή ολοκληρωτικού, να έχουν περάσει ανεπιστρεπτί (;), όμως η συζήτηση σχετικά με τις τοποθετήσεις για την «αντιμετώπιση της γονιμότητας», σε συνδυασμό, αφενός, με την περιφρούρηση της κοινωνικής ευημερίας της Δύσης και, αφετέρου, με τη δυσφορία σε βάρος των προσφύγων, των μεταναστών αλλά και των ποικίλων και ιστορικά μεταβαλλόμενων εσωτερικών «άλλων», όπως οι τοξικομανείς ή οι αλκοολικοί, όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και στην Αμερική,[23] υποδηλώνουν ότι παραμένουμε ευάλωτοι στις ιδέες της ευγονικής.

δόν αδύνατη. Ενα ταξίδι το οποίο δεν είναι μια πορεία προς την απόδειξη της «θεωρίας του γενετικού χάους», αλλά μια διαδρομή προς την αυτεπίγνωση, με πνευματικές στάσεις γεμάτες θρησκευτικούς συμβολισμούς.

22. Yann Joly, Derek So, Katie Saulnier and Stephanie O.M. Dyke, Letter: "Epigenetics ELSI, Darker than you think?", *Trend in Genetics*, 32(10), 2016, pp. 591-592.

23. Τα θέματα αυτά θίγονται στο βιβλίο Future Human Evolution-Eugenics in the Twenty First Century", ειδικά στο κεφάλαιο "Society and Genes", Hermitage Publishers, Schuyllkill Haven, 2008, pp. 41-48.

Από την αρχή γίνεται απολύτως φανερή η πρόθεση του συγγραφέα να προσδιορίσει τις ακριβείς συντεταγμένες της προσέγγισής του. Έτσι, γρήγορα διαφαίνεται ότι η ευγονική, με κινητήρια δύναμη τον βιολογισμό και τη βιολογική αιτιοκρατία, διεισδύει δυναμικά σε κοινωνικά πεδία και συντελεί στη συντήρηση και εξάπλωση ιδεολογικών κατασκευών. Ο Γ. Κόκκινος δηλώνει ότι *«η ευγονική προσεγγίζεται ως ένας πολυεστιακός λόγος (discours), ως μια εσωτερικά πολυδιάστατη λογοθετική πρακτική, ένα λογοθετικό πεδίο στο οποίο συναρθρώνονται τρόποι του πράττειν και τρόποι του σκέπτεσθαι και επί του οποίου επιχειρείται να συγκροτηθεί ένα καθεστώς αλήθειας, άρα μια βούληση και μια αξίωση ισχύος»*.[24] Όπως προκύπτει, η πρόθεση του Κόκκινου είναι να αναδείξει ότι το θέμα «ευγονική δυστοπία» είναι πρωτίστως βιοηθικό, άρα πολιτικό.

Στο πρώτο κεφάλαιο («*Θετική και αρνητική ευγονική*»), γίνεται αναφορά στις δύο βασικές κατηγορίες, την αρνητική και τη θετική μορφή ευγονικής. Αυτή η διάκριση απαντάται για πρώτη φορά στον Galton το 1864, ο οποίος, ωστόσο, δεν ήταν ο πρώτος που διατύπωσε τέτοιου είδους απόψεις. Ήταν όμως αυτός ο οποίος τις ανήγαγε σε «επιστήμη», προσφέροντάς τους το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο, στηριζόμενος στην ολοκαίνουργια για την εποχή θεωρία της εξέλιξης. Κοινό σημείο αναφοράς και των δύο αυτών μορφών ευγονικής είναι ότι ο άνθρωπος, ο οποίος πρέπει να ζει και να αναπαράγεται, είναι μόνο αυτός που θα κατέχει τα τέλεια γενετικά χαρακτηριστικά. Ο συγγραφέας επισημαίνει ότι *«η ευγονική —ειδικά η αρνητική— αποτέλεσε δομικό στοιχείο ενός «ισχυρού μύθου», δηλαδή ενός πλέγματος αντιλήψεων και πρακτικών με κέντρο αναφοράς τις έννοιες της εθνικής ομοιογένειας και της φυλετικής καθαρότητας και υγείας, από τη μια πλευρά, και της ριζικής ετερότητας, από την άλλη»*. Όπως επισημαίνεται, ο *«ευγονικός είναι ένας επιτελεστικός λόγος, ειδικά επειδή συναρθρώνεται με τον εξίσου επιτελεστικό λόγο του Δικαίου δημιουργώντας θεσμούς, διαμορφώνοντας πρακτικές και αναδιευθετώντας κοινωνικές σχέσεις»*.[25]

Πρόσφατες αντιλήψεις για την ευγονική έχουν επιφέρει επιπλέον

24. Γιώργος Κόκκινος, *Η ευγονική δυστοπία: Διαδρομές ιδεών*, ό.π., σελ. 20.

25. *Στο ίδιο*, σελ. 42.

διακρίσεις. Τέτοια είναι η διάκριση μεταξύ της «απολυταρχικής» και της «φιλελεύθερης» μορφής ευγονικής. Η πρώτη αναφέρεται στον ρόλο του κράτους και στον τρόπο με τον οποίο η ευγονική μπορεί να καθοριστεί από αυτό. Η δεύτερη επικεντρώνεται στην ελεύθερη βούληση και επιλογή των ατόμων. Οι τελευταίες αυτές διακρίσεις συσχετίζονται και με τις πολιτικές συνιστώσες τους, σύμφωνα με τη διατύπωση του Freeden το 1983.[26] Επιπλέον, οι νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες έχουν δημιουργήσει τα θεμέλια για μια κοινωνική και οικονομική ενσωμάτωση της ευγονικής. Ορισμένοι διανοητές, μάλιστα, όπως ο Rifkin (1998), αναφέρονται σε αυτήν ως μια «εμπορευματοποιημένη» μορφή καλλιέργειας του ευγονισμού.[27]

Κομβικής σημασίας για τον Γ. Κόκκινο είναι η οργανική διασύνδεση μεταξύ αρνητικής και θετικής ευγονικής, η οποία *«προσδίδει επιστημονικό επίχρισμα στον «μυστικισμό του αίματος», ελέγχει τη «γενετική αξία» ατόμων και ομάδων, ενώ, παράλληλα, ενσαρκώνει την «αναγεννητική βία», η οποία θα ανασχέσει την κοινωνική νοσηρότητα και τη φυλετική παρακμή πραγματώνοντας τον ζωτικό μύθο ή την ουτοπική φαντασίωση του άριου κυρίως υπερανθρώπου, όχι για τις ανάγκες πλέον μιας αριστοκρατίας, αλλά της οργανικής φυλετικής κοινότητας»*.[28]

Στο δεύτερο κεφάλαιο («*Διαδρομές ιδεών: από την ουτοπία στη δυστοπία*»), διερευνώνται τα σκοτεινά μονοπάτια της διολίσθησης του επιστημονικού λόγου σε αναπόφευκτα ιδεολογικά μορφώματα και καταδεικνύεται το γεγονός της ιδεολογικής χρήσης της ευγονικής. Ο νέος ορισμός της ευγονικής, τον οποίο διατύπωσε και πάλι ο Galton το 1904, θεωρώντας ότι πρόκειται για *«τη μελέτη των κοινωνικά ελεγχόμενων παραγόντων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι είτε για τη βελτίωση είτε για την παρακμή των φυλετικών χαρακτηριστικών των μελλοντικών γενεών, τόσο στο επίπεδο της σωματικής όσο και σε αυτό της πνευματι-*

26. Michael Freeden, "Eugenics and Ideology", *The Historical Journal*, Volume 26, Issue 4 (1983), pp. 959-962.

27. Jeremy Rifkin, *The Biotech Century: Harnessing the Gene and Remaking the World*, ed., Jeremy Tarcher/Putman, A member of Penguin Putman Inc, New York 1998.

28. Γιώργος Κόκκινος, *Η ευγονική δυστοπία: Διαδρομές ιδεών*, Θίνες, ό.π., σελ. 40.

κής υγείας»,[29] διατρέχει τον χρόνο έως το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, κατά τη διάρκεια του οποίου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα ευθανασίας των διανοητικά υστερούντων και των κληρονομικά αρρώστων (Aktion T4) και συντελέστηκε η βιομηχανοποιημένη γενοκτονία που περιγράφουμε με τον όρο Ολοκαύτωμα/Σοά. Εντούτοις, ακόμα και το 1945, δηλώνονται οι προθέσεις ανώτατων ναζί αξιωματούχων για την εξόντωση των καρκινοπαθών, των φυματικών και των ασθενών με σοβαρή καρδιοπάθεια.

Οι ευγονιστές γρήγορα αντιλήφθηκαν τη σημασία των μηχανισμών ισχύος, τους οποίους είτε προσεταιρίστηκαν, είτε εντάχθηκαν σε αυτούς «*ζητώντας να επωφεληθούν ώστε να υλοποιήσουν τα επιστημονικοφανή τους οράματα υποτάσσοντας τη λογική των μέσων στον υπέρτατο σκοπό της φυλετικής δυστοπίας τους*». Όπως ορθά τονίζει ο Γ. Κόκκινος, αναφερόμενος στις απόψεις του Jan-Werner Mueller, «*η κυριαρχία της τεχνολογίας […] εξαρτάται από τις τεχνικές των εξουσιαστών*».[30]

Παρά τη συντονισμένη προσπάθεια συγκάλυψης, η πολιτική και ιδεολογική συνιστώσα παραμένει πανταχού παρούσα στους ευγονικούς σχεδιασμούς.[31] Τα παραδείγματα, τα οποία παρατίθενται στον «*επίλογο*» του βιβλίου, αφορούν σε μεγάλο βαθμό την (κατά-)χρήση της ευγονικής σκέψης «*κατά τις δεκαετίες που ακολούθησαν τη μεγάλη τομή του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και ειδικότερα της βιομηχανοποιημένης γενοκτονίας*» και αφορούν τους Ρομά, τους «νέγρους», γενικότερα τους «διαφορετικούς».

Στο σημείο αυτό αξίζει να υπογραμμιστεί, όπως και ο ίδιος ο Γ. Κόκκινος σχολίασε σε συνέντευξή του για το εν λόγω βιβλίο στο κρατικό ραδιόφωνο, ότι παρά τη δαιμονοποίηση του ναζισμού η ευγονική διατηρήθηκε ως ένα βαθμό σε «λανθάνουσα» μορφή με τη γενετική μηχανική, τις στειρώσεις, την ευθανασία, τα μεταλλαγμένα και προσπαθεί ίσως τώρα να ξαναζωντανέψει, εξαγνισμένη από το αρνητικό της παρελθόν.[32]

---

29. *Στο ίδιο*, σελ. 72.

30. *Στο ίδιο*, σελ. 28-29.

31. Timothy F. Murphy and Marc A. Lappé (eds), *Justice and the Human Genome Project*, University of California Press, Berkeley· Los Angeles· Oxford 1994, pp. 15-33.

32. Γιώργος Κόκκινος, Συνέντευξη 18-4-2018 στην εκπομπή του Δημήτρη Τρίκα "Book Fly", Τρίτο Πρόγραμμα ΕΡΤ.

Είναι γνωστό ότι μεταξύ 1935 και 1975 στη Δανία, τη Νορβηγία, την Φινλανδία, την Ελβετία και τη Σουηδία πραγματοποιήθηκαν 62.000 καταναγκαστικές στειρώσεις, κυρίως σε γυναίκες με σωματικές ή διανοητικές αναπηρίες ή σε όσες θεωρούνταν κοινωνικά «ανεπιθύμητες».[33]

Και, όπως πρόσφατα ήρθε να μας υπενθυμίσει η ταινία *I am not your Negro* του Raoul Peck, χρησιμοποιώντας και σχολιάζοντας εικόνες από τα δελτία ειδήσεων, από τον κινηματογράφο και από την reality τηλεόραση, κατασκευάζεται πλέον μια στερεότυπη αντίληψη για το πώς είναι ή πώς οφείλει να είναι η καθημερινή ζωή ενός έγχρωμου πολίτη στις ΗΠΑ.[34] Γεγονός που εγγράφεται στη συλλογική «λευκή» μνήμη, σε αντίστιξη με τη λευκή αθωότητα, και, κατ' επέκταση, λειτουργεί ως υποδήλωση μιας βιολογικά και πολιτισμικά επικαθορισμένης φυλετικής ιεραρχίας.

Το όνειρο μιας ανθρώπινης κοινωνίας υπό τον αποκλειστικό έλεγχο των γονιδίων —για να συναντήσουμε τα λόγια του Μορέν— «δεν θα οδηγούσε στον υπεράνθρωπο αλλά στον απάνθρωπο».[35] Θα συμφωνήσουμε τελικά μαζί του ότι «Η συνείδηση θα έπρεπε να είναι το μέλλον του ανθρώπου».[36] Η Κυρία Χάιντ στην

33. Για το θέμα των υποχρεωτικών στειρώσεων βλ. Dan Balz, "Sweden Sterilized Thousands of 'Useless' Citizens for Decades", *The Washington Post*, 29 August 1997, στον διαδικτυακό ιστότοπο https://www.washingtonpost.com/archive/politics/1997/08/29/sweden-sterilized-thousands-of-useless-citizens-for-decades/3b9abaac-c2a6-4be9-9b77-a147f5dc841b/?utm_term=.86d174a49b92, ηλεκτρονική πρόσβαση 2-05-2018. Επίσης Μάρκος Καρασαρίνης, «Η σκοτεινή πλευρά της Σκανδιναβίας» εφημερίδα *Το Βήμα*, 28-07-2011, διαδικτυακός ιστότοπος http://www.tovima.gr/blogs/article/?aid=413080, ηλεκτρονική πρόσβαση 03-05-2018. Τέλος, στο E-book: Harry Bruinius, *Better for all the World: The Secret History of Forced Sterilization in America*, First Vintage Books Edition, 2007.

34. Η ταινία του ταινία *I am not your Negro* του Raoul Peck μιλώντας για τους θανάτους των ηγετών του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα Μάλκομ Χ, Μάρτιν Λούθερ Κινγκ και Μέντγκαρ Έβερς, καταδεικνύει το γεγονός ότι η εικόνα και η πραγματικότητα των μαύρων πολιτών στη σημερινή Αμερική είναι κατασκευασμένη και επιβεβλημένη άνωθεν.

35. Εντγκάρ Μορέν, *Γνώση – Άγνοια – Μυστήριο*, Εκδόσεις Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 2017, σελ. 136.

36. *Στο ίδιο*, σελ. 94.

κινηματογραφική ταινία του Σερζ Μποζόν[37] σε αφήνει με το δίλημμα «η γνώση εντέλει χειραφετεί ή μήπως ενδέχεται να είναι τυραννική»; Μήπως δηλαδή είναι εξ ορισμού φαουστική;

Στην παγίδα της ευγονικής ιδεολογίας συναντάμε συχνά επιφανείς ανθρώπους, όπως λόγου χάριν τη Βιρτζίνια Γουλφ, που ήταν μέλος της Βρετανικής Εταιρείας Ευγονικής και μετά από μια «ατυχή» συνάντηση που είχε στον δρόμο με φτωχούς, έγραψε στο ημερολόγιό της: «Συναντήσαμε και χρειάστηκε να προσπεράσουμε μια μακριά γραμμή ηλιθίων. Ήταν φρικτό. Θα έπρεπε σίγουρα να εξολοθρευτούν». Ή, όπως ο Άγγλος οικονομολόγος, μαθηματικός, καθηγητής πανεπιστημίου, συγγραφέας, βαρόνος και ιερό τοτέμ των σοσιαλδημοκρατών, Τζων Μέυναρντ Κέυνς, ο οποίος εκτός από κοινωνικός αναμορφωτής και γενάρχης του κράτους πρόνοιας, ήταν κήρυκας της βελτίωσης της φυλής και οπαδός του ελέγχου των γεννήσεων της εργατικής τάξης, γιατί οι εργάτες είναι «συνεχώς μεθυσμένοι και ζουν μέσα στην άγνοια».[38,39,40]

Δεν μπορεί, λοιπόν, όπως επισημαίνει και ο Γιώργος Κόκκινος στο παράθεμά του, παρά να παραμένει εφιαλτικά επίκαιρος ο φόβος του Titus Milech, ότι «σύντομα οι *«ευγονιστές»* θα έχουν πάλι το λόγο»[41] με ό,τι αυτή η δυνητική επιστροφή στο μέλλον θα μπορούσε να σηματοδοτήσει.

Κι αν η διεθνής νομοθεσία στη μετά τις Δίκες της Νυρεμβέργης εποχή —ειδικά με τη Σύμβαση του Oviedo το 1997 για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη βιοϊατρική— απαγορεύει την γενετική επέμβαση σε αναπαραγωγικά κύτταρα, είναι πλέον επι-

37. Η κυρία Χάυντ, σκηνοθεσία και σενάριο Σέρζ Μποζόν. Πρόκειται για μια άλλη εκδοχή του κλασικού «Δόκτωρ Τζέκιλ και Κύριος Χάιντ».

38. Διαδικτυακός ιστότοπος https://www.theguardian.com/profile/johnjoemcfadden. Ηλεκτονική πρόσβαση 3-5-2018.

39. Διαδικτυακός ιστότοπος http://www.kathimerini.gr/302570/article/epikairothta/kosmos/h-istoria-ths-eygonikhs-kai-h-proklhsh-goyotson, ηλεκτρονική πρόσβαση 3-5-2018.

40. Διαδικτυακός ιστότοπος https://www.theguardian.com/commentisfree/2012/feb/17/eugenics-skeleton-rattles-loudest-closet-left, ηλεκτρονική πρόσβαση 3-5-2018.

41. Titus Milech, *Ο τόπος του εγκλήματος: Γερμανία, η ανοίκεια πατρίδα*, μτφρ. Σάμης Ταμπώχ, Κατερίνα Καούκη, επιμ. Κατερίνα Καούκη, Θύραθεν, Θεσσαλονίκη 2013, σελ. 36.

τακτική η ανάγκη νομοθετικού πλαισίου σε όλα τα επί μέρους κράτη. Η ελληνική νομοθεσία με τον Νόμο 3305/2005-Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Βιοϊατρική, επικύρωσε τη Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας του ατόμου σε σχέση με τις εφαρμογές της βιολογίας και της ιατρικής.[42] Σημαντικό βήμα έγινε και με το παγκόσμιο συνέδριο με θέμα «Επιστήμη και Δημοκρατία», το οποίο πραγματοποιήθηκε φέτος τον Απρίλιο υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου με σκοπό τον προσδιορισμό και την επιστημολογική και ηθική χωροθέτηση βασικών τομέων της ιατρικής έρευνας και θεραπείας που εγείρουν σημαντικά ζητήματα ελευθερίας.[43] Οι τέσσερις αυτοί τομείς είναι: οι τεχνολογίες υποβοηθούμενης αναπαραγωγής, η έρευνα με ανθρώπινα εμβρυϊκά βλαστοκύτταρα, οι αποφάσεις λήξης της ζωής-εθελούσια ευθανασία, οι αμβλώσεις και η αντισύλληψη.

Ολοκληρώνοντας, θα ήθελα να σημειώσω ότι στη διατομή της επιστήμης της βιολογίας και της ευγονικής σκέψης βρίσκεται ο υπαρξιακός προβληματισμός του Γκυστάβ Μεγέρ, του ήρωα του μυθιστορήματος του Πιερ Ασουλίν *Γκόλεμ*.[44] Πρόκειται για την «[...] εύρεση της σωστής απόστασης μεταξύ του εαυτού του και της κοινωνίας» που είναι η αρχή της σοφίας. Δηλαδή θα πρέπει να είμαστε πάντα ανοικτοί, αλλά, ταυτόχρονα, και αυτοκριτικοί απέναντι σε ό,τι μας καθιστά —έστω και πρόσκαιρα— «μικρούς θεούς». Ίσως τότε ακούσουμε μέσα μας ο καθένας το αόρατο Γκόλεμ του Ασουλίν να μας λέει: «Δεν έχω να σου πω τίποτα, εκτός από το ότι αυτό το τίποτα μπορώ να το πω μόνο σε σένα».[45]

Ουρανία Γεωργοπούλου
Δ/ντρια Εργαστηρίου
Μοριακής Βιολογίας
Ελληνικού Ινστιτούτου Pasteur

* * *

42. Νόμος 2619/1998 (ΦΕΚ Α΄ 132), κύρωση σύμβασης που υπογράφηκε στις 4 Απριλίου 1997 στο Oviedo της Ισπανίας: «Σύμβαση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη Βιοϊατρική».

43. Διαδικτυακός ιστότοπος: https://www.freedomofresearch.org/program-5th-meeting-of-the-world-congress/, ηλεκτρονική πρόσβαση 28-4-2018.

44. Πιερ Ασουλίν, *Γκόλεμ*, μτφρ. Μαρίζα Ντεκάστρο, *Πόλις*, Αθήνα 2017.

45. *Στο ίδιο*, σελ. 132.

Λεόν Σαλτιέλ (επιστημονική επιμέλεια), *Μη με ξεχάσετε. Τρεις εβραίες μητέρες γράφουν στους γιους τους από το γκέτο της Θεσσαλονίκης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2018

«Με τα ματια γεμάτα δάκρυα και την καρδιά παγωμένη από τον τρόμο» γράφει η Σαρίνα Σαλτιέλ, 41 ετών τότε, στην 29η επιστολή προς τον γιό της στις 17 Μαρτίου 1943, λίγο πριν αναχωρήσει μαζί με τον άντρα της για το Άουσβιτς όπου έφθασε στις 28 Μαρτίου με την 4η αποστολή. Ταυτόχρονα όμως, αντιδρά κι εξεγείρεται επειδή απέναντι στους «έμπειρους» γερμανούς και έλληνες «σαδιστές τους» (οι όροι δικοί της) οι Ελληνοεβραίοι της Θεσσαλονίκης «υποτάσσονταν σιωπηλά σαν υποζύγια». Η Ματίλντα Μπαρούχ, από τη δική της πλευρά, χήρα 60 ετών, στην 5η επιστολή της συμπυκνώνει με άκρα λιτότητα και με τη σοφή δεξιοτεχνία ενός σπουδαίου μυθιστοριογράφου, θα έλεγα, τα δραματικά τεκταινόμενα και την υπαρξιακή της αγωνία: «Δεν μας έχει μείνει πλέον τίποτα. Όλα έχουν ξεφτίσει σαν ύφασμα», γράφει. Τέλος, η Νεάμα Καζές, χήρα και αυτή 54 ετών, παρατηρεί με οξυδέρκεια και σαρκασμό τα σημάδια της κοινωνικής παθολογίας που συσσωρεύονται τριγύρω της σημειώνοντας ότι μπαίνοντας στο τραμ, όπου οι επιβάτες είναι κρεμασμένοι σαν τσαμπιά σταφύλι, οι Θεσσαλονικείς διατρέχουν τον κίνδυνο να επιστρέψουν στο σπίτι τους «με το μανίκι ξεχειλωμένο ή χωρίς κουμπιά». Είναι η ίδια που σαν ύστατη παρηγοριά αρκείται να παρατηρεί τα κρεμασμένα, άσαρκα ρούχα των γιών της που έχουν διαφύγει στην Αθήνα και θα επιζήσουν. Είναι η ίδια που σταδιακά αποκτά επίγνωση ότι έγκλειστοι στο γκέτο δίπλα στον σιδηροδρομικό σταθμό απλά και μόνο περιμένουν από χάραμα σε χάραμα σαν «κατάδικοι τη θανατική ποινή», τον εκτοπισμό τους δηλαδή στα ναζιστικά στρατόπεδα. Παρά τις επιμέρους διαφορές μεταξύ τους ως προς την κοινωνική τάξη ή το στρώμα, το μορφωτικό κεφάλαιο, τη συγκρότηση της προσωπικότητας ή την αυτοεικόνα και τις εμπειρίες ζωής, πρόκειται για τρεις αστές γυναίκες: μια από τα ανώτερα στρώματα και δυο από τα κατώτερα στρώματα της εβραϊκής αστικής κοινωνίας της Θεσσσαλονίκης, χωρίς πρόσβαση —τουλάχιστον οι δυο— σε κέντρα λήψης αποφάσεων, χωρίς ιδιαίτερα συμφέροντα, που έχουν γυμνασιακή μόρφωση και επαρκέστατη γνώση της γαλλικής γλώσσας (άλλωστε σε αυτή τη lingua franca συντάσσουν κατά βάση τις επιστολές τους), που δεν συ-

ναρτούν την ταυτότητά τους μονοσήμαντα με το θρήσκευμα, που λειτουργούν ως κόμβοι σε κοινωνικά δίκτυα τα οποία συνενώνουν ορθόδοξους και εβραίους. Από την συμπαράθεση των επιστολών των τριών μελλοθάνατων μητέρων και ειδικότερα από τον αριθμό των επιστολών, τον όγκο των πληροφοριών και τη διακύμανση των στάσεων και των συναισθημάτων, αλλά και από την πολυμορφία του βιόκοσμου που αναδύεται, προκύπτει αβίαστα το συμπέρασμα ότι το κέντρο βάρους του βιβλίου είναι οι επιστολές της Σαρίνας Σαλτιέλ: της πιο μορφωμένης, της πιο εκλεπτυσμένης. Οι επιστολές της έχουν κι ένα δευτερογενή, συνάμα όμως και εξαιρετικά ενδιαφέροντα χαρακτήρα. Είναι σημαντικές για την κατανόηση των τυπικών και άτυπων θεσμών της γυναικείας εκπαίδευσης, καθώς και για τις πτυχές της και τις ταξικές τους αναφορές στο πλαίσιο της εβραϊκής κοινότητας της Θεσσαλονίκης. Πιο σημαντικές, ωστόσο, είναι για την ανίχνευση των διεργασιών διαμόρφωσης της γυναικείας αισθαντικότητας, υποκειμενικότητας και γενικότερα ταυτότητας σε μια ιστορική συγκυρία μετάβασης, κρίσης και υπαρξιακής αναμέτρησης.[1]

Δυστυχώς, ακόμα, στην ελληνική περίπτωση δεν έχουμε φθάσει στην καταγραφή όλων —κατά το δυνατόν— των στοιχείων και στην αποτύπωση όλων των μαρτυριών ώστε να υπάρχει μια εδραία βάση δεδομένων, η αναγκαία υποδομή γνώσης για την ιστορική έρευνα. Παρ' όλα αυτά, η σχετική ελληνική ιστοριογραφία ανθεί, παρακολουθεί εκ του σύνεγγυς τις διεθνείς εξελίξεις για να μην πω ότι συμμετέχει σε αυτές οργανικά, τα μέλη της συνεχώς πολλαπλασιάζονται με την εισδοχή νέων ερευνητών, δημιουργούνται αργά αλλά σταθερά θεσμικοί ακαδημαϊκοί πυρήνες, οι δημόσιες παρεμβάσεις είναι πλέον συνηθισμένες, αλλά συνάμα καίριες, εκεί που για δεκαετίες βασίλευαν το ταμπού, οι σιωπές, το ψεύδος, τα μυθεύματα, η ενοχή και η μνησικακία. Άλλωστε, «πόλη των φαντασμάτων», των κρυμ-

1. Για την πορεία ζωής του γιού της Μωρίς και το έντονο αποτύπωμα της πολιτιστικής του δράσης στη μεταπολεμική Θεσσαλονίκη, ιδίως μετά την ίδρυση της «Τέχνης» το 1951 και κατά βάση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1987 βλ. Δημήτρης Ιωάννου, Παναγιώτης Πίστας, Ελένη και Σίμος Σαλτιέλ (επιμέλεια έκδοσης), *Ο Μωρίς της «Τέχνης» και της τέχνης. Μνήμη Μωρίς Σαλτιέλ*, Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, Θεσσαλονίκη 2008.

μένων σκελετών, δεν αποκάλεσε ο Μαρκ Μαζάουερ τη Θεσσαλονίκη; Από την άποψη αυτή, ούτως ή άλλως, το βιβλίο που επιμελήθηκε ο Λεόν Σαλτιέλ είναι εκ των πραγμάτων μια ουσιώδης συμβολή στην ιστοριογραφία μας και στη συλλογική μας αυτογνωσία για τη σκοτεινή ακόμη δεκαετία του 1940. Σκοτεινή, παρά τον κρίσιμο όγκο ιστορικής πληροφορίας και γνώσης που έχει συσσωρευτεί και παρά τους συμβολικούς πολέμους που ξεσπούν και αναζωπυρώνονται από καιρού εις καιρόν πρωτίστως με ιδεολογικά κίνητρα και πολιτικά ελατήρια, αλλά χωρίς να έχουν κανένα εμφανές —τουλάχιστον— θεραπευτικό αποτέλεσμα στην επούλωση του ιστορικού τραύματος του Εμφυλίου που εξακολουθεί να κατατρύχει την ελληνική κοινωνία.

Η συμβολή του βιβλίου για το οποίο συζητάμε γίνεται μεγαλύτερη εάν συνυπολογιστεί η σπανιότητα, το είδος και οι συνθήκες συγγραφής αυτών των επιστολικών μαρτυριών, σε συνδυασμό με την κλιμάκωση της έντασης και την υπαρξιακή αγωνία για όσα πρόκειται να συμβούν, για όσα οι μητέρες συντάκτριες των επιστολών πρόκειται σύντομα να βιώσουν. Πρόκειται για ιστορικές πηγές που αφορούν κατά βάση την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της εβραϊκής γενοκτονίας στην Θεσσαλονίκη. Ειδικότερα, αφορούν ζητήματα που κυμαίνονται από τα κοινωνικά πρότυπα και τη δομή της οικογένειας, τους ιεραρχημένους ρόλους των φύλων και την αμφισβήτησή τους, τις προσδοκίες και τις διαψεύσεις, τη συναισθηματική οικονομία και τους μηχανισμούς πρόσκτησης συμβολικού κεφαλαίου έως τις τιμές των προϊόντων, την επινοητικότητα στο μαγείρεμα και τις διατροφικές συνήθειες σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης, καλπάζοντος πληθωρισμού και μαύρης αγοράς. Στις επιστολές γίνεται λόγος για την ενισχυμένη αστική κοινωνικότητα που ανθεί ως πρακτική επιβίωσης. Για τις μορφές διασκέδασης που κλιμακώνονται από τις επισκέψεις στα σπίτια και τα αυτοσχέδια γλέντια έως τις θεατρικές παραστάσεις, τη λογοτεχνική απόλαυση, τον κινηματογράφο και τις συναυλίες κλασικής μουσικής αλλά και τζαζ. Γίνεται όμως λόγος και για την αυξανόμενη αλματωδώς νοσηρότητα του διωκόμενου πληθυσμού, κατάσταση που προκύπτει από την οργανωμένη καταλήστευση των περιουσιών του, την καταναγκαστική εργασία, τη γκετοποίηση και τη γενικότερη ραγαία υποβάθμιση του βιοτικού επιπέδου. Η νοσηρότητα του γκετοποιημένου εβραϊκού πληθυσμού της Θεσσαλονίκης σχετίζεται

οπωσδήποτε και με την ψυχική δυσφορία, την πείνα και την έλλειψη φαρμάκων. Πιο συγκεκριμένα, στις επιστολές κάνουν έντονα την εμφάνισή τους οι κρίσεις πανικού και η γενικευμένη κατάθλιψη ή η αυτοεγκατάλειψη, η φυματίωση και η εξάντληση, ο ίκτερος, οι λοιμώξεις, οι μολύνσεις και οι επιπλοκές τραυμάτων, η ιλαρά, η διάρροια, τα αρθριτικά, οι ρευματισμοί, η περιτονίτιδα, ο τύφος, οι ανεξιχνίαστοι πυρετοί, η ψώρα, ο σταφυλόκοκκος. Ταυτόσημα σχεδόν είναι και τα στοιχεία που φέρνει στην επιφάνεια αναφορικά με τη νοσηρότητα του πληθυσμού στην Θεσσαλονίκη η έρευνα του Ιάσονα Χανδρινού: «Οι σχολαστικές καταγραφές στα αστυνομικά δελτία της Θεσσαλονίκης του 1942 αποκαλύπτουν πως στην πόλη είχαν ενσκήψει εξανθηματικές νόσοι, ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίζουν δεκάδες θανατηφόρες ή μη περιπτώσεις κοιλιακού τύφου, και αρκετά κρούσματα ελονοσίας, φυματίωσης, μηνιγγίτιδας, μελιταίου πυρετού, οστρακιάς, διφθερίτιδας, ακόμα και λέπρας».[2] Παραδόξως ίσως, η μόρφωση και η πολυγλωσσία αντιμετωπίζονται ακόμα και στην κρίσιμη αυτή συγκυρία ως πρακτική επιβίωσης ή επαγγελματικής σταδιοδρομίας, παράλληλα, ωστόσο, και ως αναγκαίο μορφωτικό κεφάλαιο, ως στοιχείο κοινωνικής διάκρισης και κοινωνικής αναρρίχησης και επιτυχίας. Επίσης, στις επιστολές διαφαίνονται η δυσανεξία πολλών Θεσσαλονικέων (και όχι μόνο) απέναντι στο διαφορετικό, ο διάχυτος ή έρπων αντισημιτισμός, ο καιροσκοπισμός, τα σχέδια εξαπάτησης και παράνομου πλουτισμού επιτηδείων, οι καταγγελίες και οι προδοσίες, οι οδυνηρές ματαιώσεις διαφυγής στις ιταλοκρατούμενες ζώνες. Οι επιστολές είναι προφανέστατα σημαντικές και από την οπτική γωνία της ιστορίας των γυναικών, αλλά συγχρόνως και από αυτές της διακρίβωσης των επικοινωνιακών και κοινωνικών δικτύων διάσωσης και αλληλεγγύης που διασπούν τα θρησκευτικά στεγανά, τις συγγενικές σχέσεις ή τις ιδεολογικές διαφοροποιήσεις στο όνομα της φιλίας, της ανθρωπιάς ή της σταθερής οικονομικής και επαγγελματικής συνεργασίας. Ο Ιάσονας Χανδρινός, ανατρέχοντας σε ενδεικτικές πηγές-μαρτυρίες από όλο τον γερμανοκρατούμενο ευρωπαϊκό χώρο φιλοτεχνεί ένα ζωηρό τοπίο της καθημερινότητας, της κοινω-

2. Ιάσονας Χανδρινός, *Πόλεις σε πόλεμο 1939-1945. Ευρωπαϊκά αστικά κέντρα υπό γερμανική κατοχή*, πρόλογος Χάγκεν Φλάισερ, Μωβ Σκίουρος, Αθήνα 2018, 223-224.

νικής παθογένειας και των συλλογικών στάσεων και συμπεριφορών τόσο των σκλαβωμένων πληθυσμών όσο και των δυνάμεων κατοχής, καθώς και της γκρίζας ζώνης που σχημάτιζε η παράνομη οικονομική συνεργασία μεταξύ υπόδουλων και κατακτητών.[3] Διαπιστώνουμε ότι εμφανίζονται πολλά κοινά στοιχεία κατά τη σύγκριση των επιστολών των τριών μητέρων από τη Θεσσαλονίκη και των πηγών που κάνουν λόγο για τη ζωή στις πόλεις της Γαλλίας, της Ολλανδίας, της Πολωνίας κ.λπ. Ακολουθώντας τον Ρόμπερτ Γκιλντέα, ο Χανδρινός καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «[...] η μεγάλη πλειοψηφία των Γάλλων —και συνεκδοχικά των Δυτικοευρωπαίων— την περίοδο της Κατοχής, "κάθισε φρόνιμα". Οι περισσότεροι άνθρωποι αφοσιώθηκαν σε οικογενειακές υποχρεώσεις, δουλειές, σπουδές, φιλίες και κοινωνικά δίκτυα μένοντας μακριά από οτιδήποτε δεν σχετιζόταν με επιβίωση, κοινωνικότητα, ψωμί και θεάματα. Η καθημερινότητα επιτελέστηκε στον ελάχιστο χώρο της άμεσης εμπειρίας (οικογενειακή εστία, χώρος εργασίας, γειτονιά) στον οποίο οι άνθρωποι αναδιπλώθηκαν»,[4] ενώ γενικότερα στις συνθήκες ακραίας κρίσης, φόβου, ανασφάλειας και άγχους η ψυχική τους κατάσταση κινούνταν σαν εκκρεμές ανάμεσα στην συμμόρφωση, την παθητικότητα και τη μοιρολατρία, από τη μια πλευρά, και την επιλεκτική απόρριψη της προσαρμογής ή την εσωτερική εξέγερση και την αντίσταση, από την άλλη.[5]

Οι επιστολές συντάσσονται εν θερμώ, σχεδόν σαν ακαριαίες αποτυπώσεις για μια τραυματική εμπειρία που δεν μας ήταν γνωστή σε όλες τις διαστάσεις της από την οπτική γωνία αυτών που τη βίωσαν. Είναι επίσης σημαντικές μαρτυρίες και λόγω της κοινωνικής τους αντιπροσωπευτικότητας, της ταξικής προέλευσης και του μορφωτικού επιπέδου των συντακτριών τους, αλλά και λόγω των νοοτροπιών, των στάσεων και των πολιτισμικών πρακτικών που αναδύονται σαν αχλύ του μακρού και αργόσυρτου χρόνου της μεγάλης διάρκειας.

Γνωρίζουμε ότι σε περιόδους γενικευμένης κρίσης οι ανθρώπινες σχέσεις συντονίζονται ή εκτροχιάζονται. Ο φόβος και χωρίζει και ενώνει. Οι λεπτομέρειες της καθημερινότητας, λόγου χάρη η αποστολή ενός κουστου-

3. *Στο ίδιο*, 123-163.
4. *Στο ίδιο*, 161.
5. *Στο ίδιο*, 150.

μιού, ενός βιολιού ή ενός βάζου με πελτέ ντομάτας, αποκτούν δυσανάλογη σημασία. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα πρέπει να προσεγγίσουμε τα δημογραφικά δεδομένα που δείχνουν ότι γίνονται μαζικοί γάμοι νέων (συνήθως) στο γκέτο, αλλά και στον αντίποδα ότι σημειώνεται θεαματική αύξηση των διαζυγίων. Είναι από μια αίσθηση επικείμενου τέλους, επερχόμενης καταστροφής, διάλυσης της αυταπάτης και των συμβάσεων, γιορτής πάνω στα ερείπια, συναισθηματικού μασκαρέματος για να κρυφτεί η οδύνη για τα βάσανα των αθώων και την ανυπαρξία του Θεού. Ταυτόχρονα, όμως, είναι και κάτι σαν τελευταία ευκαιρία ζωής, πρόσφορο έδαφος για να βλαστήσουν η υπαρξιακή παρηγοριά, η αγάπη, η στοργή, η αφοσίωση στα δύσκολα, ενδεχομένως η ίδια η σωτηρία. Είναι ανάγλυφη η βαθειά ανάγκη για ένα θαύμα, έστω και την τελευταία στιγμή πριν τον χαμό.

Πράγματι προξενεί κατάπληξη —και τονίζεται αυτό από τον επιστημονικό επιμελητή της έκδοσης— ότι ένα γεγονός οριακής και μεγάλης συμβολικής σημασίας για την εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης, όπως η καταστροφή του παλιού εβραϊκού νεκροταφείου, δεν βρίσκει χώρο για να διεισδύσει σε καμιά από τις 54 αυτές επιστολές. Τι σημαίνει αυτή η σιωπή άραγε;

Ολοκληρώνοντας αισθάνομαι την ανάγκη να πω ότι βρίσκω εμπεριστατωμένο τον υπομνηματισμό των 54 συνολικά επιστολών που περιλαμβάνονται στο βιβλίο, όπως και ιδιαίτερα λειτουργική την ιστορική τους πλαισίωση με χαρακτηριστικές πρωτογενείς πηγές (τις ίδιες τις επιστολές, επίσημα έγγραφα των γερμανικών αρχών, ενδεικτικές φωτογραφίες, κινηματογραφικές αφίσες/διαφημίσεις, εφημερίδες, γελοιογραφίες). Είναι, συγχρόνως, εντυπωσιακή η ταυτοποίηση των αναφερόμενων προσώπων. Μια ολόκληρη κοινωνία, ένα ανθρώπινο συνεχές, ένα αποσιωπημένο, τραυματικό και σχεδόν αχαρτογράφητο παρελθόν, ένα παρελθόν-φάντασμα, η εμπειρία του εγκλεισμού στα γκέτο και οι ύστατες ώρες ενός ολόκληρου λαού και πολιτισμού, αποκτούν σάρκα, κόκκαλα και αίμα. Το μακρινό και αφηρημένο γίνεται κοντινό και συγκεκριμένο. Σχεδόν οσφραινόμαστε την αγωνία, τον τρόμο και τον πανικό. Το παρελθόν αυτό ζητά από εμάς κατανόηση, ενσυναίσθηση, αναγνώριση, αλήθεια και ιστορική δικαιοσύνη. Είναι προφανές ότι το εγχείρημα της πολύτιμης αυτής έκδοσης, για το οποίο συντονίστηκαν και εργάστηκαν τόσοι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο, δικαιώθηκε. Θεωρώ εμβριθή και πολυδιάστατη την εισαγωγή του

επιστημονικού επιμελητή της έκδοσης, ο οποίος —οφείλω να επισημάνω— γνωρίζει άριστα τη διεθνή βιβλιογραφία και, παράλληλα, καταφέρνει να εντάξει με δεξιοτεχνία την τοπική ιδιομορφία στην πανευρωπαϊκή συνθήκη του εκτοπισμού και της εξολόθρευσης. Συγχαρητήρια ανήκουν και στον Γιώργο Αντωνίου, εμπνευστή και διευθυντή της σειράς, και στις εκδόσεις Αλεξάνδρεια που πρωτοπορούν στο έγκυρο ιστορικό βιβλίο συμβάλλοντας αποφασιστικά για ικανό χρονικό διάστημα πλέον στην ιστορική μας παιδεία και αυτογνωσία. Εύχομαι να συνεχίσουν τον αγώνα τους με τον ίδιο ζήλο.

Γιώργος Κόκκινος

* * *

Πάτρικ Ζάιμπελ, *Θα μείνω για πάντα εκείνο το τετράχρονο αγόρι. Η Σφαγή του Διστόμου από τα Ες Ες και ο αγώνας του Αργύρη Σφουντούρη για δικαιοσύνη. Βιογραφία Αργύρη Σφουντούρη*, έκδ. Βεργίνα, Αθήνα 2018, σελίδες 322

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ του «Ελληνο-Γερμανικού Ταμείου για το Μέλλον» και των Εκδόσεων Βεργίνα έδωσε ένα λαμπρό από κάθε άποψη αποτέλεσμα. Τους ανήκουν συγχαρητήρια. Ελπίζω ότι, παρά τις τάσεις που δείχνουν μια στροφή στο νεοσυντηρητισμό και τον ακροδεξιό εθνικολαϊκισμό στο γερμανικό και γενικότερα στο ευρωπαϊκό πολιτικό σώμα —κάτι που οπωσδήποτε δεν είναι άγγελος καλών ειδήσεων— η δράση του «Ταμείου για το Μέλλον» θα συνεχιστεί, θα ενδυναμωθεί και θα πυκνώσει. Και μάλιστα δεν θα αποτελέσει πρόσχημα και φύλο συκής για την επιλεκτική εφαρμογή της μεταπολεμικής «κουλτούρας της ενθύμησης» (Erinnerungskultur). Όπως είναι γνωστό, πάνω στην «κουλτούρα της ενθύμησης» θεμελιώθηκε, σε γενικές γραμμές, η επίσημη πολιτική μνήμης της Γερμανίας.

Στο θέατρο των σύγχρονων πολέμων της μνήμης οι αντινομίες και οι συγκρούσεις αφθονούν – είτε σε διεθνές και διακρατικό είτε σε ενδοκρατικό επίπεδο. Επειδή η Γερμανία αποτελεί εκ των πραγμάτων την ενδεικτικότερη μελέτη περίπτωσης, αξίζει να επισημανθεί ότι δίπλα στην κατευναστική και συμφιλιωτική δράση της οργάνωσης «Ενάντια στη Λήθη - Για την Υπεράσπιση της Δημοκρατίας» (Gegen Vergessen - Fur Demokratie) ανθεί και ενισχύεται, δυστυχώς, η αναθεωρητική στρατηγική. Χαρακτηριστική πτυχή της δεύτερης είναι

η διάβρωση του πολιτικού προσωπικού από ομάδες πίεσης, όπως οι Σύνδεσμοι των Γερμανών, που εκδιώχθηκαν μεταπολεμικά από την Πολωνία και την πρώην Τσεχοσλοβακία. Οι Σύνδεσμοι αυτοί διεκδικούν την αναγωγή του διωγμού τους από τις πατρογονικές εστίες στο μνημονικό και νομικό καθεστώς της εθνοκάθαρσης, παρασιωπώντας τα ιστορικά συμφραζόμενα και τις συνθήκες που κατέστησαν αναγκαίο κακό την οδυνηρή μετανάστευση 11.000.000 ατόμων γερμανικής καταγωγής από την ανατολική Ευρώπη μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου.

Στην επέτειο της 27ης Ιανουαρίου 2005, το ίδιο έτος που ολοκληρώθηκε στο κέντρο της γερμανικής πρωτεύουσας το εμβληματικό «Μνημείο για τους Εβραίους – Θύματα του Ολοκαυτώματος», πράξη αναγκαία και συμβολικά γενναία, το περιοδικό *Stern* προβαίνει σε μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα δημοσκόπηση. Τα στοιχεία δείχνουν παραδόξως τον κορεσμό της γερμανικής κοινής γνώμης από το αίσθημα της ενοχής ή της αναδοχής της ηθικοπολιτικής ευθύνης. Παράλληλα, το περιοδικό ζητεί από ιστορικούς, διανοούμενους, καλλιτέχνες, υπεύθυνους κοινωνικών φορέων και πολιτικούς να τοποθετηθούν στο δίπολο «ενοχή / διαρκής ηθική ευθύνη» του γερμανικού λαού για τα μαζικά εγκλήματα του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου και κυρίως για το Ολοκαύτωμα. Οι περισσότεροι από αυτούς κάνουν λόγο για τη διαρκή ευθύνη των Γερμανών και μόνο λίγοι επικεντρώνονται στην έννοια της ενοχής. Προφανώς η τοποθέτηση πολλών δεν είναι άσχετη ούτε με τον ηγετικό ρόλο της σύγχρονης Γερμανίας στα ευρωπαϊκά δρώμενα ούτε με την κοπιώδη και επώδυνη «εργασία μνήμης» που έχει πραγματωθεί μέχρι σήμερα ούτε με το ιδεολόγημα της ταύτισης των ολοκληρωτισμών και με το φαντασιακό και ανιστορικό μόρφωμα της απόλυτης διάκρισης των «τριών Γερμανιών»: της ναζιστικής, της κομμουνιστικής και της ενωμένης, ίσως αυτάρεσκα πλέον απενοχοποιημένης και ισχυρής. Άλλη πρόσφατη δειγματοληπτική έρευνα, που πραγματοποίησε το Ίδρυμα Bertelsmann Stiftung το 2013-2014 επιβεβαιώνει τον κορεσμό της τραυματικής μνήμης του γερμανικού λαού, δεδομένου ότι ποσοστό 60% του δείγματος εμφορείται από απροθυμία να παρακολουθήσει τις ενημερωτικές εκστρατείες για το Ολοκαύτωμα. Επομένως, και για τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο συνολικά. Ωστόσο, η πιο δυσάρεστη διαπίστωση αφορά το γεγονός ότι το 71% του προαναφερθέντος ποσοστού προέρχεται από εκείνα τα

κοινωνικά στρώματα που έχουν ελλιπές μορφωτικό κεφάλαιο. Θα αναφερθώ αμέσως παρακάτω σε ενδεικτικές περιπτώσεις απαντήσεων από την έρευνα του *Stern*:

Paul Spiegel: Πρόεδρος του Κεντρικού Εβραϊκού Συμβουλίου Γερμανίας

«Η ενοχή είναι μια πολύ προσωπική υπόθεση. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι άνθρωποι που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια του Ολοκαυτώματος ή μετά από αυτό δεν έχουν καμία σχέση με οποιοδήποτε είδος ενοχής. Αλλά ο κύκλος αυτός των ατόμων φέρει, ωστόσο, μια ηθική ευθύνη. Όχι για το παρελθόν και γι' αυτό που συνέβη τότε. Αυτοί οι άνθρωποι φέρουν ευθύνη για το παρόν και το μέλλον. Διότι χωρίς τη γνώση του τι συνέβη τότε, δεν είναι δυνατόν να υπάρξει μέλλον με συνείδηση ευθύνης».

Heinrich August Winkler: Ιστορικός

«Ένοχοι για την εξόντωση των Εβραίων της Ευρώπης στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο είναι όχι μόνο κορυφαία στελέχη του Τρίτου Ράιχ, αλλά και οι πολλοί που εφάρμοσαν στην πράξη τις δολοφονικές πρακτικές τους. Ένοχοι είναι όλοι, που με διαφορετικό τρόπο συνέβαλαν σε αυτό που προηγήθηκε της εξόντωσης: στον αποκλεισμό και στη στέρηση των δικαιωμάτων των Εβραίων. Έτσι έχουν υπάρξει εκατομμύρια Γερμανοί ένοχοι. Ενοχή στους μεταγενέστερους δεν υπάρχει. Αλλά από την ιστορική ενοχή γεννήθηκε μια ηθική και πολιτική ευθύνη των Γερμανών που παραμένει πάντα: Οι Γερμανοί πρέπει να δεχτούν τη γεμάτη αντιφάσεις Ιστορία τους και να βγάλουν συμπεράσματα, σκεπτόμενοι σε ποιο σημείο κατέληξε αυτή η Ιστορία μετά την ανάληψη της εξουσίας από τον Χίτλερ».

Halina Birenbaum: Ισραηλινή συγγραφέας και επιζήσασα του Άουσβιτς

«Ένας γιος δεν μπορεί να είναι ένοχος, όταν ο πατέρας του είναι δολοφόνος. Ωστόσο, στιγματίζεται. Ένας νέος Γερμανός έχει την ευθύνη να μη γίνει ποτέ σαν τους εγκληματίες του τότε. Σαν γιος ή εγγονός δολοφόνου πρέπει να κάνει πολύ περισσότερα από όλους τους άλλους, για να αποδείξει ότι είναι ένας έντιμος άνθρωπος, ότι δεν θα καταδιώξει, δεν θα δολοφονήσει ποτέ κανέναν. Όποιος είναι υπερήφανος για τον Γκαίτε, τον Σίλερ, τον Μπετόβεν, πρέπει επίσης να νιώθει ντροπή για τον Χίτλερ. Έβλεπα το Άουσβιτς κάθε μέρα σχεδόν για δύο χρόνια στην ηλικία

των 13 με 15 ετών. Έβλεπα τα τρένα που μετέφεραν ανθρώπους και κρατώ μέσα μου τη μυρωδιά των καμένων ανθρώπων. Και όμως δεν νιώθω μίσος, δεν ένιωσα ούτε τότε. Το μίσος χρειάζεται χρόνο, πρέπει να ασχοληθείς με αυτό. Μετά τον πόλεμο ήμουν μόνο χαρούμενη που οι Ναζί ηττήθηκαν. Δεν κατηγορώ, διηγούμαι μόνο την ιστορία μου. Πολλοί νέοι Γερμανοί αισθάνονται ένοχοι, ταυτίζονται με το δράμα μου. Χρειάζονται τη γνώση, πρέπει να μάθουν, χρειάζονται το καθήκον, την υπευθυνότητα. Πρέπει πάντα να θυμούνται τι έκαναν οι Γερμανοί στους Εβραίους. Με πονάει, όταν σήμερα οι Γερμανοί υποστηρίζουν: "Κάτι τέτοιο δεν συνέβη ποτέ". Όποιος επιτρέψει στους Νεοναζί να ουρλιάξουν ξανά "Heil Hitler", αυτός πρέπει να νιώσει ένοχος».

Bernhard Schlink: Καθηγητής Νομικής και γνωστός πεζογράφος

«Όποιος ήταν ένοχος στο Τρίτο Ράιχ με το να κάνει κακό ο ίδιος ή να το αφήσει να συμβεί, παραμένει ένοχος για πάντα. Ποιος θα τον συγχωρήσει ή θα πάρει από πάνω του την ενοχή; Μόνο τα θύματα μπορούν να συγχωρήσουν και όταν τα θύματα είναι νεκρά κανείς δεν μπορεί να απομακρύνει την ενοχή από τους δράστες. Η γενιά των παιδιών τους είναι επίσης ένοχη. Είναι ένοχη γιατί δεν έσπασαν τους δεσμούς με τη γενιά των πατεράδων τους. Η αγάπη των παιδιών προς τους γονείς τους, η λατρεία προς τους δασκάλους τους, τους καθηγητές, τους παπάδες, τα αφεντικά, η μάθηση που προέρχεται από αυτούς, η ευγνωμοσύνη απέναντί τους και οι δεσμοί με αυτούς, πλέκουν την ενοχή τους. Για τα εγγόνια, τα οποία δεν γνωρίζουν σε τόσο προσωπικό επίπεδο τους παππούδες τους, υπάρχει ελάχιστη ενοχή, ενώ τα δισέγγονα είναι ελεύθερα από κάθε ενοχή. Αυτό που παραμένει πια δεν είναι ενοχή. Παραμένει όμως ως χρέος η ανάμνηση των θυμάτων, ο σεβασμός απέναντι σε αυτά και τους απογόνους τους».

Ασφαλώς και η έννοια της συλλογικής ενοχής του δήθεν ενιαίου θύτη είναι προβληματική. Άλλωστε, δεν είναι παρά η αντιστροφή της συλλογικής απανθρωποποίησης του θύματος.

Όπως επισημαίνει ο γερμανός δημοσιογράφος και ιστορικός Γιόαχιμ Κέπνερ, σε συνέντευξη που παραχώρησε σε ελληνική εφημερίδα σχετικά πρόσφατα, «οι μαζικές δολοφονίες και όλες οι υπόλοιπες ωμότητες που η Γερμανία διέπραξε στην Ελλάδα κατά την Κατοχή δεν αναγνωρίστηκαν ποτέ αρκούντως στο γερμανικό χώρο. Ενδεχομένως τα

γεγονότα αυτά είναι πιο γνωστά από όσα αποτρόπαια έλαβαν χώρα στη Σοβιετική Ένωση, δεν έφτασαν όμως ποτέ στο επίπεδο της κατανόησης και της συμφιλίωσης που η Γερμανία πέτυχε με τη Γαλλία μετά τη δεκαετία του 1950, συμπεριλαμβανομένης της αποδοχής των ευθυνών των Γερμανών για όσα έπραξε η προηγούμενη γενιά».

Οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη μας τόσο τις εσωτερικές ρηγματώσεις και αντιθέσεις όσο και τις λεγόμενες «γκρίζες ζώνες». Στην περίπτωση της Γερμανίας, λόγου χάρη, δεν είναι δυνατό να αγνοηθεί το δεδομένο της συναίνεσης ενός μεγάλου τμήματος του πληθυσμού ούτε και η μεταπολεμική επιλεκτική συγκάλυψη που σκέπασε με λήθη τον ρόλο και τη δράση ανθρώπων όπως:

α) ο Hans Globke, ένας από τους στενότερους συνεργάτες του αντιναζιστή καγκελάριου Konrand Adenauer, που ήταν ο νομικός εγκέφαλος των Φυλετικών Νόμων της Νυρεμβέργης, και

β) ο Kurt-Georg Kiesinger, ο χριστιανοδημοκράτης καγκελάριος της περιόδου 1966-1969, ο οποίος χρημάτισε έμπιστος συνεργάτης των Ρίμπεντροπ και Γκαίμπελς.

Ταυτόχρονα, όμως, είναι σοβαρό ιστορικό ατόπημα να μην αναφέρεται η εσωτερική αντίσταση στη ναζιστική Γερμανία, επώνυμη και «ανώνυμη», ενεργητική, παθητική ή συμβολική. Θυμίζω ενδεικτικά ότι κατά το χρονικό διάστημα 1939-1945 καταδικάστηκαν για λιποταξία 35.000 Γερμανοί, το 65% των οποίων πλήρωσαν την άρνηση κατάταξής τους με τον καταλογισμό της ποινής του θανάτου. Ο συνολικός αριθμός των λιποτακτών έλαβε μαζικές διαστάσεις προς το τέλος του πολέμου υπερβαίνοντας τις 100.000. Πολλοί από εσάς γνωρίζετε ότι γερμανοί αντιναζιστές στρατιώτες αυτομόλησαν και στην κατεχόμενη χώρα μας και εντάχθηκαν στις δυνάμεις του ΕΛΑΣ.

Η ιδέα της ιστορικής δικαιοσύνης έχει τη δική της πολυκύμαντη ιστορία. Η ιστορία αυτή κλιμακώνεται σε επιμέρους φάσεις, αρχής γενομένης από τις Δίκες της Νυρεμβέργης. Ο οδηγητικός μίτος που συνδέει το παρελθόν με το μέλλον της ιστορικής δικαιοσύνης είναι η σταδιακή μετάβαση από τις τιμωρητικές πρακτικές και την επιδίκαση ποινών σε βάρος των θυτών, στη μέριμνα για την ηθική και υλική αποκατάσταση των θυμάτων, και από αυτή τη δεύτερη στη συγκρότηση Επιτροπών Αλήθειας και Συμφιλίωσης, καθώς και στην ίδια την προσπάθεια πρόληψης και δραστικής παρεμπόδισης της τέλεσης

ανάλογων εγκλημάτων εναντίον της ανθρωπότητας στο μέλλον. Αυτονόητα, η μετάβαση αυτή συνεπάγεται την εκδίπλωση συντονισμένων ενεργειών για την πρόληψη και την εξάλειψη των αιτίων που γεννούν τον ιδεολογικό φανατισμό, τον ρατσισμό, τον εθνικισμό, τον ολοκληρωτισμό, τη γενοκτονική βία, τον φονταμενταλισμό και την τρομοκρατία: γενικότερα, κάθε μορφή παραβίασης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και διάπραξης ιστορικής αδικίας σε βάρος ατόμων, ομάδων ή ολόκληρων πληθυσμών, κοινός παρονομαστής των οποίων είναι η απανθρωποποίηση του ίδιου του θύτη μέσω της απανθρωποποίησης του θύματος. Μια τέτοια μετάβαση προϋποθέτει επίσης τη χρήση της ιστορικής γνώσης, σύμφωνα με τη θουκυδίδεια παράδοση, ως προληπτικού μηχανισμού για την υπέρβαση του αέναου κύκλου των ανθρώπινων δεινών. Ό,τι θα αποκαλούσαμε «ιστορική φρόνηση». Μια τέτοια θεώρηση, ωστόσο, εάν δεν θέλει να απολέσει τον πρόδηλα ιστορικό της χαρακτήρα μεταπίπτοντας σε ανιστορική ηθικολογία, ιδεολογική κατήχηση και εργαλειακό ιστορικό φρονηματισμό, οφείλει βεβαίως να κρατά αποστάσεις από μια μονοσήμαντη και ανθρωπολογικού τύπου προσέγγιση του φαινομένου της βίας και του πολέμου, η οποία θεμελιώνεται πάνω στο δι-ιστορικό δίπολο «θύτες/θύματα».

Η Σφαγή του Διστόμου είναι ένας βαρύς κρίκος στη μεγάλη αλυσίδα της ναζιστικής «αντιτρομοκρατίας» (Gegenterror): δηλαδή της σειράς των ασύμμετρων και απάνθρωπων αντιποίνων που κλιμακώθηκαν άλλοτε ρητά και συντεταγμένα και άλλοτε ανακλαστικά στο πλαίσιο του κομφορμισμού της εκάστοτε στρατιωτικής μονάδας, ειδικά στις πόλεις όλης της κατεχόμενης Ευρώπης από την άνοιξη του 1944. Τότε που το «δολοφονικό αμόκ» των μονάδων της Βέρμαχτ και των SS, γινόταν ευθέως ανάλογο της επίγνωσής τους ότι η ήττα του εθνικοσοσιαλισμού ήταν κάτι σχεδόν αναπόδραστο, αναπόφευκτο, με αποτέλεσμα να φαντάζει μοιραία και η «απελπισμένη οπισθοχώρησή» τους έως την τελική συντριβή. Το τίμημα της ναζιστικής βίας ήταν πολύ μεγαλύτερο στην Ανατολική Ευρώπη και στα Βαλκάνια. Σύμφωνα με έγκυρες εκτιμήσεις, η μαρτυρική Βαρσοβία των δύο εξεγέρσεων - πρωταγωνίστρια στο σπαταλημένο αίμα – θρήνησε 8.000 θύματα αντιποίνων μόνο στο δεκάμηνο Οκτώβριος 1943-Ιούλιος 1944. Η Αθήνα στο ίδιο περίπου χρονικό διάστημα έρχεται στη δεύτερη θέση αυτής της θλιβερής ιεραρχίας μετρώντας 3.000 εκτε-

λεσμένους. Διόλου ευκαταφρόνητος δεν είναι και ο αριθμός των θυμάτων στην κατεχόμενη Θεσσαλονίκη, όπου μετά τον εκτοπισμό των Εβραίων της πόλης σημειώθηκαν 827 εκτελέσεις. Το Σεράγεβο θρήνησε 3.869 νεκρούς σε αντίστοιχες εκατόμβες.

Με άλλα λόγια, είναι ανάγκη πλέον να απαιτήσουμε από κοινού ιστορική αλήθεια και ιστορική δικαιοσύνη, υπερβαίνοντας την θυματική ομφαλοσκόπηση και εντάσσοντας, παρά τις ιδιαιτερότητές τους, τις χιλιάδες των αθώων θυμάτων στην Ελλάδα στη μεγάλη ευρωπαϊκή εικόνα της καταστροφής. Από τη σύγκριση και τη μακροϊστορική χαρτογράφηση, όπως και από τη μικροϊστορική προσέγγιση, προκύπτει ότι το «καθεστώς ναζιστικοποίησης» ήταν για συγκεκριμένους λόγους ηπιότερο στην κατεχόμενη Δυτική Ευρώπη. Αντίθετα, στη Ρωσία, την Πολωνία, τη Γιουγκοσλαβία και την Ελλάδα ο ναζιστικός ρατσισμός ανθούσε και οι πληθυσμοί έζησαν σε ένα διαρκές καθεστώς «ανώμαλης καθημερινότητας». Ο εθισμός στην άγρια ή αποτρόπαιη ή αδιανόητη βία οδηγούσε συνήθως είτε στη μοιρολατρία είτε στην εξέγερση, δηλαδή σε ένα οδυνηρό ψυχικό εκκρεμές που κατέληγε συχνά στον κοινωνικό πόλεμο, στην ακραία πόλωση: δωσιλογισμός και αντίσταση μάχονταν σε μια υπαρξιακή αναμέτρηση μέχρι τελικής πτώσεως.

Όσο αληθές είναι ότι στον πυρήνα των κινήτρων επιβίωσης των θυμάτων εντοπίζεται η βούληση να καταθέσουν τη μαρτυρία τους γνωστοποιώντας την ιστορική αλήθεια, εξίσου αληθές είναι ότι και η αφήγηση της τραυματικής εμπειρίας, αλλά και γενικότερα η κοινοποίηση του «κρυμμένου μυστικού», βοηθά τους μάρτυρες να συνεχίσουν τη ζωή τους, να διεργαστούν το τραύμα τους. Το κίνητρο της γνωστοποίησης της βιωματικής αλήθειας στη διάρκεια της τραυματικής εμπειρίας περιγράφεται σαν η εγκατάσταση στον ψυχικό κόσμο του θύματος ενός εσωστρεφούς μηχανισμού πρόσληψης και διύλισης της εξωτερικής πραγματικότητας. Είναι σαν να ενεργοποιείται ένας συγκαλυμμένος οφθαλμός που φωτογραφίζει αδιόρατα αποθησαυρίζοντας διάσπαρτες πληροφορίες και πολύτιμα σπαράγματα εικόνων. Στον αντίποδα, διαπιστώνεται ότι η επιλογή της αποσιώπησης, της μη αφηγηματοποίησης ή της μη αναπαράστασης της τραυματικής εμπειρίας δεν διασφαλίζει κατ' ουδένα τρόπο τη γαλήνη του επιζήσαντος, διότι το απωθημένο και μη διεργασμένο τραύμα εξακολουθεί να χαίνει. Διαστρεβλώνει μάλιστα ενίοτε τα βιωμένα γεγονότα σε τέτοιον ενδεχομένως

βαθμό ώστε το θύμα να εσωτερικεύει τον νοητικό κόσμο του θύτη του: συγκεκριμένα, το θύμα καταλήγει στο σημείο να θεωρεί ότι όσα έζησε είναι πλάσματα της φαντασίας του, να αντιστρέφει την πραγματικότητα, να αυτοενοχοποιείται και να αισθάνεται ότι, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλει, δεν το συνδέει καμιά ουσιαστική συναισθηματική σχέση με τους άλλους ανθρώπους, ακόμα και με τους οικείους του. Στην περίπτωση αυτή, το θύμα νιώθει φυλακισμένο μέσα στον ίδιο του τον εαυτό.

Ο ακτιβισμός του Αργύρη Σφουντούρη πολλές δεκαετίες πλέον —μνημονικός, ιστορικός και νομικός— δεν εξυπηρετεί πολιτικές σκοπιμότητες, δεν κραδαίνει σημαίες ευκαιρίας ούτε εργαλειοποιεί το δικό του τραυματικό βίωμα. Αντίθετα, διαπνέεται από τη «μετα-Ολοκαυτωματική» ηθική φιλοσοφία και τα ιδεώδη του ριζοσπαστικού ανθρωπισμού. Η ιδιομορφία της περίπτωσής του έγκειται ακριβώς στην πεποίθηση ότι υπάρχει ακατάλυτος δεσμός μεταξύ ιστορικής αλήθειας και ιστορικής δικαιοσύνης – τιμωρητικής, επανορθωτικής και κυρίως μεταβατικής. Η πιστότερη κατά το δυνατόν και πιο πολυδιάστατη καταγραφή της ιστορικής πραγματικότητας πρέπει να οδηγεί απαραίτητα και απαρέγκλιτα, κατά τη γνώμη του Σφουντούρη, στη μεταμέλεια των θυτών και στην επώδυνη αναγνώριση της ατομικής ενοχής και της συλλογικής ευθύνης, για να θυμηθούμε τον Karl Jaspers. Χωρίς τις διεργασίες αυτές καθίσταται μάταιο κάθε αίτημα αυτογνωσίας, εξιλασμού, συγχώρησης και συμφιλίωσης. Και η ιστορική αλήθεια περιπλανιέται μάταια σαν ένα «μπουκάλι στη θάλασσα».

Ο Αργύρης Σφουντούρης, ο αστροφυσικός, ο ερευνητής, ο ακτιβιστής, ο εκπαιδευτικός, ο συγγραφέας, ο ποιητής, ο διανοούμενος, που έχει τα γνωρίσματα ενός σύγχρονου homo universalis, έγινε ευρύτερα γνωστός στο ελληνικό και ευρωπαϊκό κοινό από το ντοκυμανταίρ του Ελβετού σκηνοθέτη Stefan Haupt «Ένα τραγούδι για τον Αργύρη», το οποίο βραβεύτηκε στη Θεσσαλονίκη και στο Los Angeles με το «βραβείο κοινού». Σε αυτό παρουσιάζεται με εμβληματικό, θα έλεγα, τρόπο η ιστορικά φορτισμένη ζωή και ο πολύχρονος και δύσκολος αγώνας του Α. Σφουντούρη για ιστορική αλήθεια και ιστορική δικαιοσύνη. Ειδικότερα, η ταινία του Haupt φώτισε μια επίμαχη πτυχή της ναζιστικής κατοχής στην Ελλάδα, βοηθώντας τόσο την ελληνική όσο και τη γερμανική και γενικότερα τη διεθνή κοινή γνώμη να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα

των ναζιστικών εγκλημάτων στην Ελλάδα. Πίεσε τη γερμανική κοινωνία και τη γερμανική πολιτική ηγεσία να αναλάβουν τις νομικές, ιστορικές και ηθικές τους ευθύνες.

Το ίδιο πράγμα επιχειρείται με τη γερμανική και ελληνόγλωσση έκδοση του βιβλίου του Πάτρικ Ζάιμπελ. Είναι ευτύχημα ότι ο Σφουντούρης εμπιστεύτηκε τον συγγραφέα, καθοδήγησε την έρευνά του, τον συνέτρεξε με πολύτιμο και σπάνιο αρχειακό υλικό, τον έκανε συνοδοιπόρο του στον συνεχή και αδιάλλακτο αγώνα του. Και είναι, από την άλλη πλευρά, επίτευγμα του Ζάιμπελ που, χωρίς να ερωτοτροπήσει με τη μυθιστορία και χωρίς να υποκύψει σε ιδεολογικά και αφηγηματικά κλισέ, συνέθεσε με ανθηρό και διαυγή λόγο μια εξαιρετικά εύληπτη και τεκμηριωμένη βιογραφία. Σε ένα πρώτο επίπεδο, φιλοτεχνείται το βιωματικό και διανοητικό πορτραίτο του βιογραφούμενου, παράλληλα, όμως, σε ένα δεύτερο, η αφήγηση λειτουργεί ως πρίσμα τόσο για την κατανόηση ολόκληρης της μεταπολεμικής ιστορίας της Ελλάδας όσο και για τις πολιτικές μνήμης που σχεδίασε και εφάρμοσε η Γερμανία. Πρόκειται για ένα βιβλίο ιστορικής αυτογνωσίας, που είναι χρήσιμο —αν όχι ηθικά και ιστορικά επιβεβλημένο— να συναντήσει τη θετική αποδοχή του ελληνικού, του γερμανικού, αλλά και του ελβετικού, θα πρότεινα, αναγνωστικού κοινού. Η προσέγγιση του Ζάιμπελ, σφαιρική και ταυτόχρονα καλειδοσκοπική, συνθέτει ένα εξαιρετικό ανάγλυφο της ψυχικής και διανοητικής περιπέτειας του Α. Σφουντούρη. Η γραφή του Ζάιμπελ έχει τα χαρίσματα των καλύτερων σύγχρονων ιστορικών: ενσυναίσθηση, πολυπρισματικότητα, λαγαρότητα, φιλοσοφικό και ιστορικό στοχασμό, αφηγηματική χάρη, υπαινικτική σύνδεση του ενδεικτικού με το ιδιόμορφο και το γενικό. Προφανώς τα εύσημα για την ωραία απόδοση του πρωτότυπου κειμένου στην ελληνική γλώσσα ανήκουν στον μεταφραστή του βιβλίου Παναγιώτη Μούκα.

Σε μια ιστορική περίοδο κατά την οποία δοκιμάζονται οι οικουμενικές αξίες, καθώς συναντούν το μένος των οπαδών κάθε είδους φονταμενταλισμού, μνησικακίας και ιδεολογικού φανατισμού, ο Αργύρης Σφουντούρης αποτελεί το πρότυπο του αγωνιζόμενου ανθρώπου. Γι' αυτόν, η σφαιρική, τεκμηριωμένη και απροκατάληπτη γνώση διαμορφώνει τους όρους μιας νέας πολιτικής ηθικής, μιας νέας οικουμενικής ιστορικής συνείδησης.

Γιώργος Κόκκινος

Αντώνης Λ. Σμυρναίος, *Ο Καλβίνος στην Ιωλκό: Οι Αμερικανοί ιεραπόστολοι στην Ελλάδα και η συγκρότηση της Ευαγγελικής κοινότητας του Βόλου (1875-1901)*. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2017, 315 πυκνογραμμένες σελίδες. Υποσελίδιες παραπομπές και υποσημειώσεις 880. Αφιερωμένο στον Χαράλαμπο Γ. Χαρίτο, ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, «*χαλκέντερο ερευνητή της εκπαιδευτικής και τοπικής ιστορίας*», όπως γράφει χαρακτηριστικά ο συγγραφέας.

Το ποΝΗΜΑ, προϊόν πολύχρονης επίπονης έρευνας, ξεκίνησε να γράφεται στο πλαίσιο προγράμματος της Επιτροπής Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με επιστημονικό υπεύθυνο τον συγγραφέα και συμμετέχοντες τον καθηγητή του ΠΤΔΕ του ίδιου πανεπιστημίου Χρήστο Γκόβαρη και την αναπληρώτρια καθηγήτρια του ίδιου τμήματος Μαρίτα Παπαρούση. Τον συγγραφέα δεν χρειάζεται να τον παρουσιάσει κανείς από τις στήλες του περιοδικού των ομοτέχνων του. Ωστόσο για το ευρύ κοινό ας αναφερθεί ότι είναι επίκουρος καθηγητής του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με διδακτικά αντικείμενα τη Νεοελληνική Ιστορία, την Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και τη Διδακτική της Ιστορίας. Έχει δημοσιεύσει εργασίες σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και έχει παρουσιάσει εισηγήσεις σε επιστημονικά συνέδρια στη χώρα μας και στο εξωτερικό. Επί πλέον τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα εκτείνονται στη Φιλοσοφία της Ιστορίας, στη Φιλοσοφία της Παιδείας και στη διερεύνηση της σχέσης ιστορίας, κοινωνίας, επιστήμης και παιδαγωγικής με το μετανεωτερικό φαινόμενο του μετα-ανθρωπισμού. Όλα αυτά ερμηνεύουν με ενάργεια την καθήλωση του αναγνώστη στην ανάγνωση της εργασίας.

Πρόκειται για μία μελέτη από εκείνες που ο αναγνώστης χαίρεται τη σαφήνεια και την ευκρίνειά τους και λυπάται θα λέγαμε, όταν σε κάποια σελίδα η εργασία βάζει αυλαία. Και δεν μιλούμε μόνο για τη γλωσσική δεινότητα του συγγραφέα. Κάτοχος του θέματος σε εύρος και σε βάθος, δεινός ερευνητής, κατορθώνει να εκπλήττει σε κάθε του φράση με τα τεκμήρια που προσκομίζει και την εισαγωγή του αναγνώστη σε πεδία ανεξερεύνητα, που τον φωτίζουν για πολλά συμβάντα που ακολούθησαν την επανάσταση του 1821, τις προσπάθειες σύστασης νεοελληνικού κράτους και τα αλυτρωτικά επακόλουθα. Σε ευρύ κύκλο το βιβλίο πραγματεύεται την προτεσταντική παρέμβαση στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα και τις ιδρύσεις πρε-

σβυτεριανών κοινοτήτων από Αμερικανούς και Έλληνες ιεραποστόλους του εν λόγω δόγματος. Όμως το θέμα δεν ήταν απλά θρησκευτικό, η παρέμβαση «*εκφράστηκε δυναμικά μέσα από μια ιδιάζουσα συναστρία θρησκευτικών, ιδεολογικών, πολιτικών και γεωπολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων, εγχώριων και αλλοδαπών*».

Καθώς η προτεσταντική παρέμβαση, η αμερικανική κυρίως, επιδίωκε να λάβει οικουμενικό χαρακτήρα, εκπλήττεται ο αναγνώστης από την περίπτωση του Βόλου. Πρώτα πρώτα πρόκειται για πόλη της χώρας, όπου ιδρύθηκε η δεύτερη Ευαγγελική Εκκλησία μετά από αυτή της Αθήνας και μάλιστα, ενώ βρισκόταν υπό οθωμανική διοίκηση. Τελούσε όμως υπό την αναμονή ένταξής της στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Στην πόλη εντοπίζονται μετά την Αθήνα και τα πρώτα σπέρματα φιλοαμερικανισμού, λόγω της παρουσίας Αμερικανών ιεραποστόλων. Το εντυπωσιακό είναι ότι εν έτει 187 έχουμε αμερικανική παρέμβαση με τον κατάπλου αμερικανικού πολεμικού πλοίου στον Βόλο, με σκοπό να επιβληθούν απόψεις περί θρησκευτικής ελευθερίας μετά από την αντίδραση Βολιωτών Ορθοδόξων στις προσηλυτιστικές επιδιώξεις των προτεσταντών, μια αντίδραση που σε διπλωματικό επίπεδο και σε επίπεδο αρθρογραφίας έλαβε ευρεία διεθνή διάσταση. Έννοιες, όπως θρησκευτική ελευθερία και προσηλυτισμός, κομβικές τη δεδομένη στιγμή, αναλύονται διεξοδικά από τον συγγραφέα. Η πόλη του Βόλου, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, συγκοινωνιακός κόμβος της εποχής, προσείλκυσε το ενδιαφέρον των οικουμενιστών προτεσταντών, ώστε προς το τέλος του 19ου αιώνα ιδρύθηκε και δεύτερη Ευαγγελική Εκκλησία που προστέθηκε σ' αυτές της Αθήνας, του Πειραιά και της Θεσσαλονίκης. Ο πυρετός της αφήγησης του συγγραφέα φτάνει στο ζενίθ, όταν έρχεται η πληροφορία, πως οι Ευαγγελιστές του Βόλου προχωρούν σε σχίσμα και ανεξαρτητοποιούνται, όχι μόνο από τους Αμερικανούς αλλά και από τους Έλληνες Ευαγγελικούς.

Δεν είναι μόνο οι πηγές, πολλές φορές άγνωστες ή ανεξέταστες, αρχεία ελληνικά και ξένα, σπάνια έντυπα, ελληνικά και ξένα, πλούσια ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που καθιστούν το βιβλίο υπόδειγμα ερευνητικής ενασχόλησης. Είναι και η ερμηνευτική δυνατότητα του συγγραφέα, ο οποίος κινούμενος απροκατάληπτα προσφέρει στον αναγνώστη μια αληθινή απόλαυση, η οποία προκύπτει από το γεγο-

νός ότι σε κάθε φράση συναντάται το εμπεριστατωμένο και ταυτόχρονα μένει ελεύθερος ο αναγνώστης να στοχαστεί με τον δικό του τρόπο, αφού ο συγγραφέας ανοίγει θέματα προς διερεύνηση.

Γιώργος Κοντομήτρος
Διδάκτορας ΠΤΔΕ Παν. Θεσσαλίας

* * *

Ηλίας Καφάογλου, *Η Δημοκρατία στην παραλία. Μικρό δοκίμιο για το μπικίνι*. Επίμετρο: Έφη Φαλίδα. Εκδόσεις Πόρτες, Αθήνα 2018

Οι ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ, ιστορικές, ιστοριογραφικές και καθημερινές, στο πλαίσιο των όσων ζούμε την τελευταία δεκαετία, έτειναν να διαμορφώσουν την εικόνα μιας κοινωνίας που διαρκώς πολεμά και συγκρούεται. Ο χρόνος είχε σταματήσει το 1944-45 ή το 1949, με αποτέλεσμα σχεδόν να ξεχαστεί ότι από τότε μέχρι σήμερα μεσολάβησε η λεγόμενη *εκρηκτική εικοσαετία* της περιόδου 1949-1967, στα καθ' ημάς τμήμα, με παλινωδίες, αντιστάσεις, αλλά και αποστάσεις, της *Χρυσής Τριακονταετίας*. Με άλλα λόγια, η αναρρίπιση των εμφυλιοπολεμικών παθών έκανε σχεδόν να ξεχαστεί ότι υπήρξε μια περίοδος όπου εντός αντίξοων συνθηκών, διώξεων και αυταρχισμού, με αξιοπρέπεια και εγκαρτέρηση, με πόθο και με ορίζοντα χρόνου και προσδοκιών, οι άνθρωποι προσπαθούσαν να επουλώσουν τραύματα, να σταθούν στα πόδια τους, να κοιτάξουν μπροστά, να ερωτευτούν, να χαρούν τις ζωές, τα σώματα και τις επιθυμίες τους. Ήταν η περίοδος της κατά William H. McNeill – δεν είναι τυχαία η αναφορά, θα επανέλθω– *μεταμόρφωσης* της Ελλάδας μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο: «η μείζων αλλαγή στη χρονική διάρκεια μιας γενιάς, η οποία άλλαξε την ελληνική κοινωνία, μεταμορφώνοντάς τη σε μίγμα απολύτως μοντέρνων/νεωτερικών και παραδοσιακών στοιχείων τα οποία επιβιώνουν, μίγμα το οποίο συγκροτεί και τον ιδιαίτερό της χαρακτήρα».[1] Και μέσα από το ταπεινό μ π ι κ ί ν ι, απρόσμενα και

1. William H. McNeill, *The Metamorphosis of Greece since World War II*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1978, 1-30 (ελληνική έκδοση: William H. McNeill, *Η μεταμόρφωση της Ελλάδας μετά τον Β΄Παγκόσμιο Πόλεμο*, μετάφραση: Νίκος Ρούσσος, επίμετρο: Θάνος Βερέμης, Παπαδόπουλος, Αθήνα 2017). Οι αναφορές είναι στο αγγλικό πρωτότυπο.

λοξά, έρχεται ο Ηλίας Καφάογλου να μας ανοίξει σε αυτή την εποχή, να τη φωτίσει με παράξενους προβολείς, να συλλάβει αδιόρατες μέχρι τώρα πτυχές της και να μας ξαναθυμίσει πόσο φτωχά είναι τα σχήματά μας και πόσο πολυδιάστατη η κοινωνική πραγματικότητα. Ίσως αυτό να υπαινίσσεται με ευγένεια ο ίδιος στο τέλος αυτού του δοκιμίου: «Γιατί τα κορμιά τόποι είναι των γεγονότων που διαγράφηκαν από την ιστορία και έτσι το μέλλον απαιτεί όλα όσα θα έπρεπε στο παρελθόν να είχαμε ρωτήσει».

Ας πάμε όμως από την αρχή, τον τίτλο: *Η Δημοκρατία στην παραλία*. Η δημοκρατία είναι μόνο στην παραλία; Πάει εκεί, όταν δεν μπορεί να πάει στους θεσμούς; Μόνο εκεί είναι αυθεντική; Ίσως όλα αυτά μαζί, ίσως και πολλά περισσότερα. Το σίγουρο, όμως, είναι ότι σε αυτό το βιβλίο έχουμε να κάνουμε με μια αντιστροφή οπτικής: δεν κοιτάμε την περίοδο μέσα από τον φακό της *καχεκτικής* δημοκρατίας[2] ή αποκλειστικά με όρους *τραγωδίας*,[3] αλλά μέσα από τις έγνοιες, τους πόθους και τις επιθυμίες των ανθρώπων σε μια κοινωνία που μέσα σε μια γενιά και επώδυνα μετασχηματίζεται σε μαζική, πλουραλιστική και πολυθεϊσμού αξιών. Κι ο Καφάογλου κάνει τη διττή και επιστημολογικά γόνιμη επιλογή να προσεγγίσει αυτή την κοινωνία μέσω δύο δρόμων: αφενός, χωρίς τη συνήθη εξ αριστερών και εκ δεξιών δαιμονοποίηση της μαζικής κουλτούρας —τι άλλο δηλώνει η επιλογή του μπικίνι ως παράθυρου και άξονα ανάλυσης;—, αφετέρου, αγαπώντας τους δρώντες και τις δρώσες του: σέβεται τις επιλογές και τις ανάγκες τους, δεν τις επικρίνει, δεν τις υποτιμά ούτε τις υπαγορεύει. Πρόκειται για τον «εκδημοκρατισμό της επιθυμίας», όπως επιγράφει το μεστό επίμετρό της στο βιβλίο η κ. Έφη Φαλίδα. Ένας εκδημοκρατισμός που αντιμετωπιζόταν με αμηχανία από ποικίλες πλευρές του ιδεολογικού και διανοητικού φάσματος. Αντιγράφω από τον Tony Judt: «Όπως πληροφορούσε ο Μωρίς Ντυβερζέ τους αναγνώστες του εβδομαδιαίου περιοδικού *L' Express* τον Μάιο του 1964, ο κομμουνισμός δεν ήταν πλέον η απειλή: "Υπάρχει ένας μόνο άμεσος κίνδυνος για την Ευρώπη, κι αυτός είναι ο αμερικανικός πολιτισμός", "πολιτισμός της μπανιέρας και του ηλεκτρικού ψυγείου", όπως τον είχε χαρακτηρίσει περιφρο-

2. Ηλίας Νικολακόπουλος, *Η καχεκτική δημοκρατία. Κόμματα και εκλογές, 1946-1967*, Πατάκης, Αθήνα 2001.

3. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Η ελληνική τραγωδία*, Ολκός, Αθήνα 1974.

νητικά ο ποιητής Λουί Αραγκόν 13 χρόνια νωρίτερα. Όμως, παρά την αλαζονική περιφρόνηση των διανοουμένων του Παρισιού, ο πολιτισμός της μπανιέρας και του ηλεκτρικού ψυγείου αλλά και της υδραυλικής εγκατάστασης στα σπίτια, της κεντρικής θέρμανσης, της τηλεόρασης και των αυτοκινήτων ήταν αυτό που ήθελαν οι Ευρωπαίοι. Και ήθελαν αυτά τα αγαθά όχι γιατί ήταν αμερικανικά, αλλά γιατί καθιστούσαν ανετότερη και ευκολότερη τη ζωή των ανθρώπων. Για πρώτη φορά στην ιστορία, η ευκολία και η άνεση ήταν προσιτές στους περισσότερους κατοίκους της Ευρώπης».[4]

Στο 1ο κεφάλαιο («Οι teenagers στο προσκήνιο») ο Ηλίας Καφάογλου στήνει το σκηνικό της ανάλυσης, το οποίο δεν είναι άλλο από τη *Χρυσή Μεταπολεμική Τριακονταετία*. Άρχιζε κάπως όπως περιγράφει ο Tony Judt: «Το 1945 οι περισσότεροι άνθρωποι λαχταρούσαν σίγουρα την κοινωνική πρόοδο και την ανανέωση, αλλά σε συνδυασμό με την επιβεβαίωση των σταθερών και οικείων πολιτικών σχημάτων. Ενώ ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος είχε ως αποτέλεσμα την πολιτικοποίηση και τη ριζοσπαστικοποίηση, ο Β΄ Παγκόσμιος παρήγαγε το αντίθετο αποτέλεσμα: μια βαθιά λαχτάρα για ομαλότητα»: λαχτάρα για ομαλότητα μαζί με μια βαθιά επιθυμία για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, ισότητα και δικαιοσύνη.[5] Ο Καφάογλου δεν θα μείνει μόνο στους αριθμούς και τα οικονομικά μεγέθη, αλλά θα εστιάσει και στο πόσο ενδεχομενική και διόλου αναπόφευκτη ήταν αυτή η εξέλιξη, στα όνειρα των ανθρώπων και τις επιθυμίες τους, καθώς και στο πώς συνυφαινόταν η κατά Mazower «βάναυση ειρήνη»[6] της πρώτης μεταπολεμικής δεκαετίας με την ανάδυση της νεολαίας ως διακριτής κοινωνικής κατηγορίας στη βάση κυρίως ενός αισθήματος ζωής —καίριες οι παραπομπές στον ευθύβολο ήδη από τα χρόνια του Μεσοπολέμου Karl Mannheim— και στο πώς όλα αυτά εκβάλλουν σε μια *επιμέλεια εαυτού*, αναπόσπαστο μέρος της οποίας είναι το μπικίνι. Και παρόλο που ο Καφάογλου περιγράφει μέρος αυτής της επιμέλειας με τον χαρακτηρισμό του Λας περί *κουλτούρας του ναρκισσι-*

4. Tony Judt, *Η Ευρώπη μετά τον πόλεμο*, μετάφραση: Νικηφόρος Σταματάκης – Ελένη Αστερίου, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2012, 353.

5. *Στο ίδιο*, 63-99, ιδίως 82.

6. Mark Mazower, *Σκοτεινή Ήπειρος. Ο ευρωπαϊκός εικοστός αιώνας*, μετάφραση: Κώστας Κουρεμένος, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2001, 210-242.

σμού, ο όλος τόνος της ανάλυσης, όπως και στα επόμενα, κεφάλαια, θυμίζει πολύ περισσότερο τον Kracauer της Βαϊμάρης, ο οποίος πίστευε στη χειραφετητική δύναμη της νεωτερικής μαζικής κουλτούρας, αλλά και στη συνεισφορά του μοντερνισμού της καθημερινότητας. Στην προσέγγισή του για τη μαζική κουλτούρα θεώρησε «νόμιμες» τις ανάγκες των υπαλληλικών στρωμάτων για ανάπαυση, ελεύθερο χρόνο και ξεκούραση, και χρησιμοποίησε τις κατηγορίες της ευχαρίστησης, του βιώματος, της διασκέδασης και διαφυγής, προκειμένου να συλλάβει το «πνεύμα» της· απέρριψε την υποτιθέμενη «κατωτερότητα» της μαζικής κουλτούρας και εστίασε στον ενδεχομενικό και εφήμερο χαρακτήρα της που συνόψιζε τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του μοντέρνου τρόπου ζωής.[7] Τι άλλο κάνει ο Καφάογλου όταν τονίζει τις όψεις αμφισβήτησης, αυτοκαθορισμού, ανάληψης της σεξουαλικότητας και δημιουργίας του εαυτού που συνοψίζονται στο μπικίνι;

Ακολουθούν τρία πλούσια κεφάλαια που επιγράφονται «Ροκ, μίνι και μπικίνι» (2ο), «Θα ζήσουμε όπως γουστάρουμε» (3ο), «Πολύβουες πόλεις, ατομικά πάθη» (4ο), γραμμένα με μια ένταση που θυμίζει τις σελίδες του Georg Simmel[8] και τις ξυλογραφίες του Frans Masereel[9] για την εμπειρία της μητροπολιτικής ζωής. Μέσα από μια εξαντλητική και λεπτολόγο αναδίφηση πηγών οι οποίες περιλαμβάνουν από μαρτυρίες και ταινίες, μέχρι εξώφυλλα περιοδικών, αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα, στοχασμούς δημόσιων διανοούμενων και χρονογραφήματα, είτε ενθουσιαστικά είτε ηθικολογούντα, ο Καφάογλου προσφέρει μια καλειδοσκοπική και φρενήρη εικόνα της περιόδου 1950-1974 στα καθ' ημάς: τη «βάναυση ειρήνη» και τον ερχομό, όπως και τις προσλήψεις, του ροκ και του μπικίνι, την εξύμνησή τους, αλλά και τις αντιδράσεις, την ηθικολογία

7. Sabina Hake, "Weimar Film Theory", στο Peter E. Gordon, John P. McCormick, *Weimar Thought. A Contested Legacy*, Princeton University Press, New York 2013, 273-290, ιδίως 281-284.

8. Georg Simmel, *Μητροπολιτική αίσθηση. Οι μεγαλουπόλεις και η διαμόρφωση της συνείδησης. Η κοινωνιολογία των αισθήσεων*, μετάφραση: Ιωάννα Μεϊτάνη, Άγρα, Αθήνα 2017.

9. Frans Masereel, *Η Πόλη. Μυθιστόρημα σε 100 ξυλογραφίες*, πρόλογος: Stefan Zweig, «Φρανς Μαζερέελ: Ο άνθρωπος και ο καλλιτέχνης», εισαγωγή: Marina Warner, μετάφραση: Μαρία Αγγελίδου, Άγρα, Αθήνα 2017.

του Ψαθά, αλλά και την ψυχική ανάταση του Καραγάτση από την αντίστιξη της Ρόδου-Μυκόνου με τα χωριά του Γράμμου, από όπου μόλις είχε επιστρέψει «με ψυχή σκοτεινιασμένη από την ατμόσφαιρα του αδελφοκτόνου πολέμου», τον *Economist* και τη διαβεβαίωσή του ότι η ελληνική νεολαία μοιάζει πια με οποιαδήποτε δυτική, τους νέους και το ενδιαφέρον για τη μόδα και τη ραπτική, τις μόδες που έτεμναν εγκάρσια τις συμβατικές διαχωριστικές γραμμές, για να καταλήξει στην τολμηρή και έχουσα ανάγκη περαιτέρω συζήτησης αντιστοιχία μιας νέου τύπου αμφισβήτησης, Beatles και Jagger, Λαμπράκης και Πέτρουλας· και να συνεχίσει με τις διεκδικήσεις των νέων και την ψήφιση του νόμου 4.000 —και από την ΕΔΑ—, την απόλαυση της κολύμβησης και του μαγιό στην παραλία και της εκεί υπονόμευσης των ταξικών διαφορών από αυτά τα πρότυπα, της Ελλάδας που «κραυγάζει για τουρισμό» και την επανοικειοποίηση του Αιγαίου με αυτούς τους όρους, το τουριστικό πρόγραμμα με τα Ξενία, το Χίλτον, το Μον-Παρνές, τη μεγέθυνση του τουρισμού που φέρνει χρήμα, αλλά και νέα ήθη, ελευθερία αλλά και αμηχανία, τον Κωνσταντίνο Τσάτσο, διαπρύσιο αντίπαλο του υλισμού να στρέφεται στη διαφήμιση, και τη Διδώ Σωτηρίου να καταδικάζει με τρόπο που θα ζήλευαν οι συντηρητικοί αντίπαλοί της το ροκ· και όλα αυτά να λαμβάνουν χώρα, υπενθυμίζει ο Καφάογλου, εντός εκπληκτικών ρυθμών ανάπτυξης, μετανάστευσης που άλλαζε την ύπαιθρο και ενίσχυε τον δυναμισμό του αστεακού περιβάλλοντος, αλλά και της παραλίας, όπου τα δημόσια έργα και αυτά του εξηλεκτρισμού —ο Καραμανλής καλούσε τον Μελετζή να τα φωτογραφίσει— συμπλέκονταν με την Κορέα, την Κύπρο, τα εκπαιδευτικά αιτήματα, την ειρωνεία του Κονδύλη για την «καμπιοκτόνο Αριστερά» και την πρόσκληση και ευχή του Σαββόπουλου για συντονισμό με τα «ξένα μέρη» που θα μας πήγαινε η «θάλασσα πλατιά» και το «αγέρι»· κι έπειτα η Χούντα, να θέλει και να μη μπορεί να χειριστεί τον τουρισμό, να φοβάται, αλλά και να κρυφοκοιτάει το μίνι και το μπικίνι, να επιχειρεί να συντονιστεί με την καινοτομία, αλλά αυτό να φέρνει κι άλλα μακριά μαλλιά κι άλλες κοντές φούστες, τζιν, μπικίνι και ριζοσπαστικοποίηση.

Εδώ θέλω να τονίσω την τόλμη του Καφάογλου να συνομιλήσει με το έργο του McNeill και τη συνθετότητα του επιχειρήματος περί *μεταμόρφωσης*. Συνήθως το έργο αυτό είτε δεν αναφέρεται είτε οι παραπομπές σε

αυτό μένουν στην εξύμνηση του τίτλου – εξίσου παραγνωρισμένο, δυστυχώς, είναι το έργο του Mogens Pelt *Tying Greece to the West*.[10] Η λεπτολόγος ανάλυση του Καφάογλου που συνομιλεί ρητά με το έργο του McNeill μοιάζει να δικαιώνει κρίσιμες διαισθήσεις του: «Ωστόσο, υπήρχαν ψεγάδια στο σύστημα. Διαφωνίες και διαφορές απόψεων όσον αφορά την εσωτερική πολιτική φάνταζαν ως προδοσία σε εκείνους που εμπιστεύονταν με τόση σιγουριά σε αυτόν τον άνθρωπο [τον Κωνσταντίνο Καραμανλή] τις επάλξεις του ελληνισμού. Αλλά σε μια κοινωνία αυξανόμενα διαφοροποιημένη, όπου η αστικοποίηση και η οικονομική ανάπτυξη άρχισαν να αποκτούν ταχύτητα χωρίς προηγούμενο, το ιδεώδες μια ενιαίας και ομοιογενούς κοινότητας, στην οποία ο καθένας συμμεριζόταν τις ίδιες δημόσιες συμπεριφορές, κατέστη ολοένα και περισσότερο απομακρυσμένη από την πραγματικότητα. Εντούτοις, ο Καραμανλής και πολλοί άλλοι Έλληνες, αντανακλώντας το αγροτικό και Ορθόδοξο υπόβαθρό τους, ήταν απρόθυμοι να αποδεχθούν την πιθανότητα καταστατικών διαφορών γνώμης εντός του έθνους. Το ιδεώδες της κοινής εθνικής ζωής, στο οποίο όλοι οι Έλληνες έπρεπε να σταθούν δίπλα-δίπλα εναντίον του εξωτερικού κινδύνου, ήταν πιο ελκυστικό από την παραδοχή ότι καμιά τέτοια σφιχτοδεμένη πρωταρχική κοινότητα όμοια σκεπτόμενων ανθρώπων υπήρξε ή μπορούσε να υπάρξει σε συνθήκες μοντέρνας αστεακής ζωής».[11]

Στο 5ο, 6ο και 7ο κεφάλαιο («Το πιο μικροσκοπικό ένδυμα στον κόσμο» και «Μπικίνι και μπικίνι», «Παραλία», αντίστοιχα) ο Καφάογλου θα στρέψει το βλέμμα στα «ξένα μέρη» του Σαββόπουλου: θα συσχετίσει την πολύπλοκη συνάφεια του δυναμικού χειραφέτησης, αμφισβήτησης και κατανάλωσης που εγκλείει το μπικίνι —προσφυής η ονοματοδοσία του ενδύματος με την ατόλη της πυρηνικής δοκιμής— με τη μακρά δεκαετία του ’60 και το πολυδιάστατο ’68, με την εξάντληση των ψυχροπολεμικών νομιμοποιήσεων και της σχετικής ρητορικής ένθεν κακείθεν, οι οποίες ούτε καλύπτουν αλλά ούτε και αφορούν τους εξεγερμένους νέους, καθώς και με την ανακάλυψη και σημασιοδότηση της παραλίας ως τόπου —ή

10. Mogens Pelt, *Tying Greece to the West. US-West German-Greek Relations 1949-1974*, Museum Tusculanum Press, Copenhagen 2006.

11. William H. McNeill, *The Metamorphosis of Greece since World War II*, 101-102.

μάλλον, όχι απλώς ως τόπου— όπου η ζωή ξαναδιεκδικεί τα δικαιώματά της από μια στενεμένη ζωή. Ο Καφάογλου εδώ δίνει μια πολυπρισματική εικόνα του '68 που απέχει από σχηματοποιήσεις και εύκολες εξιδανικεύσεις. Είναι, με άλλα λόγια, πολλοί οι «Μάηδες» και αυτό αφορά και τις αστοχίες της εποχής. Θυμάμαι εδώ ξανά τον Tony Judt· δεν ήταν, λ.χ., μόνο ότι ο Χάμπερμας προειδοποιούσε τον Ντούτσκε να μην εξισώνει τη Δημοκρατία της Βόννης με τον ναζισμό, παρά τα τρωτά της πρώτης: «Όταν ο Ρούντι Ντούτσκε επισκέφθηκε την Πράγα στην αρχή του μεταρρυθμιστικού κινήματος την άνοιξη του 1968, οι Τσέχοι φοιτητές έμειναν εμβρόντητοι όταν τον άκουσαν να υποστηρίζει επίμονα ότι η πλουραλιστική δημοκρατία ήταν ο πραγματικός εχθρός. Γι' αυτούς ήταν ο στόχος τους».[12]

Αυτό το τμήμα του βιβλίου μας προετοιμάζει για το τελευταίο κεφάλαιο («Ροβινσώνας και ροβινσώνες»), όπου η δοκιμιακή και επιστημονική δεινότητα του Καφάογλου ξεδιπλώνεται ενώπιόν μας. Εκκινώντας από το αρχέτυπο του Ροβινσώνα που ερμηνεύεται ως κυρίως ο άνθρωπος που δρα και κατασκευάζει, δημιουργώντας εν τέλει τον εαυτό του, ο Καφάογλου θα συνομιλήσει με μια τεράστια ποικιλία κειμένων με άξονα την πρόσληψη της φύσης ως υπόσχεσης ελευθερίας αλλά και φόβου παλινδρόμησης σε μια άγρια και επίφοβη κατάσταση, ποικιλία που εκτείνεται από την Αναγέννηση έως τον Διαφωτισμό, από τον Νταφόε και τον Θορώ έως τον Ιούλιο Βερν της *Μυστηριώδους Νήσου* και του πάθους για τον Ροβινσώνα, μέχρι να φτάσει στην παραλία και το μπικίνι, εμάς τους σύγχρονους ροβινσώνες —ή μας καλεί να γίνουμε, υπακούοντας σε κάτι που είναι κρυμμένη μας δυνατότητα;—, εκεί όπου ο λαός εμφανίζεται ως συγκεκριμένα, απτά και ορώμενα *σώματα* και όχι ως ουσία, εκεί όπου η παραλία συγκροτείται ως *αντι-πόλη*, εκεί όπου η απόδραση από τη στενεμένη ζωή δεν φτιάχνει ανθρώπους που παίζουν ένα ρόλο, αλλά, όπως τονίζει ο Καφάογλου, που «είναι ο ρόλος».

Να επιστρέψω, κλείνοντας, στον Kracauer. Στο δοκίμιό του «Ταξίδι και Χορός» επιχειρούσε να κατανοήσει αυτά τα νέα κοινωνικά φαινόμενα. Για αυτόν, αποτελούσαν «χωρο-χρονικά πάθη» τα οποία αποσκοπούσαν να αντιμετωπίσουν την ανία, τη μονοτονία και την ομοιομορφία της σύγχρονης ζωής, εντούτοις, οδηγούσαν στην τυποποίηση και τη

12. Tony Judt, *Η Ευρώπη μετά τον πόλεμο*, 421.

μη-αυθεντικότητα, απλά υποκατάστατα για εκείνη τη σφαίρα την ύπαρξη της οποίας αρνούνταν η μηχανοποίηση, η τεχνολογία και η ορθολογικοποίηση. Ταυτόχρονα, ωστόσο, τα επένδυε με μια «θεολογική» σημασία: ήταν εκείνες οι ουσιώδεις δυνατότητες διά των οποίων αυτοί που είναι πιασμένοι στη μέγγενη της εκμηχάνισης, μπορούν να ζήσουν (έστω και μη αυθεντικά) τη διπλή ύπαρξη που αποτελεί το θεμέλιο της πραγματικότητας.[13] Ο Καφάογλου πιάνει και συνεχίζει το νήμα αυτής της κριτικής και μάλιστα πολύ πιο ριζοσπαστικά και ανεπιφύλακτα: το μπικίνι γίνεται κυριολεξία και μεταφορά αυθεντικότητας, όχημα να αντέξουμε και να ζήσουμε τη διπλή ύπαρξή μας, αυτό που ο Morin αποκαλεί *καθημερινή* και *ποιητική* διάσταση της ύπαρξής μας,[14] αλλά και μορφή αμφισβήτησης ηθικολογιών και τυποποιήσεων που δυναστεύουν. Κι αυτό ο Καφάογλου το κάνει καταφάσκοντας στη ζωή και όχι με τη θανατολαγνεία.

Βασίλης Μπογιατζής

* * *

Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015

Το βιβλιο του Χάρη Αθανασιάδη εξετάζει το ζήτημα των αποσυρθέντων σχολικών εγχειριδίων από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από τις περιπτώσεις τριών βιβλίων Ιστορίας και ενός αναγνωστικού. Το χρονικό φάσμα της ερευνητικής εργασίας του συγγραφέα υπερβαίνει κατά πολύ τον έναν αιώνα, ενώ έχει σίγουρα ενδιαφέρον η επιλογή του να ξεκινήσει την ανάλυση από τα πιο πρόσφατα έργα – η επιλογή αυτή, την οποία θα ακολουθήσουμε και εμείς στο παρόν κείμενο, οδηγεί σε ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα από το απώτερο παρελθόν, το οποίο με τη σειρά του λειτουργεί ως γέφυρα για μια γενικότερη αποτίμηση και θεωρητική πλαισίωση του θέματος.

13. Michael Jennings, "Walter Benjamin, Siegfried Kracauer, and Weimar Criticism", στο Peter E. Gordon, John P. McCormick, *Weimar Thought. A Contested Legacy*, 203-219.

14. Edgar Morin, «Η πηγή της ποίησης», στο *Έρωτας, Ποίηση, Σοφία*, μετάφραση: Δημήτρης Δημουλάς, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 1997.

Το πρώτο και πιο πρόσφατο παράδειγμα είναι ασφαλώς το πλέον γνωστό σε όλους. Πρόκειται για το βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού, έργο ομάδας συγγραφέων υπό τη διεύθυνση της καθηγήτριας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Μαρίας Ρεπούση (σσ. 45-99). Υπενθυμίζεται ότι ο σάλος που προκλήθηκε γύρω από το βιβλίο είχε ως άξονα μια πολύ συγκεκριμένη φράση, περί του «συνωστισμού» στην προβλήτα της Σμύρνης το 1922, επεκτάθηκε ωστόσο σύντομα και στο σύνολο του έργου, το οποίο, όπως υπενθυμίζει ο Χάρης Αθανασιάδης (σ. 57), κατηγορήθηκε: α) γιατί δεν δίνει τη δέουσα έκταση σε ηρωικές στιγμές της ιστορίας του ελληνικού έθνους, ενώ περιγράφει πολύ συνοπτικά τα «εθνικά τραύματα», όπως η Μικρασιατική Καταστροφή, β) για την σχεδόν καθολική υποβάθμιση των σχέσεων Ελληνισμού και Ορθοδοξίας και γ) για την «αμφισβήτηση» της ιστορικής συνέχειας του ελληνικού έθνους, μέσω της απουσίας συνδέσεων με την αρχαιότητα και της υιοθέτησης της θέσης ότι τα έθνη αποτελούν πολιτισμικά μορφώματα του 18ου και 19ου αιώνα και όχι προαιώνιες οντότητες, με ρίζες που χάνονται στο παρελθόν.

Δεν είναι υπερβολή να πούμε ότι το ζήτημα του συγκεκριμένου βιβλίου αποτέλεσε μείζον θέμα στην πολιτική ζωή και στην ευρύτερη δημόσια συζήτηση επί δύο και πλέον χρόνια, κάτι που αντικατοπτρίζεται και στις περισσότερες (δημοσιογραφικές και μη) αναδρομές σε εκείνη την περίοδο. Η συζήτηση πήρε ευρύτατες διαστάσεις, χάρη και στη δύναμη των ηλεκτρονικών μέσων ενημέρωσης και τη ραγδαία τότε εξάπλωση της χρήσης του διαδικτύου. Σε αυτήν συμμετείχαν σχεδόν οι πάντες: ιστορικοί, εκπαιδευτικοί, πολιτικοί, δημοσιογράφοι, σύλλογοι Ποντίων και Μικρασιατών. Στο θέμα παρενέβη ακόμα η Ακαδημία Αθηνών, τονίζοντας ότι το βιβλίο δεν συμβάλλει στην ενίσχυση της εθνικής μνήμης και της ελληνικής αυτογνωσίας και παραπέμποντας, μεταξύ άλλων, στη συνταγματική επιταγή για ανάπτυξη μέσω της παιδείας της «εθνικής συνείδησης των Ελλήνων». Τελικά το βιβλίο διδάχτηκε μόνο για ένα σχολικό έτος, την περίοδο 2007-08, με την πολιτεία να προβαίνει την ίδια χρονιά στη δωρεάν διανομή του κλασικού μυθιστορήματος της Διδώς Σωτηρίου *Ματωμένα Χώματα*, σε μια προσπάθεια να κατευνάσει τις πολύ έντονες αντιδράσεις. Η υπόθεση του βιβλίου Ρεπούση θεωρείται ότι παρήγαγε και άμεσα πολιτικά αποτελέσματα, καθώς έχει συνδεθεί άμεσα αφενός με τη μη εκλογή στο Κοινοβούλιο στις εκλογές του 2007

της τότε Υπουργού Παιδείας Μαριέττας Γιαννάκου, αφετέρου με την είσοδο στη Βουλή του κόμματος ΛΑΟΣ του Γιώργου Καρατζαφέρη, πολλά στελέχη του οποίου πρωταγωνίστησαν στην πολεμική εναντίον του βιβλίου.

Λίγα χρόνια νωρίτερα είχε σημειωθεί ένα άλλο περιστατικό απόσυρσης βιβλίου, το οποίο προκάλεσε επίσης αρκετά εκτεταμένη δημόσια συζήτηση, έστω και αν στην πορεία των ετών το θέμα επισκιάστηκε από τις πολύ μεγαλύτερες διαστάσεις που έλαβε η υπόθεση του βιβλίου Ρεπούση. Πρόκειται για το βιβλίο που γράφτηκε για την Γ΄ Λυκείου από ομάδα ιστορικών με επικεφαλής τον Γιώργο Κόκκινο, καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, και το οποίο αποσύρθηκε το 2002 (σσ. 100-143). Το επίμαχο σημείο που έδωσε το έναυσμα για τις αντιδράσεις ήταν η αναφορά στον αγώνα της ΕΟΚΑ στην Κύπρο, για τον οποίο γραφόταν ότι πρόβαλλε «έναν κοινωνικά υπερσυντηρητικό εθνικισμό» σε σχέση με άλλα αντιαποικιακά κινήματα που εκδηλώνονταν την ίδια εποχή και που είχαν ως προτάγματα, σύμφωνα με το βιβλίο, όχι μόνο την απελευθέρωση αλλά και την κοινωνική πρόοδο. Η διατύπωση αυτή, σύμφωνα με τους επικριτές του βιβλίου, ερχόταν σε αντίθεση με το κυρίαρχο αφήγημα περί του αλυτρωτικού και εθνικοαπελευθερωτικού χαρακτήρα του αγώνα των Κυπρίων, που αποτέλεσε τον πιο πρόσφατο κρίκο σε μια μακρά αλυσίδα εθνικών αγώνων με αφετηρία την Επανάσταση του 1821. Η αντίδραση ήρθε από τον Υπουργό Παιδείας της Κύπρου και συνεχίστηκε με παρεμβάσεις και δημόσιες συζητήσεις στην Ελλάδα, ενώ το θέμα έφτασε μέχρι και στο Ελληνικό Κοινοβούλιο μετά από επερώτηση βουλευτή της Νέας Δημοκρατίας. Μετά από ένα διάστημα δύο περίπου μηνών με δημόσιες τοποθετήσεις και αρκετά άρθρα στον τύπο, ως επί το πλείστον αρνητικά για το βιβλίο, το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε τελικά την απόσυρσή του, προτού καν διανεμηθεί και χρησιμοποιηθεί στις σχολικές αίθουσες.

Αν οι περιπτώσεις των βιβλίων Ρεπούση και Κόκκινου μπορούν να ενταχθούν στο ευρύτερο κλίμα του αποκαλούμενου «εκσυγχρονιστικού ρεύματος», που είχε ιδιαίτερη απήχηση στην ελληνική κοινωνία τις δεκαετίες του 1990 και του 2000 και συνδεόταν, μεταξύ άλλων, με νέες προσεγγίσεις σε ζητήματα εθνικής ταυτότητας, σχέσεων με άλλους λαούς και διαχείρισης του ιστορικού παρελθόντος, το αμέσως προηγούμενο παράδειγμα συνδέεται με την —πολυσυζητημένη στην εποχή της— βραχύβια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της κυ-

βέρνησης Γεωργίου Παπανδρέου τη δεκαετία του 1960. Πρόκειται για το βιβλίο Ιστορίας για την Β΄ Γυμνασίου, με τίτλο *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική* και συγγραφέα τον φιλόλογο Κώστα Καλοκαιρινό (σσ. 144-184). Οι επικριτές του βιβλίου, με προεξάρχοντα τον δημοσιογράφο Σάββα Κωνσταντόπουλο, άλλοτε μαρξιστή και μετέπειτα προβεβλημένο ιδεολόγο του δεξιού χώρου, θα στηλιτεύσουν, μεταξύ άλλων, την απουσία του όρου «Βυζάντιο» από τον τίτλο, τις θετικές κρίσεις για λαούς (Σέρβοι, Βούλγαροι), που την εποχή εκείνη θεωρούνταν ακόμα από κάποιους ιστορικοί εχθροί των Ελλήνων, καθώς και την τάση του συγγραφέα να προκρίνει τα σύνολα έναντι των προσωπικοτήτων και να αξιοποιεί την ταξική ερμηνεία της ιστορίας. Μετά από έντονες αντιδράσεις, μεταξύ άλλων και από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, συστάθηκε επιτροπή που ήγειρε στην έκθεσή της ενστάσεις για τον «εθνικό και κοινωνικό προσανατολισμό του βιβλίου». Κατόπιν αυτού, στις 10 Νοεμβρίου 1965 ο Υπουργός Παιδείας αποφάσισε την άμεση απόσυρσή του – επισημαίνεται, ωστόσο, ότι το βιβλίο χρησιμοποιήθηκε εκ νέου, με τροποποιήσεις, το 1976, αυτή τη φορά για τη Β΄ Λυκείου.

Το τελευταίο παράδειγμα που αναλύει ο Αθανασιάδης ανάγεται στις αρχές του 20ού αιώνα και συγκεκριμένα στο 1917 και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Ελευθερίου Βενιζέλου. Πρόκειται για το γνωστό αναγνωστικό του Ζαχαρία Παπαντωνίου, με τίτλο *Τα ψηλά βουνά*, το οποίο τέθηκε σε κυκλοφορία στις αρχές του 1919 (σσ. 185-223). Μετά την εκλογική ήττα των Φιλελευθέρων τον Νοέμβριο του 1920, οι πολιτικοί αντίπαλοι του Βενιζέλου προχώρησαν στη συγκρότηση ειδικής επιτροπής, η οποία στηλίτευσε με βαρείς χαρακτηρισμούς όλα τα εγχειρίδια που είχαν συνταχθεί στα πλαίσια της βενιζελικής μεταρρύθμισης (*«Να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και καώσι τα υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως»*, σ. 186). Ειδικότερα το βιβλίο του Παπαντωνίου κατηγορήθηκε ότι απέδιδε περιθωριακό ρόλο στην πατρίδα και στις ηρωικές σελίδες της ιστορίας. Όπως ήδη τονίστηκε, διατυπώθηκαν δημόσια προτάσεις ακόμα και για κάψιμο του βιβλίου, οι οποίες τελικά δεν υλοποιήθηκαν. Το βιβλίο τελικά αποσύρθηκε το καλοκαίρι του 1921, για να επανεισαχθεί στις αίθουσες για ένα μόνο σχολικό έτος την περίοδο 1924-25.

Μετά την αναλυτική και εμπεριστατωμένη παρουσίαση των τεσσάρων αυτών παραδειγμάτων

απόσυρσης, ο συγγραφέας αφιερώνει ένα κεφάλαιο στην περίπτωση ενός εγχειριδίου του 19ου αιώνα και συγκεκριμένα στον *Γεροστάθη* του Λέοντος Μελά, που κυκλοφόρησε το 1858 (σσ. 239-285). Με έκπληξη ο αναγνώστης διαπιστώνει, έχοντας υπόψη του τα μεταγενέστερα περιστατικά, ότι το βιβλίο αυτό αξιοποιήθηκε ως αναγνωστικό για τέσσερις δεκαετίες, αν και αμφισβητούσε την ελληνικότητα της Μακεδονίας, δεν διαχώριζε τη ρωμαϊκή από τη βυζαντινή αυτοκρατορία και εμφάνιζε την Τουρκοκρατία ως μια μάλλον ανεκτική περίοδο της ιστορίας. Το παράδειγμα αυτό δίνει την κατάλληλη αφορμή για να περάσουμε στο δεύτερο μέρος του κειμένου, στο οποίο θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια ιστορική ερμηνεία και θεωρητική πλαισίωση των περιστατικών λογοκρισίας στα εγχειρίδια ιστορίας.

Δεν χωρά αμφιβολία ότι οι παρεμβάσεις στα σχολικά βιβλία, έτσι όπως βλέπουμε να εκτυλίσσονται στα παραδείγματα του Αθανασιάδη, διέπονται από ορισμένα κοινά βασικά χαρακτηριστικά. Το ένα είναι η πολιτική σκοπιμότητα, η οποία αναζητά και καυτηριάζει ελαττώματα στα σχολικά βιβλία που εκδίδονται σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και κυβερνητική θητεία, προκειμένου να πλήξει τον πολιτικό αντίπαλο και να αποκομίσει μικροκομματικά οφέλη. Το δεύτερο και πιο σημαντικό χαρακτηριστικό έχει να κάνει με την ουσία των παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν πάντα ως άξονα την —κατά την αντίληψη των επικριτών— ελλειμματική εθνική διάσταση των επίμαχων εγχειριδίων.

Είναι ξεκάθαρο ότι βρισκόμαστε μπροστά σε ένα ζήτημα που εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο προβληματισμού του κλάδου που τις τελευταίες δεκαετίες έχει καθιερωθεί να ονομάζεται «δημόσια Ιστορία» και που καλύπτει, για να το πούμε όσο πιο απλά γίνεται, όλες τις αφηγήσεις για το παρελθόν που δεν εντάσσονται στα κριτήρια της επιστημονικής ιστορίας. Μιλώντας για τη σχολική ιστορία, ο Αθανασιάδης, ορθώς, κάνει λόγο για «επίσημη δημόσια Ιστορία» (σ. 34)· πρόκειται, δηλαδή, για έναν από τους διαύλους εκείνους (αντιστοίχως τέτοιοι μπορούν να θεωρηθούν, σε επίπεδο επίσημης διαχείρισης μνήμης, η δημιουργία μνημείων, η σύσταση και κατάργηση επετείων, η πραγματοποίηση τελετών, κ.ά.), μέσω των οποίων η επίσημη κρατική εξουσία επιχειρεί να καθορίσει και, τελικά, να ρυθμίσει τη γνώση και την εικόνα που αποκτά μια κοινωνία για το παρελθόν (της).

Στην περίπτωση της σχολικής ιστορίας στην Ελλάδα —αλ-

λά και σε πολλές άλλες χώρες— γίνεται σαφές ότι το διακύβευμα, όπως άλλωστε καταγράφεται και στο ίδιο το Σύνταγμα της χώρας, είναι η διαμόρφωση εθνικής συνείδησης στους μαθητές.[1] Η αφοπλιστικά «ειλικρινής» διατύπωση του Χρύσανθου Λαζαρίδη (σ. 75) συμπυκνώνει, κατά την άποψή μας, όλη την παραδοσιακή «εργαλειακή» χρήση του παρελθόντος υπέρ του σκοπού της λεγόμενης εθνικής διαπαιδαγώγησης, ακόμα και —ομολογημένα— σε βάρος της ιστορικής αλήθειας. Οι ιστορικές ρίζες του φαινομένου μπορούν με ασφάλεια να αναχθούν στην ωρίμανση των ιδεών περί έθνους τον 19ο αιώνα και την παράλληλη πορεία τους με την ανάδυση και ανάπτυξη και έτερων εθνικισμών – τόσο στις όμορες προς την Ελλάδα περιοχές, όσο και αλλού. Στη λογική αυτή, που συνδέεται άρρηκτα και με τα μεγαλοϊδεατικά οράματα για εδαφική επέκταση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, καθοριστική είναι η επίδραση του σχήματος του Παπαρρηγόπουλου· βάσει αυτού, το ελληνικό έθνος χαρακτηρίζεται από αδιάσπαστη συνέχεια από την αρχαιότητα μέχρι τη νεότερη εποχή, από ομοιογένεια και από ανωτερότητα πολιτισμού. Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, συνεπώς, «πρέπει» να διαμορφώνουν και να προβάλουν μια πολύ συγκεκριμένη εικόνα του εθνικού «εαυτού», η οποία αποτελεί ταυτόχρονα και το μέτρο για τον προσδιορισμό του Άλλου, των άλλων εθνοτήτων. Το ελληνικό έθνος μετατρέπεται σε ένα συλλογικό υποκείμενο, αδιαφοροποίητο στο χρόνο, «πέρα από την ιστορία» – και, βεβαίως, ανώτερο, εφόσον έχει να επιδείξει ένα λαμπρό και ένδοξο παρελθόν που έχει, επιπλέον, επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τον δυτικό κόσμο. Η ιστορία του Παπαρρηγόπουλου γράφεται το 1874 και από τότε θα εμφανιστούν πολλές άλλες συνοπτικές εκδοχές της, κατάλληλες για σχολική χρήση. Στο εξής, τα εγχειρίδια ιστορίας θα έχουν ως κεντρική τους ιδέα αυτήν την αδιάσπαστη συνέχεια από την αρχαιότητα έως σήμερα, διαμέσου του Βυζαντίου, που συνδέεται με μια αντίληψη της ελληνικότητας ως μιας γλωσσικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας.

1. Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθρο 16, § 2: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Το φαινόμενο, ασφαλώς, δεν περιορίζεται στην Ελλάδα. Μπορούμε να αναφερθούμε ενδεικτικά στην περίπτωση της Γαλλίας, όπου την ίδια περίπου εποχή με την Ελλάδα —και συγκεκριμένα μετά τον τραυματικό για τη Γαλλία πόλεμο του 1870 και την απώλεια της Αλσατίας-Λωραίνης—, η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας στο σχολείο θέτει ως πρωταρχικό σκοπό να εμφυσήσει στους μαθητές, κυρίως του δημοτικού σχολείου, εθνική περηφάνια και πατριωτισμό. Το σχολικό εγχειρίδιο του Ernest Lavisse[2] αντανακλά ξεκάθαρα αυτόν τον στόχο, ξεκινώντας με την εξής παρότρυνση: *«Πρέπει να αγαπάς τη Γαλλία, γιατί η φύση την έκανε όμορφη και γιατί η ιστορία της την έκανε μεγάλη»*. Για τον Lavisse, ένας καλός δάσκαλος πρέπει να διδάξει στους μαθητές του ότι οι πρόγονοί τους κατάφεραν με θυσίες στο πέρασμα των αιώνων να δημιουργήσουν μια «μεγάλη» χώρα, ελεύθερη και δημοκρατική, που οι πολίτες έχουν υποχρέωση να υπερασπιστούν ακόμη και με τα όπλα. Στην αφήγηση αυτή, οι κατακτήσεις και οι πόλεμοι νομιμοποιούνται, η δόξα, το θάρρος και η ανδρεία εκθειάζονται, οι καταχρήσεις εξουσίας νομιμοποιούνται ή αποσιωπώνται όταν εξυπηρετούν το μεγαλείο και την ενότητα του Κράτους. Αυτό το εθνικό σχήμα, ο «εθνικός μύθος», όπως τον ονομάζει η Γαλλίδα ιστορικός Suzanne Citron,[3] θα μείνει ζωντανός μέχρι και το πολύ πρόσφατο παρελθόν, επηρεάζοντας βαθιά τις συνειδήσεις των Γάλλων.

Ωστόσο, στην ίδια χώρα παρατηρούμε τα τελευταία χρόνια μια στροφή, υπό την πίεση των εξελίξεων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο (αποαποικιοποίηση και πόλεμος της Αλγερίας, μεταποικιακή μετανάστευση, ευρω-

2. Ο Ernest Lavisse υπήρξε καθηγητής Σύγχρονης Ιστορίας στη Σορβόννη και διευθυντής της École Normale Supérieure. Το σχολικό εγχειρίδιο που έγραψε για το δημοτικό σχολείο (*Petit Lavisse*) εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1884 και κυκλοφόρησε σε εκατοντάδες χιλιάδες αντίτυπα την εποχή της Τρίτης Δημοκρατίας, εμποτίζοντας τη σκέψη και τη μνήμη εκατομμυρίων Γάλλων.

3. Σύμφωνα με την Suzanne Citron (*Le Mythe National. L'histoire de France revisitée*, Les Éditions de l'Atelier/Édition Ouvrières, Paris 2008, 17, 21-75, 186-188) αυτός ο «εθνικός μύθος» δεν αναθεωρήθηκε στην ουσία του ούτε από τις ανακατατάξεις που προκάλεσαν οι δύο παγκόσμιοι πόλεμοι, ούτε από τα προτάγματα του Μάη του 1968, ούτε όμως και από πρωτοβουλίες ιστορικών, όπως οι Fernand Braudel και Pierre Nora.

παϊκή προοπτική, ιδεολογική και οικονομική κρίση), αλλά και των νέων ρευμάτων στην ιστοριογραφία και τις συναφείς κοινωνικές επιστήμες. Το αίτημα για επαναπροσδιορισμό της εθνικής ταυτότητας αρχίζει να γίνεται ολοένα και πιο αισθητό, ενώ η ιστορία, επίσημη και σχολική, καλείται να αλλάξει περιεχόμενο, καθώς φαίνεται να μην μπορεί να αγνοεί πλέον ευαίσθητα και τραυματικά ζητήματα της γαλλικής ιστορίας (Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και Καθεστώς του Vichy, αποικιοκρατία, εργασία και δουλεμπόριο στις γαλλικές αποικίες, κ.ά.), που μέχρι πριν από μερικά χρόνια αποτελούσαν αντικείμενο αποσιώπησης και τώρα αρχίζουν να εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια ιστορίας.[4]

Παραδείγματα όπως αυτό της Γαλλίας μας οδηγούν πιο κοντά στη σημερινή κατάσταση και στις προκλήσεις που συναντούν τακτικά τόσο ο εκπαιδευτικός στη σχολική τάξη, όσο και ο επίδοξος συγγραφέας νέων εγχειριδίων ιστορίας. Η πτώση του τείχους του Βερολίνου το 1989 άλλαξε εντελώς τη σχέση με το παρελθόν στον ευρωπαϊκό χώρο – η κατάρρευση των σχημάτων του Ψυχρού Πολέμου, οι σαρωτικές αλλαγές σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, σε μερικές περιπτώσεις και η αναδιαμόρφωση του χάρτη, είχαν ως αποτέλεσμα να αλλάξει συνολικά η σχέση του μέσου Ευρωπαίου με το παρελθόν. Στο νέο, ασύμμετρο σκηνικό πολλές λησμονημένες ή καταπιεσμένες μνήμες σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο έκαναν ξανά την εμφάνισή τους, διεκδικώντας ιστορική δικαίωση και μερίδιο στο επίσημο ιστορικό αφήγημα. Πολύ συχνά στον ευρωπαϊκό χώρο γινόμαστε μάρτυρες ατύπων «πολέμων της μνήμης», οι οποίοι εκτυλίσσονται σε βιβλία, εκπαιδευτικά ιδρύματα, δημόσιους χώρους, μέσα μαζικής ενημέρωσης. Το φαινόμενο έχει πάρει σχεδόν ανεξέλεγκτες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια, με τη σαρωτική

4. Για το παράδειγμα της Γαλλίας και της διδασκαλίας των επίμαχων ζητημάτων στη χώρα αυτή, βλ. Έλλη Λεμονίδου, «Επίμαχα ή συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία», στο Γιώργος Κόκκινος, Δημήτρης Μαυροσκούφης, Παναγιώτης Γατσωτής, Έλλη Λεμονίδου, *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Νοόγραμμα, Αθήνα 2010, 201-246 (το ίδιο κείμενο συμπεριλήφθηκε και στο βιβλίο: Γιώργος Κόκκινος, Δημήτρης Μαυροσκούφης (επιμ.), *Το Τραύμα, τα Συγκρουσιακά Θέματα και οι Ερμηνευτικές Διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση,* Ταξιδευτής, Αθήνα 2018, 201-246).

εξάπλωση του διαδικτύου και τις δυνατότητες που αυτό προσφέρει για άμεση πρόσβαση στη γνώση —αλλά και στην παραπληροφόρηση— και για δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων, που λειτουργούν ως ταχείς πολλαπλασιαστές στη διάδοση μιας πληροφορίας ή μιας άποψης – και το παρελθόν αποτελεί προνομιακό πεδίο για άκριτες αντιπαραθέσεις.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και λαμβάνοντας υπόψη το πολύτιμο υλικό που συγκέντρωσε και παρουσιάζει στο βιβλίο ο Χάρης Αθανασιάδης, τίθεται ανοιχτά το ερώτημα κατά πόσο μπορούμε ακόμα να αντιμετωπίζουμε τη σχολική ιστορία με όρους που έχουν τις ρίζες τους στον 19ο αιώνα. Σε έναν κόσμο με ολοένα μεγαλύτερη επικοινωνία, διασύνδεση και συνέργειες μεταξύ κρατών και λαών, η επιμονή σε παραδοσιακά σχήματα εθνικής ιστορίας μοιάζει να είναι παρωχημένη, καθώς αυτές οι προσεγγίσεις δεν δίνουν από μόνες τους επαρκείς απαντήσεις στις προκλήσεις των καιρών. Η επιστήμη της ιστοριογραφίας έχει ασχοληθεί εκτενώς και σε βάθος με το ζήτημα της διαχείρισης επίμαχων και τραυματικών ζητημάτων – αποτελεί κυρίαρχη πλέον διαπίστωση, ότι μόνο μέσα από την κριτική ανάγνωση και ερμηνεία του παρελθόντος μπορεί να επιτευχθεί η ιστορική αυτογνωσία, που θα οδηγήσει με τη σειρά της στη σταδιακή υπέρβαση των τραυμάτων και των συγκρουσιακών εστιών. Είναι, επιπλέον, προφανές ότι ο ρόλος του σχολείου σε μια τέτοια κατεύθυνση είναι κομβικός. Το σχολείο, ως μείζων φορέας κοινωνικοποίησης του νέου ανθρώπου, οφείλει να είναι ένας τόπος μάθησης και να δίνει προτεραιότητα στο «καθήκον γνώσης» και στην ιστορική κατανόηση, με κριτική διάθεση και βλέμμα ανοιχτό προς τον κόσμο, κάτι που δεν αποκλείει παράλληλα τον σεβασμό και την ιστορική προσέγγιση των τοπικών και εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, υπάρχει η ελπίδα ότι άνωθεν παρεμβάσεις και αποκλεισμοί διδακτικών βιβλίων, όπως αυτοί για τους οποίους γίνεται λόγος στο πολύ ενδιαφέρον βιβλίο του Αθανασιάδη, θα ανήκουν σύντομα στο παρελθόν.

Έλλη Λεμονίδου

* * *

Έλλη Λεμονίδου, *Η ιστορία στη μεγάλη οθόνη*, Ταξιδευτής, Αθήνα 2017

Πως οι ταινιες αφηγούνται την ιστορία; Πώς η ιστορία γίνεται κινηματογράφος; Πώς οι ταινίες διαχειρίζονται και οπτικοποιούν τα ιστορικά γεγονότα και την ιστορική μνήμη; Με αυτά τα ερεθιστικά ερωτήματα, όχι και τόσο συνηθισμένα στην ιστορική ελληνική βιβλιογραφία, καταπιάνεται η Έλλη Λεμονίδου στο καινούριο βιβλίο της. Και σίγουρα ο τρόπος της είναι εξίσου ερεθιστικός με τα αντικείμενα των ερωτημάτων της.

Στον παρόν κείμενο επιχειρείται μια παρουσίαση του βιβλίου, που στοχεύει ταυτόχρονα να θέσει επίσης ορισμένα θέματα προς συζήτηση, ανοίγοντας διάλογο με τις θεματικές του. Αν και η παρουσίαση εξελίσσεται γύρω από τρία θέματα (1ο: Με τι ασχολείται το βιβλίο; 2ο: Γιατί αξίζει να διαβαστεί; 3ο: Ερωτηματικά και επιφυλάξεις), αμέσως πιο κάτω θα γίνει φανερό ότι το βασικό της αντικείμενο είναι το δεύτερο, θέμα που άλλωστε νομίζω ότι οφείλει να διατρέχει και να συγκροτεί κάθε βιβλιοπαρουσίαση.

Με τι ασχολείται το βιβλίο;

Το παρουσιαζόμενο βιβλίο, λοιπόν, επιδιώκει να διερευνήσει και να διασαφηνίσει την πολύπλοκη σχέση κινηματογράφου και ιστορίας. Να μελετήσει το ζήτημα της κινηματογραφικής διαχείρισης του παρελθόντος, πώς δηλαδή το παρελθόν αποτυπώνεται στις κινηματογραφικές εικόνες.

Όλοι ξέρουμε ότι πρόκειται για σχέση στενή και πολύπλοκη. Σχετίζεται με την ίδια την φύση του κινηματογραφικού μέσου, τον έντονα συναισθηματικό, φαντασιακό και δραματικό χαρακτήρα του, που γεννάει ταυτίσεις και ισχυρές εμπειρίες ενσυναίσθησης. Επιπλέον, η αίσθηση της ρεαλιστικής αποτύπωσης της πραγματικότητας, που ο κινηματογράφος προσφέρει ως βασικό χαρακτηριστικό του, βρίσκει προνομιακό έδαφος στον χώρο της ιστορίας, δίνοντας την εντύπωση μιας ρεαλιστικής και ζωντανής αναπαράστασης συγκεκριμένων χρονικών στιγμών, γεγονότων και ολόκληρων εποχών.

Το βιβλίο επιχειρεί να καταγράψει τη σχέση κινηματογράφου και ιστορίας, επιλέγοντας να μελετήσει την κινηματογραφική διαχείριση σημαντικών, κρίσιμων και συγκρουσιακών ιστορικών γεγονότων. Ξεκινώντας από τη βασική παραδοχή ότι η ιστορία του κινηματογράφου ταυτίζεται με την ιστορία του εθνικού κράτους (μια παραδοχή που διατηρεί μια ισχυρή αναστοχαστική αξία, αν και από άποψη χρονολογική προϋποθέτει μια αρκετά

διασταλτική προσέγγιση), επισημαίνεται ότι η κινηματογραφική τέχνη συνήθως υπηρετεί το κυρίαρχο εθνικό αφήγημα, το κυρίαρχο μνημονικό και ταυτοτικό αφήγημα.

Ο κινηματογράφος, μαζί με την ακαδημαϊκή και δημόσια ιστορία, μαζί με τη λογοτεχνία, το εκπαιδευτικό σύστημα, τον δημόσιο διάλογο, υπηρετεί αλλά και συνδιαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία αντιλαμβάνεται τον εαυτό της και τον ρόλο της στον κόσμο, τις ορίζουσες της επίσημης εθνικής μνήμης. Επομένως, ισχυροποιεί, αναμεταδίδει και εμπεδώνει τα κυρίαρχα ιδεολογήματα, τις κυρίαρχες εμμονές και αγκυλώσεις, τα κυρίαρχα κοινωνικά στερεότυπα.

Μέσα στην ιστορική πραγματικότητα του αναδυόμενου ή ισχυροποιημένου εθνικού κράτους, η κοινωνική πραγματικότητα αποκτά μονοδιάστατο και συχνά φρονηματιστικό εθνικό χαρακτήρα και ο κινηματογράφος καλείται να υπηρετήσει τον εθνικό μύθο, τη μία και μοναδική ιστορική εθνική μνήμη, μιλώντας για όσα πρέπει να μιλάει και σιωπώντας για τα ταμπού της εθνικής ιστορίας.

Βέβαια, όσο μια διαφοροποιημένη κοινωνία πολιτών ισχυροποιείται και αμφισβητεί τη μοναδικότητα και την απολυτότητα του κυρίαρχου εθνικού αφηγήματος, τόσο γίνεται εφικτή η πληθυντικότητα των μνημονικών και ταυτοτικών αφηγημάτων και έτσι η κινηματογραφική παραγωγή μπορεί να δημιουργεί, να ενδυναμώνει και να υπηρετεί ανταγωνιστικά μνημονικά αφηγήματα.

Γενικά, η κινηματογραφική παραγωγή, μας λέει η συγγραφέας, όταν καταπιάνεται με την ιστορία επηρεάζεται από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της εκάστοτε πολιτικοκοινωνικής συγκυρίας, τα θέματα που κυριαρχούν στον δημόσιο διάλογο και το κυρίαρχο μνημονικό αφήγημα.

Η ιστορία της είναι η ιστορία της υπακοής σε αυτές τις πραγματικότητες. Ταυτόχρονα, όμως, είναι και η ιστορία της σχετικής απομάκρυνσης ή και της ανυπακοής στα κελεύσματα της επίσημης εθνικής ιδεολογίας. Έτσι ανοίγει ο δρόμος για μια παραδοχή και ένα ζητούμενο: ο κινηματογράφος έχει (και μπορεί να) συμβάλ(λ)ει στην κριτική αντιμετώπιση του παρελθόντος, στη δημιουργική σύγκρουση με τις κυρίαρχες αγκυλώσεις, στη διεύρυνση της κριτικής συνείδησης και τη δημιουργία και την υποστήριξη μιας πιο ευρύχωρης σχέσης με την εθνική και κοινωνική πραγματικότητα.

Είτε βλέπουμε τα πράγματα στην αρνητική είτε στη θετική τους όψη, το βέβαιο είναι, όπως τονίζει η Λεμονίδου, ότι ο κινη-

ματογράφος με το μεγάλο συναισθηματικό, ενσυναισθησιακό, φαντασιακό και δραματικό του φορτίο αποτελεί (ή αποτελούσε) προνομιακό φορέα λαϊκής διασκέδασης και, επομένως, αδιαμφισβήτητο επιδραστικό εργαλείο για την καλλιέργεια του εθνικού συναισθήματος, του εθνικού φαντασιακού.

Αυτό το θεωρητικό υπόστρωμα η συγγραφέας το θέτει στη βάσανο τεσσάρων εθνικών κινηματογραφιών. Επισκέπτεται τον γαλλικό, τον πολωνικό, τον ιταλικό και τον ελληνικό κινηματογράφο, αναζητώντας το πώς διαχειρίστηκαν οι τέσσερις αυτές εθνικές κινηματογραφίες σημαντικά, επίμαχα και συγκρουσιακά θέματα της εθνικής ιστορίας τους.

Πώς διαχειρίστηκε ο γαλλικός κινηματογράφος επίμαχες πτυχές της γαλλικής ιστορίας κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ιδιαίτερα τις μαζικές λιποταξίες και τους τυφεκισμούς Γάλλων στρατιωτών; Πώς διαχειρίστηκε τις τραυματικές μνήμες του πολέμου, τα προσωπικά και συλλογικά τραύματα; Πώς διαχειρίστηκε το λεγόμενο σύνδρομο του Βισύ και το γεγονός του εκτοπισμού των Εβραίων της Γαλλίας κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο; Πώς διαχειρίστηκε τον πολυτραυματικό πόλεμο της Αλγερίας;

Πώς διαχειρίστηκε ο πολωνικός κινηματογράφος τη συμμετοχή της χώρας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τα πολλαπλά της τραύματα και τις επώδυνες μνήμες; Πώς διαχειρίστηκε ιδιαίτερα τον αφανισμό της πολωνικής εβραϊκής κοινότητας; Πώς διαχειρίστηκε το κομμουνιστικό καθεστώς και την κληρονομιά αυτού του καθεστώτος μετά την κατάρρευσή του το 1989;

Πώς διαχειρίστηκε ο ιταλικός κινηματογράφος τους εθνικούς μύθους του πατριωτικού μεγαλείου, τη ρωμαϊκή αρχαιότητα και το Risorgimento; Πώς διαχειρίστηκε την επώδυνη κληρονομιά του φασισμού, την εμπλοκή της Ιταλίας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και το ζήτημα του Ολοκαυτώματος;

Πώς διαχειρίστηκε ο ελληνικός κινηματογράφος την τραγική δεκαετία του 1940; Την Κατοχή, την Αντίσταση και τον Εμφύλιο; Πώς διαχειρίστηκε το ακανθώδες ζήτημα της μετανάστευσης;

Η συνέχεια επί της οθόνης! Δεν θα αποκαλύψω, στα πλαίσια αυτού του κειμένου, τις γοητευτικές λεπτομέρειες που στοιχειοθετούν αυτές τις απαντήσεις και δεν θα αποδυναμώσω το κινηματογραφικό σασπένς που πάει να δημιουργηθεί, αποκαλύπτοντας τις παραστατικές περιγραφές των ταινιών που εκτείνονται στις σελίδες του βιβλίου.

Θα πω μόνο ότι η επισκόπηση εθνικών κινηματογραφιών, ται-

νιών και εξεταζόμενων επίμαχων θεμάτων επιβεβαιώνει παντού τη στενή σχέση κινηματογράφου και εθνικού κράτους, δηλαδή κινηματογράφου και επίσημου εθνικού και μνημονικού αφηγήματος, τη συνάρτηση της κινηματογραφικής αποτύπωσης της ιστορικής πραγματικότητας με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, τη σταθερή τάση προς τη δημιουργία ενιαίων εθνικών αφηγήσεων, όπου κυριαρχεί το στοιχείο του ηρωισμού, της αυτοαθώωσης και του αυτοδοξασμού του εθνικού εαυτού, τη σταθερή παρουσία της λογοκρισίας και της αυτολογοκρισίας, που δημιουργούν συνεχώς σημαίνουσες σιωπές και θέματα ταμπού, τον λυτρωτικό μύθο της παλλαϊκής αντιναζιστικής αντίστασης, την αρχική σιωπή για τους Εβραίους και το Ολοκαύτωμα, τον μανιχαϊσμό και τον περίκλειστο εθνικό εαυτό.

Παρόλα αυτά, όμως, παντού υπάρχουν και ρωγμές. Ο κινηματογράφος συμβάλλει συχνά στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας και στην κριτική προσέγγιση των αναπαραστάσεων, στην υπέρβαση των τραυμάτων από τις πλέον επίμαχες πτυχές του ιστορικού παρελθόντος ή της ιστορίας του παρόντος χρόνου.

Έτσι, ο πολωνικός κινηματογράφος στη δεκαετία του 1970 αποδομεί τους μύθους του κομμουνιστικού καθεστώτος, συμβάλλοντας στη διεθνή απονομιμοποίησή του ακόμη και στους κύκλους της Αριστεράς, και ο γαλλικός κινηματογράφος, στα ίδια χρόνια, επανεπισκέπτεται το τραύμα του Βισύ και της τύχης των Εβραίων της Γαλλίας, διευρύνοντας τα όρια του κυρίαρχου μνημονικού αφηγήματος. Ή, στην Ελλάδα, ο κινηματογράφος της Μεταπολίτευσης αφηγείται ξανά και αλλιώς την τραυματική δεκαετία του 1940, από την σκοπιά των ηττημένων, αποδομώντας κυρίαρχους εθνικόφρονες μύθους, ανανεώνοντας την εθνική ιδεολογία και την κυρίαρχη μνήμη, απελευθερώνοντας δημιουργικό κοινωνικό φαντασιακό, δημιουργώντας βέβαια και καινούργιους μύθους και στερεότυπα.

Γιατί αξίζει να διαβαστεί το βιβλίο;

Η Έλλη Λεμονίδου έγραψε ένα βιβλίο που —απροσδόκητα σε σχέση με το θέμα και τον τίτλο του— τελικά διαβάζεται σαν ένα λοξό εγχειρίδιο της ευρωπαϊκής ιστορίας του 20ού αιώνα. Ο αναγνώστης αναμετριέται με καίριες όψεις της σύγχρονης ιστορίας και της ιστορίας του παρόντος χρόνου. Διαβάζει μια οπτικοποιημένη ιστορία ιδεών σε τέσσερις ευρωπαϊκές χώρες, εμποτισμένη από τα δράματα και τους εφιάλτες της ευ-

ρωπαϊκής ιστορίας. Ιστορίες, αφηγήσεις κινηματογραφικών εικόνων, πλοκές, συναισθήματα και ιδέες συμπλέκονται με παραγράφους κριτικών επισημάνσεων, κριτικό επιστημονικό λόγο, επίπονη επιστημονική έρευνα και ενημέρωση. Πρόκειται για ένα πολυστρωματικό κείμενο, γοητευτικό και ευχάριστο στην ανάγνωση, που συγκροτεί ένα ελκυστικό σχεδόν μυθιστόρημα εικόνων, κινηματογραφικού περιεχομένου και στοχαστικής διάθεσης.

Στην ύφανση του κειμένου συνυπάρχουν και συνομιλούν στοιχεία πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας, ιστορίας ιδεών, νοοτροπιών και συναισθημάτων, πόλεμοι της μνήμης και κυρίαρχα εθνικά αφηγήματα, στοιχεία ιστορίας της ιστοριογραφίας, της ιδεολογίας και του εθνικού φαινομένου, η ένταση ανάμεσα στην ιστορία και τη μνήμη, νύξεις στην κοινωνική ψυχολογία και τις εννοιολογήσεις της (το τραύμα, οι απωθήσεις του, οι διεργασίες του πένθους και η επούλωση), αλλά και στη φιλοσοφία (τι είναι η μνήμη, πώς κατασκευάζεται, τι εξυπηρετεί, πώς αλλάζει;). Συνολικά, πρόκειται για ένα ελκυστικό μωσαϊκό, δομημένο γύρω από μια ιστορία της εξέλιξης του ευρωπαϊκού κινηματογράφου μέσα από τη διαχείριση σημαντικών ιστορικών γεγονότων και συνοδευόμενο από μια αναλυτική περιγραφή της σχετικής κινηματογραφικής παραγωγής.

Επιπλέον, μην το ξεχνάμε, το βιβλίο, όπως τονίστηκε, είναι κυρίως μια συγκριτική μελέτη, που διαβάζει την ελληνική, γαλλική και αγγλική —σε μικρότερο βαθμό και τη γερμανική και την ιταλική— βιβλιογραφία, που δεξιώνεται στην ελληνική γλώσσα δεδομένα και πορίσματα έγκυρων ξένων ερευνών πάνω στα προβλήματα που συζητάει, που διαβάζει τον κόσμο όχι με γυαλιά ελληνοκεντρικά, που διαβάζει την περίπτωση του ελληνικού κινηματογράφου, τη σχέση του με την ιστορία, στη διεθνή ευρωπαϊκή προοπτική της. Δεν είναι συνήθης η επιλογή αυτή της συγγραφέως. Επιπλέον η σύγκριση μάς δίνει συμπεράσματα απροσδόκητα. Παρά τις πολλές εθνικές ιδιομορφίες, υπάρχουν κοινές τάσεις που υπερβαίνουν τις επιμέρους εθνικές ιστορίες αλλά και τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες (κι έτσι, χώρες όπως η δημοκρατική Γαλλία και η Ιταλία παρουσιάζονται ως ένα βαθμό να εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά με την καχεκτική ελληνική δημοκρατία του μεταπολέμου ή την κομμουνιστική Πολωνία).

Και, βέβαια —αυτό πρέπει να τονιστεί εδώ ιδιαιτέρως— το βιβλίο αυτό δεν είναι ένας κεραυνός εν αιθρία, δεν είναι ξαφνικό

πυροτέχνημα χωρίς προγόνους και πιθανούς επιγόνους. Συνομιλεί με μια σαφή εκδοτική και ερευνητική πολιτική, που πιστώνεται προφανώς στον εκδότη και στον επιστημονικό υπεύθυνο της σειράς *Έκκεντρη Ιστορία*. Διαβάζοντας στο εξώφυλλο τους τίτλους της σειράς, σε κάποιους από τους οποίους το όνομα της Έλλης Λεμονίδου εμφανίζεται πάλι, αναδεικνύεται η ύπαρξη ενός ολόκληρου ερευνητικού δικτύου, ενός ενεργού εργαστηρίου ιστορίας, που κομίζει νέες μεθόδους, νέα πρόσωπα, θέτει νέα ερωτήματα, έχει ευρωπαϊκή, διεθνή προοπτική και ενημέρωση. Ως κρίκος ενός τέτοιου δικτύου, το βιβλίο αποκτά περισσότερη αξία στα μάτια μου. Συμβάλλει στον εμπλουτισμό του δικτύου και εμπλουτίζεται και το ίδιο.

Το βιβλίο ολοκληρώνεται με ένα χρήσιμο παράρτημα που έχει ως αντικείμενο τον δυνητικό ρόλο του κινηματογράφου στην ιστορική παιδεία των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στο παράρτημα κατατίθεται ένας προβληματισμός για τις δυνατότητες χρήσης των ταινιών στη διδασκαλία της ιστορίας του Ναζισμού και του Ολοκαυτώματος. Δεν επιμένω στην παρουσίαση του περιεχομένου του παραρτήματος. Σημειώνω μόνο ότι η ανάγνωση του παραρτήματος επιτρέπει την ανάδειξη, με μεγαλύτερη ακόμη ενάργεια από ό,τι το υπόλοιπο κείμενο, του κεντρικού ιδεολογικού μίτου που διατρέχει το βιβλίο στο σύνολό του. Φέρνει στην επιφάνεια τις αξίες που κατευθύνουν την ανάλυση της συγγραφέως, τις ανησυχίες και τις ιδεολογικές συντεταγμένες της: στον κινηματογράφο ανατίθεται —ή επικροτείται όταν διαπιστώνεται να το κάνει— ο ρόλος της αποτραυματοποίησης των επίμαχων γεγονότων, του εμπλουτισμού και της διεύρυνσης του κυρίαρχου εθνικού αφηγήματος, η αποστολή της δημιουργίας μιας πιο ευρύχωρης εθνικής αυτοεικόνας. Ο κινηματογράφος καλείται να συμβάλει, σε επίπεδο κοινωνικό και φυσικά στον χώρο της εκπαίδευσης, στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας, στην κριτική στα στερεότυπα και τις αγκυλώσεις, στην εκγύμναση του βλέμματος ώστε να αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας. Πρόκειται εμφανώς για ένα όραμα διαφωτιστικής προέλευσης, που, παρά τις πολυπλοκότητες και τις δυσκολίες στην υλοποίησή του, παραμένει ούτως ή άλλως ο μόνος αξεπέραστος ορίζοντας της εποχής μας.

Οι διαπιστώσεις αυτές μου επιτρέπουν να καταθέσω εδώ με μεγάλη συντομία μια σειρά επίκαιρων και επίμαχων ερωτημάτων που πιστεύω ότι ανακινεί η

ανάγνωση του παρουσιαζόμενου βιβλίου. Δεν τίθενται ρητά σε πρώτο επίπεδο από το βιβλίο, τα αναδεικνύει όμως αναγκαστικά η ανάγνωσή του —σε δεύτερο επίπεδο—, πράγμα που σημαίνει ότι σε τελική ανάλυση, δικαίως, τα πιστώνεται το ίδιο: Πώς διαμορφώνεται και πώς αλλάζει το εθνικό αφήγημα; Πώς συναρθρώνονται και συνομιλούν οι επιμέρους κρίκοι του; Ποιος είναι ο ρόλος των ομάδων και των προσώπων, των επιμέρους θεσμικών και άλλων συσσωματώσεων, στη συγκρότηση και στην αλλαγή του; Ποια τα όρια και οι δυνατότητες αμφισβήτησης των κυρίαρχων αφηγημάτων; Επιπλέον, κατά τη γνώμη μου, σε ευθεία γραμμή με τον διακινούμενο προβληματισμό ανάμεσα στις γραμμές του βιβλίου μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι από τον ελληνικό κινηματογράφο —ή και από τον ελληνικό κινηματογράφο— περιμένουμε την αναμέτρηση με το κυρίαρχο ίσως ιδεολογικοπολιτικό μας διακύβευμα: το πρόβλημα της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας, της επιμένουσας ρομαντικής υφής της, του κλειστού και αναχρονιστικού χαρακτήρα της, της αδυναμίας δημιουργικής συνομιλίας της με τον σημερινό κόσμο. Από τον μακεδονισμό και τον αντιευρωπαϊσμό, από τον δεξιό και αριστερό εξαιρετισμό, τους αυτάρεσκους μύθους της ελληνικής ιδιαιτερότητας, τον αντιιμπεριαλισμό που συχνά είναι στην ουσία αντιδυτικισμός, η καχεκτική και κομπορρημονούσα εθνική μας ιδεολογία, με τα συμπαρομαρτούντα καχεκτικά εθνικά και μνημονικά αφηγήματα, που συγκροτούν μια ταυτότητα κλειστή και άγονη, καμώνεται πως υποκρύπτει τα πελώρια εθνικά της κόμπλεξ πίσω από παραληρήματα μεγαλείου. Επομένως, σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής, το πρόβλημα της κριτικής, της απόρριψης και της αναδημιουργίας του συλλογικού μας αφηγήματος παρουσιάζεται ως ένα μείζον ιδεολογικοπολιτικό πρόβλημα, με το οποίο μάλιστα καμιά πολιτική παράταξη δεν φαίνεται πρόθυμη να αναμετρηθεί. Δυστυχώς, ούτε η ελληνική λογοτεχνία, ούτε οι άλλοι τομείς της τέχνης και του πολιτισμού, ούτε συνολικά οι χώροι παραγωγής ιδεολογίας στην Ελλάδα παρουσιάζουν προθυμία δημιουργικής αναμέτρησης.

Τέλος, στην ιστοριογραφική αντίληψη της Λεμονίδου, έτσι τουλάχιστον όπως εγώ τη διαβάζω, υπόκειται μια ιστοριογραφική προσέγγιση όπου ο ρόλος της υποκειμενικότητας διεκδικεί τα δικαιώματά του, όπου η ιστορία είναι επιπλέον και μια αναπαράσταση, ατομικές μνήμες και βιώματα, η αποτύπωση, το ίχνος του ιστορικού γεγονότος στις συνει-

δήσεις. Το ενδιαφέρον για την κινηματογραφική αποτύπωση της ιστορίας δεν μπορεί παρά να υπαινίσσεται το ενδιαφέρον για τους μηχανισμούς αναπαράστασης και να υπονομεύει ως ένα βαθμό την ανεύρετη ίσως θετικότητα των ίδιων των γεγονότων. Εγώ, συνεπώς, τη βλέπω σαν μια ιστοριογραφική αντίληψη που προοπτικά μπορεί να δεξιωθεί μια ιστορία της πρόσληψης, μια ιστορία του βλέμματος, δημιουργώντας ρωγμές στις θετικιστικές και ντετερμινιστικές παραμυθίες. Η αντίληψη αυτή είναι συναφής με την αναγνώριση της κινηματογραφικής τέχνης ως προνομιακού μέσου συνδημιουργίας και μετάδοσης της δημόσιας ιστορίας, πράγμα το οποίο με τη σειρά του υπονομεύει το ακαδημαϊκό οικοδόμημα της ακλόνητης και δεδομένης εσαεί ιστορικής αλήθειας, αναγνωρίζοντας δικαιώματα και στην υποκειμενικότητα και την βιωματικότητα της ιστορικής μνήμης όχι μόνο στην δήθεν ακλόνητη και αντικειμενική ιστορία.

Ερωτηματικά και επιφυλάξεις

Είμαι της γνώμης ότι ένα βιβλίο πρέπει να το διαβάζουμε και για τις επιφυλάξεις που μας προξενεί και για τα ερωτήματα που μας οδηγεί να διατυπώσουμε. Ολοκληρώνοντας, λοιπόν, αυτό το κείμενο, καταθέτω σχεδόν τηλεγραφικά κάποια ερωτηματικά και επιφυλάξεις. Σκέφτομαι ότι, ακόμη κι αν οφείλονται σε δικές μου παραναγνώσεις, που υπερτονίζουν σπερματικά μόνο ενυπάρχουσες τάσεις, τα ερωτηματικά και οι επιφυλάξεις δίνουν την ευκαιρία ενός γενικότερου προβληματισμού και διαλόγου.

1) Τα συμπεράσματα του κεφαλαίου για τη μετανάστευση στον ελληνικό κινηματογράφο γεννούν ορισμένα ερωτηματικά, ιδίως ως προς την εικόνα της διαχείρισης του φαινομένου στις διάφορες περιόδους της ελληνικής κινηματογραφικής ιστορίας, σε συνδυασμό με τα ζητήματα της διείσδυσης των ταινιών στην κοινή γνώμη και της διαχείρισης του θέματος της μετανάστευσης από άλλα οπτικοακουστικά προϊόντα, όπως —ενδεικτικά— οι βιντεοταινίες της δεκαετίας του 1980 και οι τηλεοπτικές σειρές της ιδιωτικής τηλεόρασης.

2) Πόσο επιφυλακτικός οφείλει να είναι ο ερευνητής στην αιτιοκρατική σχέση που εγκαθιστά ανάμεσα στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και στην κινηματογραφική αφήγηση; Έχει μεθοδολογικά αντίβαρα μπροστά στους ελλοχεύοντες κινδύνους μιας στατικής και μονοσήμαντης σχέσης, που μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να δημιουργεί την αίσθηση ότι η μελέτη της ιστορίας

του κινηματογράφου, η παρακολούθηση των ταινιών, δεν μας λέει παρά αυτό που ήδη γνωρίζουμε;

3) Πώς δουλεύει ο ιστορικός ερευνητής προκειμένου να αποφύγει τον κίνδυνο της εργαλειοποίησης των ταινιών, την περιοριστική τους ανάγνωση αποκλειστικά μέσα από το θέμα τους, το ιδεολογικό μήνυμά τους, τον ιστορικό τους λόγο; Δηλαδή, σε ποιο βαθμό είναι νόμιμη η ταύτιση της γνώσης και των επιδιώξεων του ιστορικού με τη γνώση και τις επιδιώξεις του καλλιτέχνη;

4) Όπως τονίζει και η συγγραφέας, παραμένει ανοιχτός ο προβληματισμός για τη σκοπιμότητα υπαγωγής των ταινιών μυθοπλασίας και ντοκιμαντέρ στο ίδιο καθεστώς ανάγνωσης από τη μεριά του ιστορικού ερευνητή.

5) Αν οι ταινίες είναι ευκαιρίες νοήματος, όπως κάθε έργο τέχνης, δηλαδή αμφίσημες μορφές, που δημιουργοί ή συνδημιουργοί των νοημάτων τους είναι οι θεατές τους, αν διαθέτουν απροσδιοριστία και χάσματα που ο θεατής πρέπει να συμπληρώσει, αν δεν είναι κλειστά συστήματα που αναπαριστούν την πραγματικότητα ή την ιστορία, πόσο εύκολο είναι να τις διαβάσουμε ξεκομμένα από την πρόσληψή τους; Χωρίς εργαλεία και στόχευση στην πρόσληψη, υπάρχει διαρκώς ο κίνδυνος μιας περιγραφικής καταγραφής της κινηματογραφικής παραγωγής, καταγραφής ταινιών, που μιλούν πειστικά για την ιστορία του σινεμά μέσα από τα θέματα που τη διατρέχουν και για το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εποχής, αλλά μάλλον μιλούν πιο χαμηλόφωνα για την πραγματική σχέση του σινεμά με τη δημόσια ιστορία, την πραγματική δυναμική ανάμεσα στα κυρίαρχα και τα δευτερεύοντα μνημονικά αφηγήματα, τις κοινωνικές προκαταλήψεις και αγκυλώσεις κάθε εποχής. Οφείλω να πω ότι στον επίλογο του βιβλίου επισημαίνεται από την ίδια τη συγγραφέα αυτό το έλλειμμα, πράγμα που μας κάνει να ευελπιστούμε σε μια μελλοντική επανεπίσκεψη του θέματος και σε αυτή τη διάστασή του.

Πάντως, μέχρι τότε η ανάγνωση του βιβλίου της Έλλης Λεμονίδου μπορεί να μας αποζημιώσει με τρόπους πολλαπλούς και ποικίλους, όπως ελπίζω ότι κατέδειξε η παρούσα παρουσίαση.

Αντώνης Καζάκος
Ιστορικός - Φιλόλογος
Βιβλιοθήκη της Βουλής
των Ελλήνων

* * *

Juri Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di Storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Franco Angeli 2016, p. 223

Τα μέσα της μαζικής εκπαίδευσης. Ιστορικά δοκίμια για τα σχολικά μέσα[1] *μεταξύ του 19ου και του 20ού αι.*, σ. 223

Στη μονογραφια του *Τα μέσα της μαζικής εκπαίδευσης. Ιστορικά δοκίμια για τα σχολικά μέσα μεταξύ του 19ου και του 20ού αι.*, ο Juri Meda, που διδάσκει στο Πανεπιστήμιο της Macerata, περιγράφει την εξέλιξη του δημόσιου σχολείου στην Ιταλία κατά τους 19ο και 20ό αι. μέσα από την ανάπτυξη των βοηθητικών μέσων της αγωγής και τη μετατροπή τους τελικά σε ένα μέσο μαζικής εκπαίδευσης. Η εξέλιξη αυτή προωθείται, ιδιαίτερα στην περίοδο του φασισμού, μέσα από τη χρήση σχολικών βοηθημάτων, όπως του ενιαίου βιβλίου, του ενιαίου τετραδίου, των σχολικών θρανίων κ.λπ., μέσα από τις διεργασίες της ομογενοποίησης των διδακτικών και σχολικών μέσων, μέσα από την «*αποικιοποίηση των συνειδήσεων*» (*colonizzazione di coscienze*). Ως μέσα μαζικής εκπαίδευσης, ο Juri Meda εννοεί τα διδακτικά υλικά, τη μέθοδο διδασκαλίας και την ενοποίησή της ως προς το περιεχόμενο, τα σχολικά βιβλία και τα τετράδια, τα μέσα γραφής και τα εποπτικά μέσα, το αλφαβητάριο, την καλλιγραφία, την αριθμητική και τη μεθοδολογία της, τη γεωγραφία και τους γεωγραφικούς χάρτες, την υγιεινή, τα εποπτικά μέσα και τα σχολικά έπιπλα. Στις διεργασίες αυτές καθοριστικό ρόλο έπαιξε και η ανάπτυξη μίας βιομηχανίας σχολικών προϊόντων που καθίσταται όλο και πιο σημαντική και η οποία αναλαμβάνει την παραγωγή και εκτύπωση σχολικών βιβλίων, διδακτικών μέσων, τετραδίων, χαρτών, παιδαγωγικών παιχνιδιών κ.λπ.

Στην *εισαγωγή του βιβλίου* (σ. 9-17), ο Juri Meda κάνει μία επισκόπηση της ιταλικής και της διεθνούς ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης των τελευταίων τριών δεκαετιών, αναλύοντας παράλληλα και τις νέες μεθόδους στον χώρο αυτό, ιδιαίτερα μετά την

1. Ο συγγραφέας με τον όρο «cultura materiale della scuola» εννοεί όλα τα βοηθητικά υλικά και τα βοηθητικά μέσα στο σχολείο, όπως τα θρανία, τις καρέκλες, τις έδρες, τα τετράδια, τα λευκώματα, τα άλμπουμ ζωγραφικής, τα εποπτικά και διδακτικά υλικά, κλπ. Στη συνέχεια του κειμένου, όπου θα απαντάται ο όρος «σχολικά μέσα», θα έχει αυτήν ακριβώς την πολύπλευρη σημασία.

περίοδο της ενοποίησης της Ιταλίας και την επακόλουθη ανάπτυξη της σχολικής εκπαίδευσης, της μαζικής σχολειοποίησης όπως την ονομάζει, η οποία ξεκινά ανάμεσα στο πρώτο και το δεύτερο μισό του 19ου αι.

Στο *πρώτο κεφάλαιο* (σ. 19-38) ο συγγραφέας, μέσα από την παράθεση μίας πλούσιας βιβλιογραφίας, κάνει μία εκτενή αναφορά στις σύγχρονες τάσεις στην ιστορία της εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο και ιδιαίτερα στον ισπανόφωνο, που αναδεικνύει νέες προοπτικές, μέσα από την ιστορία της «σχολικής κουλτούρας»,[2] της σχολικής καθημερινότητας και του σχολικού χώρου,[3] της σχολικής τάξης,[4] της «εθνο-ιστορίας του σχολείου» στην Ισπανία,[5] καθώς και μέσα από την «ιστορία των βοηθητικών μέσων του σχολείου».[6] Στην Ιταλία, στις τελευταίες τρεις δεκαετίες έγιναν σημαντικά βήματα στο χώρο της ιστορίας της εκπαίδευσης, εστιάζοντας περισσότερο στην «ιστορία των βοηθητικών μέσων του σχολείου», με διάφορα προγράμματα, όπως το TESEO (*Tipografi ed Editori Scolastico-Educativi dell'Ottocento*, 1998-2008) που αναφέρεται περισσότερο στην «ιστορία της βιομηχανίας του σχολείου». Η αφετηρία αυτή οδήγησε στη συνέχεια στην ιστορία της σχολικής βιομηχανίας, ιδιαίτερα της παραγωγής του σχολικού τετραδίου και της χρήσης του στο σχολείο. Το πρόγραμμα FISQED (*Fondi Italiani Storici di Quaderni ed Elaborati Didattici*, http://www.fisqed.it) στην τελική του μορφή, το 2006, καταγράφει τα υλικά,

2. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, στο: A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (επιμ.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, τ. I, Ghent 1995, σσ. 353-382.

3. M. Depaepe, F. Simon, «Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools», *Paedagogica Historica*, XXXI, n. 1 (1995), σσ. 9-16.

4. I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (επιμ.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, Peter Lang, New York 1999.

5. J.A. Jiménez Eguizábal *et al.* (επιμ.), *Etnohistoria de la escuela. Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 de junio de 2003)*, Universidad de Burgos – Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos 2003, σσ. 43-330.

6. A. Escolano Benito (επιμ.), *La cultura material de la escuela*, CEINCE, Berlanga de Duero 2007.

την προέλευση, τα χαρακτηριστικά, τους συντελεστές κ.λπ. των σχολικών τετραδίων, τους εκδοτικούς οίκους που ασχολήθηκαν με την παραγωγή τους στον 18ο και τον 19ο αι., όλους τους τύπους τετραδίων, λευκωμάτων, άλμπουμ ζωγραφικής, με γραμμές, με τετράγωνα κ.λπ. που χρησιμοποιήθηκαν στο σχολείο. Τα τετράδια αυτά αποτελούν μία πηγή για την ιστορία της εκπαίδευσης, όπως φάνηκε και από τα αποτελέσματα του συνεδρίου «School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries», που οργάνωσε το 2007 το Πανεπιστήμιο της Macerata και το Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, αναδεικνύοντας τα οφέλη της μεθοδολογικής αυτής προσέγγισης και της εξέλιξης που επέφερε στον τομέα αυτό. Η προσέγγιση αυτή έδειξε ότι είναι χρήσιμη μία νέα ερμηνεία της «κουλτούρας των υλικών του σχολείου», στην οποία εστιάζει η μελέτη του Pierre Moeglin[7] και της σχολικής βιομηχανίας («industria educativa»), στο πέρασμα από τον 19ο στον 20ό αι. Χρησιμοποιώντας τα ευρήματα «*των σχολικών μέσων*» αναδεικνύει την ιστορία των μέσων και των μεθόδων στην παραγωγή και στην κατανάλωση των σχολικών μέσων και παιδαγωγικών τεχνολογιών, την εξέλιξη της σχολειοποίησης της μάζας, καθώς και την ανάδειξη ενός νέου παραγωγικού τομέα και μιας νέας δυναμικής αγοράς, άμεσα συνδεόμενης με τον τομέα του σχολείου. Στην Ιταλία, ο Fabio Targhetta[8] ασχολήθηκε, ήδη από το 2006, με αυτή τη θεματική ενότητα στο πέρασμα από τον 19ο στον 20ό αι., όπως και η Monica Ferrari με τους συνεργάτες της το 2008[9] και στη συνέχεια η Marta Brunelli[10] το 2014. Οι μελέτες αυτές, που αφορούσαν *τα σχολικά*

7. P. Moeglin, *Les industries éducatives*, Presses Universitaires de France (PUF), Paris 2010.

8. F. Targhetta, «Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre», *History of Education & Children's Literature*, I, n. 2 (2006), σσ. 209-229.

9. M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *La lezione delle cose: oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Comune di Mantova – Settore Politiche Educative, Mantova 2008.

10. M. Brunelli, «*La catalogazione dei beni culturali della scuola: questioni metodologiche e concettuali*», στο: H. Cavallera (επιμ.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di*

μέσα, άνοιξαν κατά τον Juri Meda νέες προοπτικές στην ιταλική ιστοριογραφία εμπλουτίζοντας τη μεθοδολογία της με την αξιοποίηση νέων ιστορικών πηγών.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* (σ. 39-64), γίνεται αρχικά μία σύντομη αναφορά στην ιστορία των θρανίων και του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, ιδιαίτερα όμως στην Ιταλία. Η προσέγγιση αυτή δείχνει επίσης και τον τρόπο με τον οποίο κάποιος μπορεί να προσεγγίσει το θέμα αυτό στην περίοδο μεταξύ 1880 και 1900, με σκοπό να αναδείξει στην ιστορική τους εξέλιξη τα σχολικά έπιπλα και ιδιαίτερα το σχολικό θρανίο στο εσωτερικό της σχολικής αίθουσας. Ως σημαντικότερη συμβολή στο θέμα αυτό, ο Juri Meda αναφέρεται στην εργασία της Geneviève Heller,[11] που αποτελεί σημείο αφετηρίας των σύγχρονων μελετών για τη θεματική αυτή ενότητα, ακολουθούμενη από άλλες μελέτες, όπως των Thomas Müller και Romana Schneider,[12] του Pedro Luis Moreno Martínez[13] και των Marc Depaepe με άλλους συναδέλφους του,[14] οι οποίες αναδεικνύουν την εξέλιξη του σχολικού θρανίου και την νορμιστική του λειτουργία, την παιδαγωγική του πλευρά, καθώς και τη λειτουργία του από τη σκοπιά της υγιεινής. Ιδιαίτερα τονίζει τη σημασία του έργου του Riccardo Dal Piaz,[15] ο οποίος στη μελέτη των σχολείων του Τορίνου μετά τον πόλεμο, ασχολείται με την πειθάρχηση των μαθητών της πόλης με βάση τις αρχές της θεωρίας της υγιεινής και της παιδαγωγικής. Το ίδιο

ricerca. Atti del convegno nazionale CIRSE (Lecce, 8-9 novembre 2012), Pensa Multimedia, Lecce 2013, σσ. 193-218.

11. G. Heller, *"Tiens-toi droit!". L'enfant à l'école primaire au 19e siècle: espace, morale, santé. L'exemple vaudois,* Éditions d'en bas, Lausanne 1988.

12. T. Müller, R. Schneider (επιμ.), *Das Klassenzimmer. Schulmöbel im 20. Jahrhundert*, Prestel, München-New York 1998.

13. P. L. Moreno Martínez, «Historia de la transición higiénico-pedagógica del pupitre escolar en España (1838-1936)», *Etnohistoria de la escuela, XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación Burgos, 18-21 junio 2000, Congresos y cursos, 21,* (2003), σσ. 203-218.

14. M. Depaepe, F. Herman, A. Van Gorp, F. Simon, M. Depaepe, «The school desk: from concept to object», *History of Education*, vol. XL, n. 1 (2011), σσ. 97-117.

15. R. Dal Piaz, «Un secolo di progresso nell'arredamento delle scuole torinesi», *Torino*, (Ιούνιος 1952), σσ. 13-19.

κάνουν μεθοδολογικά και οι πιο πρόσφατες μελέτες του Gaetano Bonetta για τους 19ο και 20ό αι. (*Corpo e nazione*, 1990), της Maria Paola Maino[16] και του Fulvio De Giorgi το 2005[17] και το 2014, όταν δημοσιεύει ένα άρθρο,[18] στο οποίο αναδεικνύει την παιδαγωγικοποίηση του σώματος (*pedagogizzazione del corpo*) μέσα από τον ρόλο του σχολικού θρανίου. Η σύντομη αυτή παράθεση δείχνει τη σημασία που αποκτούν τα σχολικά έπιπλα, όπως περιγράφεται από την Catherine Burke[19] και τον Jon Prosser,[20] και πως η οργάνωση του χώρου, των αντικειμένων και των επίπλων δημιουργούν την «πολιτιστική οπτική του σχολείου».

Μετά την ενοποίηση της Ιταλίας τα σχολικά έπιπλα και μέσα δεν έτυχαν κάποιας συγκεκριμένης αντιμετώπισης από τη μεριά της διοίκησης. Το διάταγμα του 1860, που θεσμοθετούσε την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανέφερε τα εκπαιδευτικά μέσα που έπρεπε να διαθέτει κάθε σχολείο, χωρίς όμως να προτείνει έναν συγκεκριμένο τύπο θρανίου. Εξάλλου, ανάμεσα στα διατάγματα και τη σχολική πραγματικότητα υπήρχε μία μεγάλη απόκλιση, η οποία οφειλόταν και στα περιορισμένα οικονομικά μέσα των κοινοτήτων και των επαρχιών. Η αναντιστοιχία αυτή φαίνεται και στην εικονογραφία της εποχής, που αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ήταν οργανωμένος ο σχολικός χώρος. Στους πίνακες ζωγραφικής π.χ. του Francesco Bergamini (περ. 1850-1910) και του Giuseppe Costantini (1843-1893), που έχουν ως θέμα τη σχολική ζωή της εποχής μετά την ενοποίηση, τα θρανία απουσιάζουν παντελώς. Ο σχολικός χώρος ήταν άδειος από σχολικά έπιπλα και μέσα. Πότε αρχίζει επομένως να αναπτύσσεται ένα ενδιαφέρον για την οργάνωση του σχολικού χώ-

16. M. P. Maino, *A misura di bambino: cent'anni di mobili per l'infanzia in Italia, 1870-1970*, Laterza, Roma-Bari 2003.

17. F. De Giorgi, «Il banco di scuola», στο: P. Ricca (επιμ.), *Tra banchi e quaderni*, Catalogo della mostra tenuta a Brescia dal. 26 ottobre al 18 novembre 2005, Barbieri, Manduria 2005, σσ. 13-16.

18. F. De Giorgi, «Appunti sulla storia del banco scolastico», *Rivista di storia dell'educazione*, n. 1 (2014), σσ. 85-98.

19. C. Burke, «*Containing the school child: architectures and pedagogies*», *Paedagogica Historica*, vol. 41, n. 4-5 (2005), σσ. 489-490.

20. J. Prosser, «Visual methods and the visual culture of schools», *Visual Studies*, vol. 22, n. 1 (2007), σσ. 13-30.

ρου; Ως αφετηρία θεωρεί ο Juri Meda την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού από τη δεκαετία του 1860. Τη δεκαετία 1861-1871 ο αριθμός των δημοτικών σχολείων αυξάνεται από 29.500 σε πάνω από 39.500 και την επόμενη πενταετία φθάνει σχεδόν τις 47.500. Την ίδια περίοδο, ο μαθητικός πληθυσμός από 1.110.000 ανέρχεται σε 1.600.000 και σε 2.000.000 την επόμενη πενταετία. Τίθεται έτσι ένα ζήτημα οργάνωσης του σχολικού χώρου μέσω των σχολικών θρανίων. Έχοντας ως πρωταρχικό στόχο την υποστήριξη των μαθητών στις μαθησιακές τους διεργασίες, όπως της γραφής και της ανάγνωσης, το θρανίο αποκτά και άλλους ρόλους, δευτερεύοντες αρχικά, που στη συνέχεια, ωστόσο, κατέχουν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, και συγκεκριμένα αυτόν της οργάνωσης του χώρου της σχολικής αίθουσας και της πειθάρχησης της συμπεριφοράς των μαθητών. Ο «άδειος χώρος» της σχολικής αίθουσας δυσκόλευε τους δασκάλους στο έργο της πειθάρχησης των μαθητών και της συμπεριφοράς τους, ιδιαίτερα των μαθητών των λαϊκών τάξεων που ήταν συνηθισμένοι στις σωματικές τιμωρίες των γονέων τους. Οργανώνοντας και περιορίζοντας επομένως τον «άδειο χώρο» της σχολικής αίθουσας και κατ' επέκταση την κινητικότητα των μαθητών, αυτοί οι τελευταίοι οδηγούνταν έμμεσα και στην πειθάρχηση της συμπεριφοράς τους. Το χαρακτηριστικό αυτό έρχεται να προστεθεί στο σχολικό μοντέλο της εποχής, το οποίο εστίαζε στην αταραξία: στη σιωπή, στην ακρόαση του δασκάλου και στην καλή διαγωγή (*la compostezza è sinonimo di contegno e buona condotta*). Μαρτυρίες δασκάλων της εποχής, όπως της Paolina Benci από το 1912, επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση. Παράλληλα, όμως, τονίζουν και το πόσο άβολα ήταν τα σχολικά θρανία. Περιγράφουν ως μαρτύριο την προσπάθεια του μαθητή να «καθίσει» στα θρανία αυτά, που ήταν στενά, άβολα, αντιλειτουργικά και ουσιαστικά δυσκόλευαν τη μάθηση αντί να τη βοηθούν, καθώς και την εποπτεία των μαθητών από το δάσκαλο που ήταν σχεδόν αδύνατη, αφού δεν επέτρεπαν την κίνηση του δασκάλου ανάμεσα στα θρανία, προκειμένου να ελέγξει ή να διορθώσει τις ασκήσεις των μαθητών. Και βέβαια, οι οικονομικές δυνατότητες των κοινοτήτων ήταν περιορισμένες, συντηρώντας στην ουσία την κατάσταση αυτή. Η ιδέα της χρήσης ενός θρανίου δύο θέσεων, στερεωμένου στο πάτωμα, με ανεξάρτητη καρέκλα για κάθε μαθητή, σε παράλληλες σειρές και με αποστάσεις σταθερές, δεν είχε ακόμη καθιερωθεί.

Το σχολικό θρανίο αρχίζει να καθιερώνεται στο σχολείο, όταν η λειτουργία του αρχίζει να συνδέεται όχι μόνο με διδακτικά θέματα αλλά και με θέματα υγιεινής. Στην Ιταλία η χρήση του έρχεται με καθυστέρηση, όταν διαπιστώνεται ότι τα παλαιά θρανία δημιουργούσαν προβλήματα υγείας στους μαθητές, ιδιαίτερα στη σπονδυλική στήλη. Από τους πρώτους που επισήμαναν τα προβλήματα υγιεινής στο σχολείο, σε σχέση με τον αερισμό και τη θέρμανση των σχολικών αιθουσών, αλλά και τα αντιλειτουργικά και κακά σχολικά θρανία που δεν αντιστοιχούσαν στην ανάπτυξη των μαθητών, ήταν ο καθηγητής Annibale Fagnani, το 1872. Τη σημασία των καλών σχολικών θρανίων για τη σωστή σωματική ανάπτυξη των μαθητών, τους κινδύνους για την πειθάρχηση, την ηθική και τη συμπεριφορά τους τονίζει και ο σχολικός επιθεωρητής Emilio Orengo, το 1877. Το ιδεατό σχολικό θρανίο για τον Orengo δεν εμποδίζει την επιτήρηση των μαθητών από τον δάσκαλο, διευκολύνει την πρόσβαση του διδάσκοντα σε κάθε μαθητή και εμποδίζει, αντίθετα, τους μαθητές να εγκαταλείπουν τις θέσεις τους και να θορυβούν. Ωστόσο, έως εκείνη τη στιγμή ακόμη δεν υπήρχε κάποια επίσημη κρατική οδηγία για τον τύπο του θρανίου που θα έπρεπε να χρησιμοποιείται στα σχολεία. Και αυτό, ενώ πλήθαιναν οι φωνές που εντόπιζαν τις βλάβες που προκαλούσαν τα σχολικά θρανία και ζητούσαν επιτακτικά το «υγιεινό σχολικό θρανίο», όπως αυτή του Emanuele Latino, καθηγητή Ανθρωπολογίας και Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο του Παλέρμο, το 1884. Ο Latino βασίστηκε στις μελέτες του Γερμανού παιδίατρου Adolf Baginsky, που παρουσίασε ένα ανθρωπομετρικό σύστημα για το σωστό σχολικό θρανίο, βασισμένο σε μετρήσεις στην Ελβετία, τη Γερμανία και τη Γαλλία. Επίσης, ο Latino αναφέρεται και στο αμερικανικό σχολικό θρανίο, το οποίο έχει ξεχωριστά τις καρέκλες των μαθητών από το γραφείο. Ο ίδιος το προτιμά σε σχέση με το παραδοσιακό, αν και τα οφέλη του ήταν σχετικά περιορισμένα. Ο τύπος αυτός του σχολικού θρανίου εισάγεται συστηματικά στο ιταλικό σχολείο μόνο μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Τα θρανία με κινητά μέρη, που επίσης συζητούνται εκείνη την περίοδο, δεν υιοθετούνται στα σχολεία, γιατί και το κόστος ήταν μεγάλο και η κατασκευή τους πολύπλοκη, απαιτώντας από τους επιπλοποιούς ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες που εκείνη την εποχή δεν κατείχαν πολλοί. Οι προβληματισμοί του Latino αναδεικνύουν ένα σχολικό σύστη-

μα που έδινε μεγάλη σημασία στην πειθάρχηση των μαθητών και η παιδαγωγική του οποίου συνοψίζονταν στις λέξεις «σώπα, ακίνητος, άκουσε» («Zitto!», «Fermo!», «Ascolta!»). Το σχολικό θρανίο στο πλαίσιο αυτής της παιδαγωγικής αποσκοπούσε στην πειθάρχηση του σώματος του μαθητή, περιορίζοντας την κίνηση των σωμάτων και αναγκάζοντας τους μαθητές να ακολουθούν τη μετωπική διδασκαλία του δασκάλου, αποδεχόμενοι την αυθεντία του και χωρίς βέβαια να ενοχλούν.

Ο τύπος του σχολικού θρανίου προσδιορίζεται για πρώτη φορά και μάλιστα λεπτομερειακά με το διάταγμα του 1888, που τροποποιήθηκε στη συνέχεια το 1890. Το «υπουργικό σχολικό θρανίο», όπως αποκαλείται, έχει δύο θέσεις μαθητών, είναι βιδωμένο στο πάτωμα και κολλημένο το ένα πίσω από το άλλο («distanza nulla»), έχει συγκεκριμένες διαστάσεις για τη σωστή θέση του σώματος κ.λπ. Επειδή και πάλι οι κοινότητες δεν μπορούσαν να διασφαλίσουν τη σωστή κατασκευή των σχολικών θρανίων, εμφανίζονται οι βιομηχανικές κατασκευές σχολικών θρανίων που επιτρέπουν τη σωστή και φτηνή αναπαραγωγή τους. Πολύ γρήγορα, αρκετές βιοτεχνίες και βιομηχανίες επίπλων (η Opificio nazionale Giuseppe Pezzarossa στο Bari από το 1884 και αργότερα με το μοντέλο Pezzarossa από το 1905, η Officina di attrezzi scolastici Bini στη Firenze με το σύστημα il banco sistema Bini από το 1897, η Vincenzo Toffoli & Figli στη Calalzo di Cadore στην περιοχή του Belluno), αρχίζουν τη βιομηχανική παραγωγή σχολικών θρανίων και προσπαθούν με πολλούς τρόπους να προωθήσουν τα προϊόντα τους στη σχολική αγορά και να την κατακτήσουν. Αντιμετωπίζουν όμως ισχυρό ανταγωνισμό όχι μόνο από τις μικρές τοπικές βιοτεχνίες επίπλων αλλά και από το εξωτερικό, ιδιαίτερα από τη Γερμανία, που τεχνολογικά ήταν πιο προχωρημένη, αφού εκεί ο διάλογος για την υγιεινή στο σχολείο είχε να επιδείξει μία μακρά παράδοση. Στη Γερμανία είχαν αναπτυχθεί σύγχρονοι τύποι σχολικών θρανίων, όπως το Normalschulbänke της εταιρείας Schulbank-Fabrik A. Lickroth & Co στη Δρέσδη, το θρανίο Simplex που σχεδίασε ο Ελβετός ορθοπεδικός Felix Schenk, το θρανίο Kunze, και ιδιαίτερα το θρανίο Rettig της εταιρείας Johannes Müller στο Βερολίνο, γνωστό ως «banco dell'avvenire» («θρανίο του μέλλοντος»), που από τις αρχές του 20ού αι. εισαγόταν και στην Ιταλία, χάρη στη συνεργασία των βιομηχανιών.

Τα σχολικά έπιπλα αποσκοπούσαν στην αυστηρή οργάνωση

του σχολικού χώρου, πειθαρχώντας τα σώματα των μαθητών, προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους στους κοινωνικούς κανόνες και ενσωματώνοντας τις εξουσιαστικές αρχές του αστικού κράτους, που εκπροσωπείται στο σχολείο από το δάσκαλο. Τα σχολικά μέσα στόχευαν στην εκλογίκευση των διδακτικών μεθόδων και στη μαξιμαλιστική τους χρήση, οδηγώντας στην επαγγελματική προετοιμασία των μαθητών και στην εμπειρία του «τεχνητού δασκάλου», που κυριαρχεί στην τάξη και βασίζεται όλο και περισσότερο στις δυνατότητες των σχολικών μέσων, ικανών να διευκρινίσουν, να συνθέσουν και να ομογενοποιήσουν τα περιεχόμενα των διαφόρων σχολικών μαθημάτων. Το εργοστασιακό σχολικό θρανίο εντατικοποιούσε την ικανότητα εργασίας των μαθητών, οδηγώντας αργότερα στην αύξηση της ικανότητας των εργατών να αντέχουν τη μονότονη εργασία, στην αύξηση της παραγωγικότητας και στην ελάττωση των εν δυνάμει παρενοχλήσεων.

Σε αυτή τη «μηχανική διδακτική» ασκήθηκε πολύ γρήγορα έντονη κριτική. Ήδη το 1909 η Maria Montessori, στο βιβλίο της *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, Lapi, Città di Castello,* ασκεί έντονη κριτική σε αυτή την παιδαγωγική, η οποία ουσιαστικά οδηγεί τους υγιείς μαθητές στην ασθένεια, μέσα από την οργάνωση του χώρου και την ακινησία που τους επιβάλλει, ενώ η ίδια προωθεί μία παιδαγωγική μέσα από την κίνηση και την ελευθερία του παιδιού, ως βασικούς συντελεστές της σωστής ψυχικής και πνευματικής του εξέλιξης. Η κριτική αυτή δεν ήταν όμως αρκετή για να σταματήσει το σχολικό αυτό μοντέλο. Απεναντίας, η διεργασία της ομογενοποίησης και της τυποποίησης των σχολικών θρανίων θα εντατικοποιηθεί στα χρόνια που ακολουθούν, με στόχο την αυστηρότερη οργάνωση του σχολείου της μάζας, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του, την αύξηση της αποδοτικότητας και τη μετατροπή της λειτουργικής αρχής της σχολικής αίθουσας σε ένα πραγματικό «μέσο μαζικής εκπαίδευσης».

Το *τρίτο κεφάλαιο* (σ. 65-124) είναι αφιερωμένο στο σχολικό τετράδιο, το οποίο έχει να παρουσιάσει μία ιδιαίτερη διαδρομή, η οποία ξεκινά από την αποκλειστική του χρήση από τους ειδικούς της γραφής, μακριά από το σχολείο και όταν ακόμη δεν ήταν «εκτυπωμένο υλικό» (materiale edito), και καταλήγει στη σχολική του χρήση ως μέσο μαζικής εκπαίδευσης.

Μία σειρά από ερευνητικά προγράμματα ανέλαβαν να συλ-

λέξουν και να καταγράψουν έναν σημαντικό αριθμό σχολικών τετραδίων μετά την ενοποίηση της Ιταλίας, όπως το πρόγραμμα του Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) στη Φλωρεντία, το Fondi Italiani Storici di Quaderni ed Elaborati Didattici (FISQED) και το Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia του Πανεπιστημίου της Macerata. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων έχουν καταγραφεί συνολικά 222 σχολικά τετράδια, τα οποία υπολογίζεται ότι εκδόθηκαν μεταξύ 1920 και 1950.

Ανάμεσα στα τέλη του 19ου αι. και τις αρχές του 20ού το τετράδιο εισέρχεται στη σχολική τάξη και γίνεται ένα απαραίτητο μέσο για τις λαϊκές τάξεις, προκειμένου να εξασκηθούν στη γραφή. Το τετράδιο γίνεται έτσι ένα μέσο που αναδεικνύει τις ανάγκες μίας κοινωνίας που εξελίσσεται και συνειδητοποιεί τη σημασία της γραφής, εσωτερικεύοντας την αξία της χρήσης της. Στο δεύτερο μισό του 19ου αι., το τετράδιο δεν ήταν τυποποιημένο αλλά «φτιαγμένο στο χέρι», ήταν μερικά φύλλα χαρτιού δεμένα με πρόχειρο, ανομοιογενή κάθε φορά τρόπο. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1880 και τις αρχές του 1890, όταν αρχίζουν και οι πρώτες εκστρατείες καταπολέμησης του αναλφαβητισμού, το τετράδιο έπαψε να αποτελεί αποκλειστικό μέσο των ειδικών της γραφής και γίνεται μέσο υποστήριξης της γραφής των απλών ανθρώπων.

Η εξέλιξη της χρήσης του τετραδίου έχει σχέση και με την εξέλιξη της τυπογραφίας και της μαζικής του παραγωγής, με τη βελτίωση της ποιότητάς του και με το χαμηλότερο κόστος του, εφόσον πλέον το χρησιμοποιούσαν όλο και περισσότεροι άνθρωποι. Στο πλαίσιο αυτό, της μαζικοποίησης της παραγωγής και της κατανάλωσης, της εμπορικής του χρήσης, συντελείται η μετάβαση στην παραγωγή του σχολικού τετραδίου. Η παραγωγή αυτή μπορεί να είναι είτε μαζική, βιομηχανικού χαρακτήρα, είτε περιορισμένη, από μικρά βιβλιοπωλεία και τυπογραφεία. Από τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αι. και τη σημαντική αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, αρχίζει η μαζική, βιομηχανική παραγωγή του σχολικού τετραδίου και η χορήγησή του σε εθνικό επίπεδο. Η εξέλιξη αυτή οδηγεί, ιδιαίτερα από το 1923/24, στην απαρχή μίας διεργασίας ομογενοποίησης, κωδικοποίησης και τυποποίησης του σχολικού τετραδίου, ως προς τη μορφή, το σχήμα, τον αριθμό των σελίδων, το χρώμα κ.λπ. Από έναν τυχαίο αριθμό σελίδων, χω-

ρίς συγκεκριμένη μορφή, το σχολικό τετράδιο αποκτά συγκεκριμένη μορφή, με σελίδες σε μικρά τετραγωνάκια ή με γραμμές, με σκληρό εξώφυλλο, με συγκεκριμένο σκοπό που διαφοροποιείται ανάλογα με το μάθημα και την σχολική τάξη. Το σχολικό τετράδιο αποκτά σταδιακά μεγαλύτερη σημασία από τη χρήση του ως ενός απλού βοηθητικού μέσου για τη γραφή. Αυτό φαίνεται καθαρά και από τα διατάγματα που εκδίδονται για τη χρήση του, τα οποία προβλέπουν διαφορετικά τετράδια, ακόμη και πολύχρωμα, για το ημερολόγιο, για την έκθεση (μηνιαία και ετήσια), για το σχέδιο, για τη μουσική και το πεντάγραμμο, ανάλογα δηλαδή με το κάθε μάθημα.

Στις πρώτες δύο δεκαετίες του 20ού αι. η εξέλιξη του σχολικού τετραδίου οδήγησε στη μονοπωλιακή του παραγωγή από λίγες βιομηχανίες, που ήταν σε θέση να παραγάγουν τα τετράδια στην επιθυμητή ποσότητα και ποιότητα και σε ανταγωνιστικές τιμές, σε αντίθεση με τις τοπικές μικρές επιχειρήσεις που δρούσαν περισσότερο μέσω γνωριμιών (με διδάσκοντες, διευθυντές σχολείων κ.λπ.). Η βελτίωση της ποιοτικής παραγωγής των σχολικών τετραδίων ενίσχυσε ακόμη περισσότερο τον ανταγωνισμό των βιομηχανιών, αφού η παραγωγή τους απαιτούσε καλύτερα και πιο ακριβά τεχνικά και γραφικά μέσα και μεγάλες επενδύσεις που οι μικρές επιχειρήσεις δεν μπορούσαν να διαθέσουν. Ως αποτέλεσμα του έντονου ανταγωνισμού τα τετράδια εμφανίζονται εικονογραφημένα και πολύχρωμα για να διαφέρουν από τα ανταγωνιστικά προϊόντα. Ενδεικτικά, τα εξώφυλλα των τετραδίων από μαύρα που ήταν μέχρι τότε, και θεωρούνταν από τη διεύθυνση των σχολείων ως επιθυμητές, ως «καλές εκτυπώσεις», έγιναν στη συνέχεια χρωματιστά (μπλέ, κίτρινα, πράσινα, κόκκινα, κ.λπ.), θεωρούνταν όμως από τους διευθυντές κυρίως των σχολείων αισθητικά ως «κακές εκτυπώσεις» και δεν ήταν ευπρόσδεκτες στα σχολεία. Την εικόνα αυτή συμπληρώνει και η γεωγραφική κατανομή των εκδοτών των τετραδίων, οι οποίοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία συγκεντρώνονται στη βόρεια Ιταλία και λιγότερο στην κεντρική, ενώ η νότια συγκεντρώνει μονοψήφιο αριθμό, όπως δείχνει μία καταγραφή των εκδοτών του 1933/34. Εξ' αιτίας του ανταγωνισμού, πολλές μικρότερες βιοτεχνίες ανέλαβαν την εκτύπωση των σχολικών τετραδίων για λογαριασμό των μεγάλων επιχειρήσεων και την πώλησή τους στους μαθητές, διασφαλίζοντας ένα μικρό μερίδιο της σχολικής αγοράς για τον εαυτό τους, και δημιουργώντας ένα «μονοπωλια-

κό εμπορικό σύστημα» διάθεσης των σχολικών τετραδίων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός, ότι, όσο περισσότερο βελτιώνεται η παραγωγή τους, με καλύτερα και όλο και πιο διαφοροποιημένα γραφικά μέσα και σχέδια, τα σχολικά τετράδια παύουν να είναι πια απλά υποστηρικτικά μέσα στα σχολικά μαθήματα και μετατρέπονται σε διδακτικά αντικείμενα και πραγματικοί δίαυλοι μετάδοσης της γνώσης. Στο τέλος αυτής της εξέλιξης βρίσκεται το ενοποιημένο και ομοιόμορφο σχολικό τετράδιο με τις γραμμές, με τυποποιημένη μορφή και σταθερό σχήμα, δημιουργώντας παράλληλα μία «σχολική αγορά», μερικώς απελευθερωμένη, η οποία στις πρώτες δεκαετίες του 20ού αι. ενισχύεται συνεχώς μέσα από την συνεχή αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, αφού επιβάλλεται η υποχρεωτική εκπαίδευση.

Τα τετράδια αποτελούσαν όμως και ένα «είδος πολυτελείας» και λιγότερο ένα «είδος ανάγκης», δεν μπορούσαν όλες οι οικογένειες να τα αποκτήσουν. Γι' αυτό δημιουργήθηκαν αρκετές οργανώσεις, με στόχο την οικονομική υποστήριξη των άπορων οικογενειών, όπως η Ufficio acquisti, της «ιταλικής ένωσης για τη λαϊκή εκπαίδευση» (Unione italiana dell'educazione popolare) το σχολικό έτος 1912-1913, η «ανώνυμη εταιρεία για τα φτηνά σχολικά έπιπλα» (Società anonima per le forniture scolastiche economiche), κ.ά. Εδώ εμπλέκεται γρήγορα και το φασιστικό καθεστώς που δημιουργεί γρήγορα δικές του οργανώσεις με τον ίδιο σκοπό, όπως την Ente nazionale per le forniture scolastiche από το 1923. Το φασιστικό καθεστώς χρησιμοποίησε για προπαγανδιστικούς λόγους την προώθηση του σχολικού τετραδίου, απέτυχε όμως να εκδώσει το «ενιαίο κρατικό τετράδιο».

Ο ανταγωνισμός όμως ανάμεσα στις βιομηχανίες, στις οργανώσεις και στην πολιτεία, το φασιστικό δηλαδή κράτος, οδηγεί σε μακρές και επίπονες αντιπαραθέσεις, με νομοθετικές παρεμβάσεις από τη μεριά της πολιτείας, με στόχο τη διασφάλιση της παροχής σχολικών τετραδίων σε φτηνές τιμές για όλους τους μαθητές. Εξάλλου, από πολύ νωρίς, από το 1922, και για όλα τα επόμενα έτη έως και το 1938 με ολοένα αυξανόμενη ένταση, το φασιστικό καθεστώς έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση αυτών των αντιπαραθέσεων. Καταρχάς, προσπάθησε να ελέγξει τη «σχολική αγορά» με απαγορεύσεις, όπως η μερική απαγόρευση των πωλήσεων των σχολικών τετραδίων από επιχειρήσεις άσχετες με το βιβλίο και τα τετράδια, και με τη νομοθετική

επιβολή μιας συμφωνίας σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη (επιχειρήσεις, οργανώσεις για το σχολείο), για την πάταξη του «σχολικού εμπορίου» (mercantilismo scolastico), – χωρίς ωστόσο ουσιαστική επιτυχία.

Είναι φανερό ότι το σχολικό τετράδιο αποτελεί μία πολύ σημαντική πηγή, όχι μόνο για την ιστορία της εκπαίδευσης αλλά πολύ περισσότερο για μία κοινωνική ιστορία της γραφής και του εγγραμματισμού στη σύγχρονη εποχή, καθώς και των οικονομικών διεργασιών και των μηχανισμών της βιομηχανικής παραγωγής, αφού το ίδιο αποτέλεσε αντικείμενο μαζικής βιομηχανικής παραγωγής, ενώ ως καταναλωτικό προϊόν συνετέλεσε στην ανάπτυξη μίας καταναλωτικής συνείδησης σε μία αναδυόμενη και γοργά αναπτυσσόμενη «σχολική αγορά».

Το *τέταρτο κεφάλαιο* (σ. 125-145) εστιάζει στο «σχολικό λεύκωμα», το οποίο εισήχθηκε υποχρεωτικά στα σχολεία με το διάταγμα του 1913. Σε αυτό, οι δάσκαλοι σημείωναν τις σχολικές εργασίες, ενώ οι μαθητές μετέφεραν ένα αντίγραφο στο σπίτι για να λάβουν γνώση και οι γονείς. Το σχολικό λεύκωμα γινόταν έτσι το κύριο μέσο επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια. Το φασιστικό καθεστώς αντιλήφθηκε πολύ γρήγορα τη σημασία του και το ανέδειξε σε προνομιακό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στο ίδιο και στο έθνος, συνδυάζοντας την ιδιωτική με τη δημόσια ζωή των πολιτών και στοχεύοντας στη δημιουργία συναίνεσης. Με το σχολικό λεύκωμα, οι γονείς ήλεγχαν από τη μία μεριά τη δραστηριότητα του παιδιού και από την άλλη ο δάσκαλος ήλεγχε την καθημερινότητα των γονέων και τη στάση τους απέναντι στους κρατικούς θεσμούς. Το φασιστικό καθεστώς προσπάθησε να οικειοποιηθεί το σχολικό λεύκωμα για τους δικούς του σκοπούς και να το μετατρέψει σε ένα κύριο εργαλείο της προπαγάνδας για την παιδική ηλικία, τη νεολαία και γενικά την κοινωνία, ιδιαίτερα μετά την επιδρομή στην Αιθιοπία, χρησιμοποιώντας κυρίως στο εξώφυλλο και στην πρώτη σελίδα μοτίβα και σύμβολα από τη φασιστική προπαγάνδα. Η ηθική συνένωση του σχολείου και της οικογένειας θα δημιουργούσε τον «νέο άνθρωπο», που αντιπροσώπευε το μοντέλο του φασιστικού καθεστώτος, μέσα από τη «σχολική προπαγάνδα», την ομογενοποίηση της συνείδησης, το «εργοστάσιο της συνείδησης», όπως διακήρυττε το καθεστώς. Αυτό αναδεικνύουν και τα σχολικά λευκώματα του αρχείου της Φλωρεντίας. Στις διεργασίες αυτές συμμετείχαν και οι βιομηχανικές και εκδοτικές επι-

χειρήσεις, προσπαθώντας είτε να διατηρήσουν το μερίδιο αγοράς που κατείχαν, είτε να γίνουν αρεστές στο φασιστικό καθεστώς. Το φασιστικό καθεστώς καθόριζε επίσης την έκδοση των σχολικών λευκωμάτων με μία σειρά διαταγμάτων, άλλοτε εγκρίνοντας την έκδοσή τους και άλλοτε ορίζοντας τις προϋποθέσεις έκδοσής τους (από το 1940 και εξής), ή, άλλοτε, προκηρύσσοντας διαγωνισμούς με συγκεκριμένους όρους για την εκτύπωση ενιαίων σχολικών λευκωμάτων, όπως το 1941, γεγονός που ενέτεινε την πολιτικοποίηση του «σχολικού λευκώματος».

Στο *πέμπτο* και τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου (σ. 147-161), παρουσιάζονται οι νέες προοπτικές στην ιστορία της κουλτούρας των υλικών του σχολείου και συγκεκριμένα σε τρεις τομείς:

α) Στην παραγωγή των διδακτικών υλικών και τις επιρροές από ξένες χώρες. Στον τομέα αυτό έχουν ήδη υπάρξει τα τελευταία χρόνια μελέτες, στις οποίες αναφέρεται στο βιβλίο του ο Juri Meda (βλ. το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου), όπως του Fabio Targhetta και της Marta Brunelli, που αφορούσαν την εισαγωγή σχολικών υλικών από το εξωτερικό, ιδιαίτερα από τη Γερμανία, κατά τους 19ο και 20ό αι. και την αναπαραγωγή τους, στη συνέχεια, στην Ιταλία από ιταλικές βιομηχανίες, ιδιαίτερα στις δεκαετίες από το 1910 έως το 1930. Η εξέλιξη αυτή δεν ήταν όμως γραμμική, αλλά γνώρισε πολλές αυξομειώσεις. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε η ιταλική βιομηχανία σχολικών και διδακτικών υλικών, με στόχο την ομαλοποίηση των διδακτικών μέσων από τα κεντρικά όργανα της διοίκησης, τη μαζικοποίηση της δημόσιας επιτήρησης αλλά και την εθνικοποίησή της.

β) Στο δεύτερο τομέα εντάσσεται ο ρόλος των διεθνών εκθέσεων στη μαζικοποίηση των σχολικών βοηθητικών μέσων, όπως έδειξαν τα έργα του Martin Lawn[21] και των W. Kaiser και K. Dittrich.[22] Οι μελέτες αυτές αναδεικνύουν την οικονομική και καταναλωτική ανάπτυξη της χρήσης των σχολικών βοηθητικών μέσων.

21. M. Lawn (επιμ.), *Modelling the Future. Exhibitions and the Materiality of Education*, Symposium Books, Oxford 2009.

22. W. Kaiser, K. Dittrich, «Political Communication at the World Exhibitions: Transnational Negotiation of Social and Education Policy (1889-1904)», στο: M. Albert, G. Bluhm, J. Helmig, A. Leutzsch, J. Walter (επιμ.), *Transnational Political Spaces: Agents – Structures – Encounters*, Campus Verlag, Frankfurt/Main 2009, σσ. 162-183.

γ) Ο τρίτος τομέας αφορά τη χρήση νέων πηγών και μεθοδολογικών εργαλείων στην ιστορία της εκπαίδευσης, όπως η ταυτοποίηση της πνευματικής ιδιοκτησίας των σχολικών και διδακτικών μέσων, μέσα από την ανάλυση των ευρεσιτεχνιών στον τομέα της χρήσης σχολικών μέσων και των διαδικασιών της βιομηχανικής τους παραγωγής, όπως έδειξε ο David Hamilton σε ένα άρθρο του το 2009.[23] Η προσέγγιση αυτή, με όλες τις δυσκολίες που ελλοχεύουν σε αυτήν, εμπλουτίζει την ιστορική έρευνα και αναδεικνύει την τεχνολογική εξέλιξη από τα τέλη του 19ου αι. και εφεξής.

Το βιβλίο συμπληρώνει ένα παράρτημα με μία αναλυτική παρουσίαση α) των βιομηχανιών και των εκδοτών σχολικών τετραδίων στην Ιταλία από το 1861 έως το 1950 (σ. 163-173), β) των συλλογών και των σειρών σχολικών βιβλίων από το 1920 έως το 1960 (σ. 174-183), γ) των παραγωγών σχολικών μέσων από το 1880 έως το 1960 (σ. 184-187) και δ) των παραγωγών σχολικών ειδών και εποπτικών μέσων από το 1860 έως το 1960 (σ. 188-198).

Η μονογραφία του Juri Meda *Τα μέσα της μαζικής εκπαίδευσης. Ιστορικά δοκίμια για τα τα σχολικά μέσα μεταξύ του 19ου και του 20ού αι.*, αποτελεί μία σημαντική συμβολή στην εξέλιξη της ιστορίας της εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας νέες πηγές και νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ανάλυσή του, προκειμένου να αναδείξει τη σημασία και τον ρόλο που έχουν τα εκπαιδευτικά μέσα, όπως τα σχολικά θρανία, τα τετράδια και τα λευκώματα, τόσο για την ιστορία της εκπαίδευσης, όσο και για μία κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική ιστορία του σχολείου στη σύγχρονη εποχή, αφού το ίδια αποτέλεσαν αντικείμενο μαζικής βιομηχανικής παραγωγής, ενώ, ως καταναλωτικό προϊόν, συνετέλεσαν στην ανάπτυξη μίας καταναλωτικής συνείδησης σε μία αναδυόμενη και γοργά αναπτυσσόμενη «σχολική αγορά». Η διεργασία της ομογενοποίησης και της τυποποίησης των σχολικών θρανίων, των τετραδίων και των λευκωμάτων, όπως την παρουσιάζει με πειστικό τρόπο ο συγγραφέας, θα οδηγήσει στην αυστηρότερη οργάνωση του μαζικού σχολείου, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του, την αύξηση της αποδοτικότητάς του και τη μετατροπή της λειτουργικής αρχής της σχολικής αίθουσας σε ένα πραγματικό «μέσο μαζικής

23. D. Hamilton, «Patents: a neglected source in the history of education», *History of Education*, XXXVIII, n. 2 (2009), σσ. 303-310.

εκπαίδευσης». Πρόκειται για τα χαρακτηριστικά και τις αρχές μίας αστικής κοινωνίας, που μέσα από την ομογενοποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και των διεργασιών μάθησης, αποσκοπεί στην εντατικοποίηση και την μαξιμαλιστική απόδοση της διδακτικής δραστηριότητας, αλλά παράλληλα και στην απλοποίηση της, αρχές που βρίσκουν την εφαρμογή τους κατεξοχήν στη βιομηχανική εργασία.

Γιώργος Τζάρτζας

ΕΚΔΟΣΕΙΣ - ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ
Gutenberg - Τυπωθήτω

Διδότου 37, 106 80 Αθήνα
Τηλ.: 210 36 42003 - Fax: 210 36 42030

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
Ιασωνίδου 13, Τ.Κ. 546 35
Τηλ.- Fax: 2310 271147

www.dardanosnet.gr • info@dardanosnet.gr
e-shop: www.dardanosnet.gr

TYPE AND EXTENT OF CONTRIBUTIONS

The journal ISSUES ON HISTORY OF EDUCATION publishes mainly Greek and, in some cases, also foreign-language contributions from the area of the history of education. The length of each contribution should not exceed 18 pages (including bibliography, eventual notes, etc.); the length of each page should not exceed 30 lines and the length of each line should not exceed 60 characters.

SUBMISSION AND REVIEW OF CONTRIBUTIONS

The journal accepts contributions that have not been submitted for publication or have not been published, in whole or in part, in another journal or as autonomous publications. Contributions are submitted electronically. The author's details are written in a separate file to ensure anonymity when forwarding the work to the reviewers. The text of each contribution must be accompanied by a summary of about 150 words in Greek and English, which must also be submitted in a separate file.

The magazine applies the «double-blind peer review» process for the selection of the contributions. Immediately after receiving a paper, the Editorial Committee (EC) sends one copy to each one of two reviewers. At the same time, the author is informed about the beginning of the process.

In a reasonable time, the authors will get a first briefing. If all two reviewers declare unanimously whether the contribution is approved for publication or not, EC must follow the decision of the reviewers. Otherwise, in case of disagreement, the EC decides whether a contribution will be referred to the author for corrections.

In the event that the reviewers or the EC decide to publish the work on the condition that specific corrections are made, the author is obliged to follow the exact suggestions of the reviewers and the EC. The proofreading is done by the authors themselves, who are therefore obliged –among else– to provide the EC, upon submission of their contributions, with their telephone and fax numbers, as well as with their e-mail address, so that the Publisher can be directly in contact with them for the correction of proofs. Consequently, the author, not the EC or the Publisher, is responsible for any errors in a pub - lished text, since the latter do not interfere with the text.

TECHNICAL DETAILS

Contributors to the journal are advised to avoid footnotes and use the Anglo-Saxon reference system instead (the author in brackets, followed by a comma, then the year of publication of the work and, after a comma, the page). Bibliographic references must be in accordance with the system followed by *Comparative Education* journal.