

## Καλλιεργώντας την διαπολιτισμική συνείδηση μέσα από το μάθημα της ιστορίας

Μαυρομάτη Μαρία, Δρ., Εκπαιδευτικός ΠΕ 02

Μακρίδου- Μπούσιου Δέσποινα, Δρ., Καθηγήτρια Παιδαγωγικών

Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Το μάθημα της ιστορίας προτείνεται ως μέσο για την ανάπτυξη ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας τόσο από το Ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ιστορία όσο και από διεθνείς οργανισμούς, αλλά και από την σχετική διεθνή βιβλιογραφία. Στο παρόν άρθρο θα δούμε τι ακριβώς προτείνεται για την προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας σε εθνικό και διεθνές επίπεδο. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε την σύνδεση της ανάπτυξης ικανοτήτων διαπολιτισμικής κατανόησης με την καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων αξιοποιώντας ως εργαλείο τις ιστορικές μαρτυρίες. Θα καταλήξουμε προτείνοντας πλαίσια σχεδιασμού της διδασκαλίας της ιστορίας με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης και τέλος προτείνοντας την σύνδεση των διδακτικών αυτών πρακτικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Λέξεις- κλειδιά: διδακτική της ιστορίας, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιστορικές πηγές

### 1. Εισαγωγή

Η ιστορική παιδεία σήμερα φαίνεται να διαμορφώνεται στο μέσο δύο διαφορετικών πραγματικοτήτων: στο σχολικό του περιβάλλον, το μάθημα της ιστορίας τείνει όχι μόνο να αφήνει πολλούς μαθητές αδιάφορους, αλλά ακόμη και να τους απωθεί. Ταυτόχρονα, φαίνεται να αποτυγχάνει σε σημαντικό βαθμό να δημιουργήσει τις γνωστικές δομές και να διδάξει τις ικανότητες που οι θεωρητικοί της διδακτικής της ιστορίας και οι διδάσκοντες ιστορία διατείνονται ότι καλλιεργούνται μέσα από την ιστορική εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ιστορία σήμερα, που προκύπτει από τις αυξήσεις των τίτλων και των πωλήσεων προϊόντων με ιστορικές αναφορές, όπως ιστορικών ταινιών (ας θυμηθούμε την πρόσφατη τεράστια επιτυχία κινηματογραφικών ταινιών με ιστορική θεματολογία, όπως το *300* και το *Βασίλειο των Ουρανών*, που τοποθετούνται στην αρχαία Ελλάδα και στην εποχή των Σταυροφοριών αντίστοιχα), ιστορικών μυθιστορημάτων και παιχνιδιών με ιστορικές αναφορές (η σειρά ηλεκτρονικών παιχνιδιών *Sid Meier's Civilization* θεωρείται ένα από τα πιο επιτυχημένα, τόσο από σχεδιαστικής, όσο και από εμπορικής πλευράς, ιστορικά παιχνίδια στρατηγικής όλων των εποχών), δείχνει πως η ιστορική συνείδηση καλλιεργείται και μέσα από προϊόντα δημοφιλούς κουλτούρας. Φαίνεται ότι, γεγονός ανησυχητικό για τους επαγγελματίες της ιστορικής εκπαίδευσης, το ιστορικό παρελθόν παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε εξωσχολικά πλαίσια παρά στα πλαίσια της επίσημης εκπαίδευσης, δημιουργώντας ερωτήματα για τις μεθόδους και τους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο. Ταυτόχρονα, η ελλιπής αξιοποίηση του μαθήματος για σκοπούς καλλιέργειας δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, όπως για παράδειγμα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από πλευράς διδασκόντων και επίσημων εκπαιδευτικών αρχών, εκφράζει ένα σχετικό χάσμα στη χώρα μας, σε αναντιστοιχία με σχετικές πρακτικές στο εξωτερικό, όπου το μάθημα της ιστορίας χρησιμοποιείται κατά κόρον στα πλαίσια του διαπολιτισμικού διαλόγου.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν θα αναφερθούμε στις προτάσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας και του Ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της ιστορίας σε σύνδεση με την ανάπτυξη ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επιπλέον, θα αναφερθούμε στη διαδικασία ανάλυσης ιστορικών μαρτυριών ως μεθόδου διδασκαλίας της ιστορίας, και έπειτα στο πλαίσιο της Castro (2009) για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης σε σχέση με την ικανότητα ανάλυσης και ερμηνείας των ιστορικών μαρτυ-

ριών. Τέλος, θα καταγράψουμε σύγχρονες πρακτικές σχεδιασμού της διδασκαλίας της ιστορίας με στόχο την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής κατανόησης, προτείνοντας και την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην προσπάθεια αυτή.

## **2. Το Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα για την ιστορία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας στα πλαίσια τόσο της ελληνικής πραγματικότητας όσο και της ευρωπαϊκής, αναπροσαρμόζεται σε μια προσπάθεια να ανταποκριθεί στις παγκόσμιες και ευρωπαϊκές εξελίξεις. Οι δύο παραπάνω επιρροές, σε συνδυασμό με την ηλεκτρονική επανάσταση που βρίσκεται σε εξέλιξη και τη συνεχή αναδιαμόρφωση του συστήματος αξιών, που προκύπτει από όλες τις παραπάνω πραγματικότητες, υλοποιούν το πλαίσιο αναφοράς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, η διογκούμενη εισροή μεταναστών στη χώρα μας μεταβάλλει τις κοινωνικές ισορροπίες και δημιουργεί νέες ανάγκες, όπως την ανάγκη για ομαλή και ει δυνατόν δημιουργική συμβίωση, την αποδυνάμωση φαινομένων ρατσισμού, και την αναγνώριση των δικαιωμάτων των αλλοδαπών συμπολιτών μας, δημιουργώντας νέες τάσεις και προσανατολισμούς για την κρατική παιδεία.

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζει στην πρόκληση της κοινωνίας της πληροφορίας, στις δεξιότητες που απαιτούνται από αυτή, στην παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, της γνώσης και του πολιτισμού που αναδεικνύουν νέους προσανατολισμούς στη μάθηση, και στην ανάγκη για την παροχή σφαιρικής και πολυδιάστατης παιδείας, ώστε να εξαλειφθούν φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων. Προωθεί επομένως δράσεις όπως η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, με βασικούς γνώμονες την αυτοαντίληψη, την κριτική και διαλεκτική ικανότητα, την υπευθυνότητα και την ανάπτυξη δημοκρατικών αρχών όπως η ελευθερία, ο ανθρωπισμός και η εξάλειψη θρησκευτικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων. Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η καλλιέργεια κριτικής προσέγγισης των νέων τεχνολογιών, η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας. Βασικό τέλος στόχο της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί η καλλιέργεια ευρωπαϊκής συνείδησης σε συνδυασμό με την εθνική (Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003, σ. 2). Ειδικότερα αναφορικά με τις απαιτήσεις που προκύπτουν από το σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνεται η ελληνική εκπαίδευση, στόχος της εκπαίδευσης είναι «η ανάπτυξη σε όλους τους τομείς μέσα από την αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία με τους άλλους ευρωπαϊκούς λαούς», σε συνδυασμό με «την αποδοχή και το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, [...] υπό το πρίσμα της αναζωογόνησης των κυρίαρχων παραδόσεων», με σκοπό την «αρμονική συμβίωση σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής, εθνικής και γλωσσικής πολυμορφίας». Συγκεκριμένα, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνική ένταξη του ατόμου προωθείται «η ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον [...] μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων». Υπογραμμίζεται δε ότι βάση για την επίτευξη των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί η «ευαισθητοποίηση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και διασφάλισης της ανθρώπινης αξιοπρέπειας» (Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2003, σ. 4).

Ειδικά στο μάθημα της ιστορίας, ως σκοπός τίθεται η ανάπτυξη «της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης», όπου ως ιστορική σκέψη ορίζεται «η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων» και ως ιστορική συνείδηση η «κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και η διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον». Η διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται άμεσα με την πολιτική αγωγή, την προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας, 2003, σ. 184). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να συνδέσουμε το μάθημα της ιστορίας και τους γενικούς σκοπούς του με τη φιλοσοφία της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι δύο παραπάνω γενικοί σκοποί μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν μέσο για την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συνείδησης και την ανάπτυξη αντιρατσιστικών στάσεων. Ειδικότερα, μέσω της κατανόησης των αιτίων και των αποτελεσμάτων τους, είναι δυνατόν να αναπτυχθεί στους μαθητές η κατανόηση του γεγονότος ότι κάθε έκφραση της ανθρώπινης δραστηριότητας εξηγείται, τουλάχιστον σε μεγάλο βαθμό, με την αρωγή της επιστημονικής εξέτασης και γνώσης, θέτοντας έτσι σε αμφισβήτηση αντιλήψεις βαθιά ριζωμένες και ως ένα βαθμό αποδεκτές χωρίς δεύτερη σκέψη από το μέσο νοη, όπως οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός. Ενώ με την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε κάθε δεδομένη ιστορική στιγμή, διευρύνονται οι αντιληπτικοί ορίζοντες, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία και τις διαφορές στις συγκυρίες, τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τους διάφορους κοινωνι-

κούς/ οικονομικούς/ πολιτικούς κ.λπ. παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη δράση, αμφισβητώντας έτσι την ορθότητα συγκεκριμένων αβίαστα κληρονομημένων προκαταλήψεων.

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, η σχολική Ιστορία πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα όχι στην αποστήθιση ονομάτων, χρονολογιών και στρατιωτικών γεγονότων, αλλά στην κατανόηση των δομών, οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003, σ. 5). Πρέπει λοιπόν «κατά τη διαδικασία επιλογής των περιεχομένων των προγραμμάτων σπουδών [...] να επιδιώκεται η παρουσίαση όλου του φάσματος των ιστορικών γεγονότων (οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτιστική Ιστορία)» (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003, σ. 7). Ταυτόχρονα, το ΕΠΠΣ προτείνει για τη διδασκαλία της ιστορίας την αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων και στρατηγικών διδασκαλίας, στα οποία συγκαταλέγονται «η χρήση video, επιδιασκόπιου, φωτεινών διαφανειών (slides) και άλλων οπτικοακουστικών μέσων, η μελέτη σύγχρονων πηγών σχετικών προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών (γραμματοσήμων, posters, περιοδικών), η οργάνωση εκθέσεων, η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, η σύνταξη φύλλου εργασίας από τον διδάσκοντα με ακριβώς καθορισμένα καθήκοντα, ερωτήσεις, παραπομπές και πηγές που πρέπει να μελετηθούν, η σύνταξη “εφημερίδας” ή “εγγράφων”, η οργάνωση ασκήσεων και παιχνιδιών, μέσω των οποίων γίνεται προσπάθεια αναπαράστασης και βίωσης των ιστορικών γεγονότων κ.ά.» (ΕΠΠΣ Ιστορίας, 2003, σ. 16).

Συγκεκριμένα, για τις τέσσερις ανώτερες τάξεις του δημοτικού στις οποίες η ιστορία αποτελεί αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας (2003, σ. 188) θέτει για τους μαθητές τους εξής στόχους:

- *«Να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση.*
- *Να κατανοήσουν βασικές ιστορικές έννοιες ευρύτερης και μερικότερης αναφοράς, να τις συσχετίζουν και να καταλήγουν σε δυννητικές γενικεύσεις.*
- *Να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίζουν.*
- *Να βιώσουν την αλλαγή που συντελείται στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μακρών χρονικών περιόδων.*
- *Να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων.*
- *Να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης και να αποκτήσουν το αναγκαίο λεξιλόγιο.*
- *Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα για τη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης ενός τόπου.*
- *Να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν.*
- *Να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της.*
- *Να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς.*
- *Να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική πορεία τους.*
- *Να θέτουν ερωτήσεις και να δίνουν απαντήσεις σχετικές με τη διδασκόμενη ιστορική ύλη.*
- *Να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή άλλα μέσα για να ανακοινώνουν απλά ιστορικά θέματα.*
- *Να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά, μέσω διαφόρων τεχνικών του περιγραφικού, αναφορικού λόγου.*
- *Να αξιοποιούν διάφορες ευκαιρίες για την ενασχόλησή τους με την Ιστορία της περιοχής τους και την ένταξή της στον ευρύτερο εθνικό ιστορικό χώρο.*
- *Να σχηματίζουν προσωπική άποψη και να διαμορφώνουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά, τα εθνικά, τα ευρωπαϊκά και τα παγκόσμια προβλήματα, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό.»*

Οι παραπάνω σκοποί αποτελούν ουσιαστικά τον πυρήνα της διδασκαλίας της ιστορίας, συνδυάζοντας την εξοικείωση των μαθητών με αυτό που αποκαλείται «ιστορικές έννοιες δεύτερης τάξης» (αλλαγή και συνέ-

χεια, αιτία και αποτέλεσμα, ενσυναίσθηση, ικανότητες χρονολόγησης και χρήση αποδείξεων) (Lee, 2005, σ. 31-33) με την ανάπτυξη του εθνικού αυτοσυναίσθηματος. Παρ' όλες τις παραπάνω προτροπές πάντως, οι Έλληνες διδάσκοντες ιστορία δείχνουν να προκρίνουν την διδασκαλία αντικειμένων αποκλειστικά ελληνικού ιστορικού ενδιαφέροντος, αποδεικνύοντας τοπικιστικές και εθνοκεντρικές τάσεις όσον αφορά την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, ενώ, σε σχετική έρευνα, παραπάνω από τους μισούς παραδέχονται πως επιτυχής (με όρους πανελλαδικών εξετάσεων) μάθηση της ιστορίας πραγματοποιείται μέσω της αποστήθισης, φέρνοντας την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα δεκαετίες πίσω (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

### 3. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ιστορία: η εικόνα διεθνώς

Η διαπολιτισμική αγωγή απορρέει από την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των αλλοδαπών που διαμένουν σε Δυτικές χώρες, όπως αυτά αναγνωρίστηκαν από συνθήκες των Ηνωμένων Εθνών. Συγκεκριμένα, η εξάλειψη κάθε μορφής ρατσισμού και προκατάληψης συνδέεται άμεσα με την παροχή εκπαίδευσης η οποία βασικό στόχο έχει να ξεπεράσει φαινόμενα διάκρισης και ανισότητας [(*International Convention on the elimination of all forms of discrimination, United Nations, 1965*), Human rights in international law, 2000, σ. 90], ενώ όσον αφορά τις μειονότητες, η γνωριμία μαζί τους μέσω της ενθάρρυνσης της γνώσης της ιστορίας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και της γλώσσας τους, αποτελεί, σύμφωνα με τα Ηνωμένα Έθνη, απαραίτητη δράση για την αρμονική συμβίωση μαζί τους [(*Declaration of the rights of persons belonging to national or ethnic, religious or linguistic minorities, 1992*), Human rights in international law, 2000, σ. 188]. Η «Ειδική σύσταση για μια παιδεία για τη διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη που να στηρίζεται στα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες του», που ψηφίστηκε στη 18<sup>η</sup> Σύνοδο της Ουνέσκο το 1974, αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των Ευρωπαϊκών χωρών (Μπαλασσά-Φλέγκα, 1999, σ. 93). Στόχος αυτών των δράσεων είναι ο εμπλουτισμός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η αντιρατσιστική εκπαίδευση και η εκπαίδευση για διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελούν τμήματα της εκπαίδευσης για την αγωγή του παγκόσμιου πολίτη (global citizenship education), και αντιμετωπίζονται ως προοπτικές και σημεία εκκίνησης για την εκπαίδευση με βάση τα παγκόσμια προβλήματα του σήμερα (Maastricht Global Education Declaration, 2002).

Η Castro (2009, σ. 47), στα πλαίσια της διδακτικής της ιστορίας και της σχέσης της με τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, διαχωρίζει τις έννοιες «διαπολιτισμικός» και «πολυπολιτισμικός» τονίζοντας πως η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αναφέρεται στην άποψη πως τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διάφορων ομάδων χρησιμεύουν για να τις προσδιορίζουν και να «δίνουν έμφαση στην συνύπαρξη πολιτισμικών μορφών και ομάδων που χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς πολιτισμούς». Η αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας όπως προσδιορίζεται παραπάνω παραπέμπει στην αρχή ότι οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τη συνύπαρξη ξεχωριστών πολιτισμών στον ίδιο χώρο, διαμορφώνοντας μια αντίληψη ετερογένειας και διαχωρισμού. Αντιθέτως, ο όρος «διαπολιτισμικότητα» παραπέμπει στην αντίληψη της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων, λαών και πολιτισμών, ενώ μέσα από αυτή τη λογική επιτρέπει την κατανόηση της οικουμενικότητας του ανθρώπινου πολιτισμού και εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο το άτομο- μέλος πολιτισμικής ομάδας εκφράζεται κοινωνικά μέσα από τη χρήση της πολιτισμικής του ταυτότητας.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης ασχολήθηκε επανειλημμένα από το 1953 με τον ρόλο της ιστορίας στο αναλυτικό πρόγραμμα των ευρωπαϊκών χωρών, θέτοντας συχνά ως στόχο της την απαλοιφή ρατσιστικών προκαταλήψεων, σε σημείο μάλιστα που εκφράστηκαν φόβοι ότι θα μπορούσε να μετατραπεί σε μάθημα πολιτικής αγωγής (Slater, 1995, σ. 29· Price, 1968 στο Fitzgerald, 1983, σ. 93). Στα δεδομένα της Ενωμένης Ευρώπης η ιστορία θεωρείται πως μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή των ιδανικών της Ευρώπης, όπως ο σεβασμός στη διαφορετικότητα ως απαραίτητη βάση πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Τέτοιες συμπεριφορές θα μπορούσαν να αναπτυχθούν με όργανο το μάθημα της ιστορίας, το οποίο εκτός από γνωστικούς στόχους, και μακριά από τους φρονηματιστικούς που είχε στο πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα, θα εκπλήρωνε και κοινωνικούς σκοπούς, στοχεύοντας στο πεδίο των αντιλήψεων και των πολιτικών συμπεριφορών. Οι όροι της ύπαρξης ισότιμων πολυπολιτισμικών κοινωνιών δε θα ήταν δυνατόν να πληρούνται χωρίς την κατανόηση των εμπειριών και των συστημάτων πεποιθήσεων άλλων πολιτισμών (Slater, 1995, σ. 47-48). Συνεπώς, βάση του ευρωπαϊκού πολιτισμού αποτελεί η γνώση της ιστορίας των άλλων, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης στους προ-ευρωπαϊκούς πολιτισμούς, στους πολιτισμούς του κόσμου, στην τοπική ιστορία και την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία. Σκοπός της παραπάνω προσέγγισης είναι να α- ναδειχτεί η πανευρωπαϊκή αντίληψη, αναγνωρίζοντας στην ιστορία ενοποιητικό ρόλο (Slater, 1995, σ. 31).

Η παραπάνω μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από την καλλιέργεια στάσεων και αντιλήψεων που εκφράζουν την ιδέα του ευρωπαϊκού πολιτισμού, βάση του οποίου αποτελεί ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων, όπως αυτά επεκτείνονται σε ομάδες μειονοτικές, δηλαδή μετανάστες, ή ακόμα και στις γυναίκες και τους ομοφυλόφιλους. Η ιστορία θεωρείται πως, προάγοντας την κριτική σκέψη, την ανάλυση, την αναγνώριση στερεοτύπων και προκαταλήψεων, καλλιεργεί τον σεβασμό και την κατανόηση (Slater, 1995, σ. 40-41· Traver κ.ά., 2007).

Η κατευθύνσεις των επίσημων οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθρεφτίζουν την αντίληψη του κράτους όπως έχει εξελιχθεί ιστορικά ως σήμερα. Αυτό παύει να προσδιορίζεται αποκλειστικά με βάση την εθνική του σύσταση και μετατοπίζεται προς την αναγνώριση του πολιτισμικού πλουραλισμού εντός του και την προσπάθεια διαμόρφωσης δομών τέτοιων που να βασίζονται στην διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, καθώς αποτελείται πια περισσότερο από ποτέ από περισσότερες της μιας αναγνωρισμένες εθνικά και πολιτισμικά ομάδες. Η πρακτική της διαπολιτισμικής επικοινωνίας φαίνεται σήμερα πλέον να εκφράζει την πολιτική ορθότητα στα πλαίσια του διαμορφωμένου από ποικίλες επιρροές παγκοσμιοποιημένου κράτους (Λεοντσίνης, 2007, σ. 20-24).

Ταυτόχρονα, στην προσπάθειά τους να προάγουν το διαπολιτισμικό σεβασμό, τα όργανα του Συμβουλίου της Ευρώπης ψάχνουν μεθόδους να διδάξουν τμήματα της ιστορίας που σχετίζονται με το ρατσισμό και τη μισαλλοδοξία<sup>1</sup>. Σε αυτή την κατεύθυνση κινούνται πρωτοβουλίες όπως το School Twinning το οποίο προέκυψε από την ανάγκη για γνωριμία των μαθητών της Ευρώπης, εκτός άλλων και, μέσα από την ασχολία με θέματα όπως η άγνωστη ιστορία εθνικών και πολιτιστικών μειονοτήτων σε τοπικές κοινωνίες, εκμεταλλευόμενο νέα διδακτικά εργαλεία όπως οι φωτογραφίες, τα βίντεο και κυρίως οι Η/Υ (Slater, 1995, σ. 53-60). Στόχος του παραπάνω προγράμματος είναι η διεύρυνση της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ταυτότητας με βάση τις διαπολιτισμικές σχέσεις και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η παραπάνω προσέγγιση συνάδει με την αλλαγή του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, μια εξέλιξη που απορρέει από τις εξελίξεις στην παγκόσμια ιστορία κατά το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα: το τέλος των ευρωπαϊκών αυτοκρατοριών, η ανάδειξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των οργάνων της ως σημαντικών παραγόντων διαμόρφωσης της παγκόσμιας πολιτικής και η σχέση αλληλεξάρτησης των ευρωπαϊκών χωρών λόγω της ευρωπαϊκής ενοποίησης, το μεταπολεμικό πνεύμα του διεθνισμού, αλλά και η μεταστροφή των ενδιαφερόντων και των μεθόδων της ιστοριογραφίας μετά την δεκαετία του 1930 και την επέκταση της επιρροής της σχολής της κοινωνικής ιστορίας. Όλα τα προαναφερθέντα ανέδειξαν νέες πτυχές του μαθήματος της ιστορίας που έπρεπε να ενσωματωθούν στα νέα αναλυτικά προγράμματα, όπως η ιστορία χωρών εκτός του ευρωπαϊκού χώρου, η ιστορία των πολιτισμών, η τοπική ιστορία (Slater, 1995, σ. 108). Σε γενικές γραμμές, θεωρείται πως η ιστορική γνώση είναι δυνατόν να συντελέσει στην ανάπτυξη δημοκρατικών πρακτικών και αρχών όπως η ελευθερία, η ισότητα και η δικαιοσύνη, αναδεικνύοντας τόσο τις αιτίες και τα συμφραζόμενα της εμφάνισης του ρατσισμού στη διάρκεια των αιώνων, όσο και υπογραμμίζοντας την ομοιότητα παρά την ετερότητα, την αξία και τη συμμετοχή όλων των πολιτισμών στην παγκόσμια ιστορία, σφυρηλατώντας παγκόσμια ιστορική συνείδηση και «γκρεμίζοντας τα σύνορα μέσα από τη γνώση» (Λεοντσίνης, 2007, σ. 32-34).

Ανταποκρινόμενοι στα νέα κοινωνικά δεδομένα, διεθνείς κυβερνητικοί και μη οργανισμοί προσανατολίζονται ολοένα και περισσότερο στη διαπολιτισμική αγωγή, με βασικό όργανο τις νέες τεχνολογίες, αλλά και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι δυνατό να καλλιεργηθούν στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας. Η διαπολιτισμική διάσταση στο μάθημα αυτό αποτελεί σαφή επιδίωξη των αναλυτικών προγραμμάτων και των οδηγιών αρμόδιων φορέων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στην Ελλάδα την πρωτοκαθεδρία στη διδασκαλία της ιστορίας έχει η εθνική ιστορία, ενώ πρακτικά οι Η/Υ χρησιμοποιούνται ελάχιστα και κυρίως από ιδιαίτερα ενεργούς εκπαιδευτικούς. Προσπάθεια σύγκλισης των δύο (της ιστορίας και των νέων τεχνολογιών) με σκοπό τη διαπολιτισμική αγωγή, όπως δείχνει η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προς το παρόν δεν έχουν γίνει. Ο στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί με τη γνωριμία των μαθητών με διαφορετικούς από το δικό τους πολιτισμούς, ενώ η χρήση των υπολογιστών θεωρείται ότι ευνοεί τη διαμόρφωση –πρωτίστως ευρωπαϊκής και κατ' επέκταση- παγκόσμιας συνείδησης, μέσα από την ίδια διαδικασία επικοινωνίας, γνωριμίας και εξοικείωσης με το διαφορετικό.

---

<sup>1</sup> “It is not just that we have to be told not to forget the Holocaust; there is a desperate need to discover a pedagogy to teach it”, (Slater, 1995: 45).

#### 4. Η χρήση των ιστορικών μαρτυριών στη διδασκαλία της ιστορίας

Μία από τις μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάλυση των ιστορικών μαρτυριών, η οποία εισάγει τους μαθητές στις πρακτικές των επαγγελματιών ιστορικών (Cooper, 2000: 1-8, Husbands, 2000: 31-49). Σύμφωνα με το ΕΠΠΣ (σελ. 16),

*«η μέθοδος της μελέτης των πηγών μπορεί να ακολουθεί την παρακάτω πορεία:*

- *Εξέταση των πηγών και εμπλουτισμός των εμπειριών των μαθητών,*
- *Κριτική εξέταση των στοιχείων που θεωρούνται κρίσιμα για την ερευνητική διαδικασία,*
- *Εξαγωγή συμπερασμάτων,*
- *Ανταλλαγή απόψεων.*

*Επιγραμματικά, η πορεία της μεθόδου μπορεί να περιγραφεί ως ενεργοποίηση, έρευνα, διάλογος, ανακοινώσεις και αξιολόγηση.»*

Η ανάπτυξη της ιστορικής κατανόησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ικανότητα επεξεργασίας της ιστορικής μαρτυρίας. Ο επαγγελματίας ιστορικός αντλεί μέσω της επεξεργασίας της πηγής πληροφορίες για την εποχή η οποία την παρήγαγε, ενώ μέσα από διαπραγμάτευση με άλλες, εκτός της δικής του, οπτικές σχετικώς με το περιεχόμενο και τη σημασία της πηγής, ανακατασκευάζει το παρελθόν. Βασικό στοιχείο της ερμηνείας ενός ιστορικού τεκμηρίου αποτελεί η κατανόηση της διαφορετικότητας του σήμερα σε σχέση με την ιστορική πραγματικότητα την οποία αποτυπώνει η πηγή, με βάση όμως τις ενδείξεις που παρέχει αυτή (Cooper, 2000: 1-8). Σύμφωνα με την Ashby (2004) το γεγονός ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν την ιστορική μαρτυρία ως αυθεντία, χωρίς να της θέτουν ερωτήματα και να αντλούν πληροφορίες από αυτή, δείχνει αναποτελεσματικότητα στη διαχείριση των πηγών, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται να «αναπτύξουν μια εννοιολογική κατανόηση της ενδεικτικής σχέσης μεταξύ πηγών και ισχυρισμών» (Ashby, 2004: χ.σ.). Συνεπώς, η διδασκαλία μέσω των πηγών πρέπει να εστιάζει στη δημιουργία ερωτημάτων από την πλευρά των παιδιών, τέτοιων που να καταδεικνύουν τη διαφορά ανάμεσα στο τι λέει ευθέως μια μαρτυρία και στο τι πληροφορίες μπορεί να μας δώσει αν εξεταστεί μεθοδικά. Στις ίδιες γραμμές κινείται και ο Barton (2001), υποστηρίζοντας μέσα από ερευνητικά δεδομένα ότι η διαδικασία κατασκευής της ιστορικής γνώσης μέσα από αποδείξεις είναι εξίσου εφικτή για μαθητές δημοτικού όσο είναι για μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να χειριστούν τις πηγές ως αποδείξεις μέσα από ανάλογες ιστορικές ερωτήσεις, αντίθετα με ό,τι πιστευόταν παλιότερα, ότι δηλαδή η διαδικασία αυτή ήταν εφικτή μόνο κατά την περίοδο της εφηβείας.

Κατά τον Fines (1979: 51), όταν εισάγουμε γραπτές πηγές στη διδασκαλία της ιστορίας πρέπει να εξηγούμε στους μαθητές ότι κάθε αντικείμενο που σήμερα αντιμετωπίζουμε ως ιστορικό τεκμήριο, είχε δημιουργηθεί για κάποιους συγκεκριμένους λόγους σε συγκεκριμένες συνθήκες, ότι είχε συγκεκριμένη χρήση και ότι διατηρήθηκε ως τις μέρες μας για συγκεκριμένους λόγους. Σύμφωνα με αυτή τη λογική, η εργασία με πηγές αρχίζει να γίνεται αποτελεσματική μόνο εφόσον γίνουν κατανοητές από τους μαθητές οι συνθήκες δημιουργίας τους, μόνο όταν μπορέσουν να τις τοποθετήσουν στα ιστορικά συμφραζόμενα που τις έχουν παράξει. Η τοποθέτηση σε συμφραζόμενα θεωρείται βασική ικανότητα προκειμένου να ερμηνευθεί ένα ιστορικό φαινόμενο, και μπορεί να πραγματοποιηθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους, όπως την αναφορά σε χρονολογικά, χωρικά και κοινωνικά σημεία αναφοράς, τη χρήση αφηγήσεων για την οργάνωση των πληροφοριών ή μέσω της ενσυναίσθησης (van Boxtel & Van Drie, 2004: 3). Με την ανάλυση των πηγών, πρώτος στόχος της διδασκαλίας είναι η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών ότι οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι απόψεις διαμορφώνονται με βάση τα κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά εν γένει, συμφραζόμενα. Ο Γατσωτής (2008: 110; 2004: 133-148) αναφέρει πως η διαδικασία ερμηνείας μιας πηγής στη σχολική τάξη πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής:

- Κατανόηση της πηγής, δηλαδή ποιο είναι το περιεχόμενο της πηγής (περιγραφή).
- Συσχετισμό με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και αναφορά στα συμφραζόμενα, δηλαδή πότε γράφηκε και πώς σχετίζεται ο χρόνος συγγραφής με το ιστορικό της πλαίσιο, το έργο του συγγραφέα κ.λπ.;

- Συσχετισμό της πηγής με άλλες πηγές, δηλαδή προσδιορισμό του είδους της πηγής, των χαρακτηριστικών της κλπ. (πρωτογενής ή δευτερογενής; Γραπτή, εικονική, ηχητική ή διαγραμματική; Κ.λπ.).
- Ανάλυση της ίδιας της πηγής και αξιολόγηση της αξιοπιστίας της, δηλαδή ποια τα μηνύματα, οι πληροφορίες, το ύφος και η έκφραση της πηγής; Εκφράζει προθέσεις, θέσεις ή κίνητρα;
- Συσχετισμό της πηγής με τη δική μας οπτική, δηλαδή πώς γίνονται κατανοητά τα μηνύματα της πηγής μέσω της δικής μας εμπειρίας;
- Συσχετισμός της πηγής με άλλες οπτικές, δηλαδή πώς ερμηνεύουν την πηγή άλλοι;
- Αξιολόγηση των ερμηνειών και αναπαραστάσεων της πηγής, δηλαδή πώς παρουσιάζει το τάδε ή το δείνα γεγονός ή πρόσωπο; Πώς εξακριβώνουμε την αξιοπιστία της;

Επιπλέον θα μπορούσε να προστεθεί η δημιουργική αντιπαράθεση και σύγκριση της πηγής (ως είδους λόγου και ως περιεχομένου) που δίνεται από το σχολικό βιβλίο με άλλες πηγές, είτε του βιβλίου (γραπτές, χάρτες, στατιστικές, διαγράμματα κ.λπ.), είτε πηγές που έχουμε συλλέξει εμείς, διαφόρων ειδών (γραπτές, εικονικές, ηχητικές, ηλεκτρονικές προσομοιώσεις, πρωτογενείς, δευτερογενείς κ.λπ.).

Κατά την εισαγωγή στη σχολική τάξη εργαλείων διαφορετικών από τα συμβατικά, όπως εκπαιδευτικών λογισμικών, του διαδικτύου, του βίντεο κ.λπ., η διαδικασία μελέτης των πηγών οφείλει να αναμορφώνεται ανάλογα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του μέσου που χρησιμοποιείται κάθε φορά. Για παράδειγμα ο Scheuerell (2007) προτείνει τέσσερα στάδια υλοποίησης της ιστορικής εκπαιδευτικής πρακτικής, μέσα από μια διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τόσο τις εξελίξεις στην επαγγελματική πρακτική των ιστορικών, όσο και την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών προκειμένου να επιτύχουν μεθόδους σύγχρονης ψηφιακής ιστορικής εκπαίδευσης:

- 1) τη χρήση νέων τεχνολογιών,
- 2) την ανάπτυξη από τους μαθητές μεθόδων και ικανοτήτων επαγγελματιών ιστορικών μέσω της χρήσης πηγών,
- 3) την δημιουργία παρουσίασης σε κοινό, το περιεχόμενο της οποίας να προκύπτει από αυτά που έχουν μάθει,
- 4) την παρουσίαση των ευρημάτων με βίντεο, κάνοντας χρήση της τεχνολογίας.

Τα παραπάνω πλαίσια βρίσκονται σε συμφωνία με το πλαίσιο ερωτημάτων για την ανάλυση των πηγών του History Project του Πανεπιστημίου της Καλιφόρνια (UCI History Project, 2010), ενός διεπιστημονικού οργανισμού για τη διδασκαλία της ιστορίας, ο οποίος αναπτύσσει μεθόδους και εργαλεία διδασκαλίας της ιστορίας μέσω σύμπραξης ακαδημαϊκών δασκάλων ιστορίας και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα γύρω από τα οποία πρέπει να αναπτύσσεται η διαδικασία ανάλυσης των πρωτογενών πηγών, σύμφωνα με το History Project, είναι τα εξής:

- Περιεχόμενο (Content: η κυρίως ιδέα, περιγραφή του περιεχομένου)
- Παραπομπή (Citation: στοιχεία για το ποιος ήταν ο δημιουργός της πηγής και πότε δημιουργήθηκε)
- Συμφραζόμενα (Context: τι συνέβαινε εκείνη την εποχή σε εκείνη την περιοχή)
- Σύνδεση (Connections: σύνδεση με άλλες γνώσεις των μαθητών σχετικά με την περίοδο, τους ανθρώπους ή τις καταστάσεις που απεικονίζονται/ αναφέρονται στην πηγή)

- Επικοινωνία (Communication: ποια είναι η άποψη/ οπτική γωνία που εκφράζεται μέσα από την πηγή- είναι η πηγή αξιόπιστη)

- Συμπεράσματα (Conclusions: πώς συνεισφέρει η παραπάνω πηγή στη δική μας κατανόηση της ιστορίας)

Στην ουσία τους τα παραπάνω πλαίσια προσεγγίζουν το ζήτημα της επεξεργασίας της πηγής με την ίδια λογική: προηγούνται οι απαντήσεις σε ερωτήματα βασικά για την ταυτοποίηση της πηγής, όπως ο δημιουργός, ο τόπος και ο χρόνος, η περιγραφή της. Έπονται η σύνδεση του περιεχομένου της πηγής και των κινήτρων του δημιουργού με το ιστορικό της περιβάλλον (με την σύνδεση προηγούμενων γνώσεων σχετικά με την εποχή και την εξαγωγή συμπερασμάτων να αποτελούν διαδικασίες αλληλοπλεκόμενες, μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία αναζήτησης πληροφοριών και διαπραγμάτευσης του συσχετισμού τους με την μαρτυρία, δηλαδή ωθώντας τους μαθητές να σκεφτούν δημιουργικά σχετικά με τα κίνητρα του δημιουργού της πηγής, εμπλουτίζοντας την επιχειρηματολογία τους με βασικές γεγονοτολογικές γνώσεις, που μπορεί να βοηθήσουν τη σύνδεση αναγκών- κινήτρων). Τέλος, η ανάλυση της πηγής οφείλει να καταλήγει σε χρήσιμη ιστορική γνώση: στα παραπάνω πλαίσια εργασίας εξετάζεται τόσο η αξιοπιστία της πηγής και οι λόγοι για τους οποίους μπορεί αυτή να είναι ή όχι έγκυρη (παραπέμποντας και πάλι στα ιστορικά συμφραζόμενα και τα κίνητρα του δημιουργού), όσο και στη γνώση που μπορούμε να αποκομίσουμε, είτε για την εποχή που μελετάμε είτε για τη διαδικασία επεξεργασίας αποδεικτικών στοιχείων.

### **5. Διαπολιτισμική κατανόηση και ανάπτυξη ικανοτήτων ιστορικής κατανόησης μέσα από την εργασία με ιστορικές πηγές**

Πώς συνδέεται όμως η διαπολιτισμική διάσταση της επικοινωνίας με τις ικανότητες που αναπτύσσονται κατά τη μάθηση της ιστορίας; Και πώς μπορεί κανείς να αξιολογήσει τα αποτελέσματα παρεμβάσεων σχετικών με τη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης, όταν επιχειρεί να την καλλιεργήσει μέσα από το μάθημα της ιστορίας; Για τον σκοπό αυτό, διδάσκοντες ιστορία έχουν χρησιμοποιήσει στο μάθημά τους ιστορικές μαρτυρίες, τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν να «διαβάζουν», με σκοπό να κατανοήσουν το ρόλο των συμφραζομένων στην ερμηνεία των τεκμηρίων. Στη σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η βαθύτερη κατανόηση του ρόλου των συμφραζομένων συνδέεται με την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλίας και οικουμενικότητας. Εξάλλου, η κατανόηση σε αυτό το πλαίσιο είναι συνώνυμη με την «ανακατασκευή των συμφραζομένων» του Άλλου με στόχο την εμπειρία της ζωής μέσα από τα μάτια του. Πιο συγκεκριμένα, η Castro (2009) ταξινομεί την ικανότητα επεξεργασίας των ιστορικών πηγών σε σχέση με τη διαπολιτισμική κατανόηση σε πέντε επίπεδα:

- 1) *Το επίπεδο της περιορισμένης κατανόησης*: η επεξεργασία της πηγής σε αυτό το επίπεδο περιορίζεται στην περιγραφή των γεγονότων, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πηγή ως αυθεντία. Σημειώνεται αδιαφορία των μαθητών απέναντι στους ανθρώπους του παρελθόντος, ενώ αντιμετωπίζονται ως «Άλλος», με ιδιαίτερη έμφαση στη διαφορετικότητα. Συνεπώς, υπάρχει περιορισμένη αντίληψη της πολυπολιτισμικότητας.
- 2) *Το επίπεδο της υπό όρους αναδυόμενης κατανόησης*: οι αντιλήψεις των μαθητών σε αυτό το επίπεδο βασίζονται στην έννοια της παραδοξότητας των ανθρώπων του παρελθόντος. Ο «Άλλος» γίνεται αντικείμενο σύγκρισης με το σήμερα, με σκοπό να χαρακτηριστεί θετικά ή αρνητικά. Η αντίληψη της διαφορετικότητας είναι στατική.
- 3) *Το επίπεδο της αποκεντρωμένης αναδυόμενης κατανόησης*: σε αυτό το επίπεδο οι μαθητές υιοθετούν κριτική στάση απέναντι στις πηγές, επιλέγοντας τις πληροφορίες που παρατίθενται. Μπορεί η ανάλυση των πηγών να λαμβάνει υπόψη ποικιλία συμφραζομένων, αλλά οι ερμηνείες συνήθως ακόμα προσκολλώνται

στο παρόν, καθώς αξιοποιούνται οι σύγχρονες εμπειρίες και τρόποι σκέψης. Υπάρχει εδώ περιορισμένη κατανόηση της διαπολιτισμικής διάστασης.

- 4) *Το επίπεδο της αποκεντρωμένης κατανόησης*: στο επίπεδο αυτό οι μαθητές αρχίζουν να επιλέγουν τις πληροφορίες και να διαμορφώνουν ερμηνείες λαμβάνοντας υπόψη τα συμφραζόμενα και τα σημεία εκκίνησης των ιστορικών πηγών. Οι μαθητές προσπαθούν να ερμηνεύσουν το παρελθόν μέσω της ανακατασκευής των καταστάσεων του παρελθόντος. Η συσχέτιση ερμηνείας- συμφραζομένων είναι σε αυτό το επίπεδο εντονότερη, ενώ η διαφορετικότητα ερμηνεύεται ως μια δυναμική διαδικασία.
- 5) *Το επίπεδο της αποκεντρωμένης και ενταξιακής κατανόησης*: Οι μαθητές αυτού του επιπέδου επικεντρώνουν στα συμφραζόμενα της κάθε μαρτυρίας προκειμένου για τη συλλογή και ερμηνεία των πληροφοριών, και ανακατασκευάζουν το παρελθόν με βάση την κατανόηση των συμφραζομένων. Η σχέση αυτή ερμηνείας και συμφραζομένων είναι κεντρική στην κατανόηση του παρελθόντος, και συνδέεται με μια αντίληψη οικουμενικότητας. Το πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας εδώ υπονοεί μια κατανόηση της οικουμενικότητας και της ποικιλίας.

## **6. Διδακτικές προτάσεις για την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα της ιστορίας**

Οι προτάσεις για την ενσωμάτωση στόχων διαπολιτισμικής κατανόησης στο μάθημα της ιστορίας είναι πολλές και προέρχονται βασικά από τη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ σχετίζονται κυρίως με την αναθεώρηση του σχεδιασμού της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας. Ειδικότερα, η Steiner- Khamsi (1996) προτείνει τις εξής πτυχές για αναμόρφωση του μαθήματος της ιστορίας προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών:

- ένα γενικό πλαίσιο ιστορικών σπουδών αντί για συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα,
- προσέγγιση ιστορικού παρελθόντος με βάση θέματα και όχι γεγονότα,
- έναρξη της διδασκαλίας από το παρόν προς τα πίσω, και όχι το αντίθετο, όπως συμβαίνει σήμερα,
- εστίαση σε σύγχρονα αντί για παραδοσιακά θέματα,
- θεματολογία παγκόσμιου ενδιαφέροντος αντί για εθνικού ενδιαφέροντος,
- εστίαση στις ικανότητες αντί για τη γνώση.

Σύμφωνα με τους Wills & Mehan (1996) οι μαθητές χρειάζεται να μαθαίνουν για την αλληλεπίδραση μεταξύ των λαών εντός της ιστορικής αφήγησης που διδάσκονται στο σχολείο. Η πλειοψηφία των προσπαθειών για διαμόρφωση ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος ιστορίας σχετίζονται περισσότερο με την παρουσίαση σε αυτό των διαφορετικών εμπειριών ιστορικών ομάδων μέσα στο πλαίσιο της κυρίαρχης ιστορικής αφήγησης (Wills, 1996). Το παραπάνω πλαίσιο συνάδει με την άποψη του Banks (1993α) πως η διαδικασία κατασκευής της γνώσης πρέπει να αποτελεί σημαντική συνιστώσα στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων των κοινωνικών επιστημών. Μέσα στους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκουμε συχνά την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων, με σκοπό την ίση συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής. Ως διαστάσεις της προσαρμογής σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής επικοινωνίας ο Banks αναφέρει τις εξής: αναμόρφωση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, διδακτική προσέγγιση κατασκευής της γνώσης, μείωση των προκαταλήψεων, παιδαγωγική της ισότητας, και ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας (Banks, 1993α). Σύμφωνα με τον Banks (1993α, σ. 22-24) η διαδικασία κατασκευής της γνώσης επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν τους τρόπους που δημιουργείται η γνώση και κατασκευάζονται οι ερμηνείες ως αντανάκλαση των εμπειριών διαφορετικών πολιτισμικών και εθνικών ομάδων, κάτι που βρίσκει εφαρμο-

γή μέσα από την ερμηνεία των ιστορικών μαρτυριών ως πολιτισμικών δημιουργημάτων. Ο Banks προτείνει στους σχεδιαστές αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και σε εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο πέντε τύπων γνώσης, οι οποίοι θα έπρεπε να αποτελούν μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των επιπέδων εκπαίδευσης: προσωπική και πολιτισμική γνώση, δημοφιλής λαϊκή γνώση, δημοφιλής ακαδημαϊκή γνώση, ακαδημαϊκή γνώση που μεταλλάσσει και μεταλλάσσεται, και σχολική γνώση (Banks, 1993β). Ενσωματώνοντας τα προγράμματα σπουδών αυτούς τους διαφορετικούς τύπους γνώσης, δηλαδή κατανόησης της πραγματικότητας και του κόσμου γύρω τους, σύμφωνα με τον Banks, επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν τη διαδικασία καθαυτή κατασκευής της γνώσης, μια διαδικασία που μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, πραγματώνοντας βασικές επιδιώξεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## 7. Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιστορία και νέες τεχνολογίες

Σημαντική είναι επίσης η αναγνώριση του ρόλου των Μέσων Επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών σε εφαρμογές πρακτικών διαπολιτισμικής αγωγής. Η εκπαίδευση στα παραπάνω αντικείμενα περιορίζει το χάσμα ανάμεσα σε προνομιούχους και μη, επιτρέποντας στην πληροφόρηση να γίνει προσιτή σε όλες τις κοινωνικές βαθμίδες, συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική ισότητα, καθώς στη σημερινή κοινωνία της γνώσης ο χειρισμός των Η/Υ και η πρόσβαση στη γνώση αποτελούν πολιτική και οικονομική δύναμη και εφιαλτήριο για ανάπτυξη (Watkins, 2000). Στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η διδασκαλία με τη χρήση των παραπάνω μέσων μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως της κριτικής σκέψης, ενώ επίσης έχει κοινωνικοποιητική δράση, μαθαίνοντας στο παιδί να επικοινωνεί και να εντάσσει τον εαυτό του σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο από αυτό στο οποίο δραστηριοποιείται καθημερινά (Perotti, 1994, σ. 117-8). Τα πολυμέσα θεωρούνται πρόσφορο έδαφος για την ενσωμάτωση μιας αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, λόγω της ποικιλίας των ερεθισμάτων που προσφέρουν στην παρουσίαση, χωρίς ωστόσο να παραβλέπεται η ιδιαιτερότητά τους ως μέσων και η ανάγκη για εφαρμογή κατάλληλου παιδαγωγικού πλαισίου κατά τη χρήση τους (Hammer & Kellner, 2000). Προσπάθειες ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογικών δυνατοτήτων αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα των μέσων αυτών σε σχέση με δύο τομείς διαπολιτισμικού ενδιαφέροντος, την κριτική παιδαγωγική και την ολοκληρωμένη προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου. Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται πως η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης μέσα στην σχολική τάξη (Marrì, 2005). Σχετικές προσπάθειες δημιουργίας και χρήσης τεχνολογικών διδακτικών εργαλείων με την προοπτική να καλλιεργήσουν την διαπολιτισμική επικοινωνία και κατανόηση υπάρχουν ήδη αρκετές, π.χ. η αντιρατσιστικού περιεχομένου ιστοσελίδα<sup>2</sup> στην οποία ο χρήστης μπορεί να γνωρίσει διαφορετικές κουλτούρες ανθρώπων που ζουν στη Μεγάλη Βρετανία, μια πρωτοβουλία που προσαρμόστηκε και στα Σουηδικά δεδομένα<sup>3</sup>. Επιπλέον, προσπάθειες για διδασκαλία ειδικών επιστημονικών αντικειμένων με τη χρήση τεχνολογικών εφαρμογών και με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Ady, 1999; Lim, 2008) έχουν δώσει ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

## 8. Επίλογος

Με την ιστορική συνείδηση σήμερα να γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης εντός και εκτός επίσημων πλαισίων, αλλά και την ταυτόχρονη ανάδειξη ρατσιστικών αντιλήψεων, στην Ελλάδα αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η ανάγκη για την αξιοποίηση του μαθήματος της ιστορίας ως εργαλείου διαμόρφωσης οικουμενικής αντίληψης αναδεικνύεται ολοένα και περισσότερο σε πρωταρχικής σημασίας. Η εργασία με ιστορικές μαρτυρίες έχει αποδειχθεί εμπειρικά ότι καλλιεργεί δεξιότητες τέτοιες που προωθούν αντιλήψεις σεβασμού της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας, ενώ οι τεχνολογικές εφαρμογές στο μάθημα της ιστορίας μπορούν να διευκολύνουν ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα επιλέξουν μια τέτοια προσέγγιση. Καθώς η ανάπτυξη ιστορικών δεξιοτήτων φαίνεται να επιτυγχάνεται, ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της ανάλυσης ιστορικών μαρτυριών, η εργασία με πηγές θα μπορούσε να αποτελέσει πρόσφορο έδαφος για τους διδάσκοντες ιστορία ακόμη και από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

---

<sup>2</sup> [www.britkid.org](http://www.britkid.org)

<sup>3</sup> [www.swedkid.nu](http://www.swedkid.nu)

### Βιβλιογραφικές παραπομπές:

#### ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΕΣ

- Γατσωτής, Π. (2004). Η διδακτική προσέγγιση της «Νέας Ιστορίας» με τη χρήση ιστοριογραφικών έργων, στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμέλεια) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γατσωτής, Π. (2008). *Εφαρμοσμένη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μπόνια.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>) [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>) [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας*, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (διαθέσιμο online στο: [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=8](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8)) [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, Ιδέες και Νοήματα*, μτφ. Α. Λυκούργος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2007). *Πολυπολιτισμικότητα και σχολική ιστορία*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαλασά- Φλέγκα, Ε. (1999). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής παιδείας: μέθοδοι και προοπτικές*, Αδημοσίετη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών, Διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση του μαθήματος, επιμόρφωση*, διαθέσιμο online στο [http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevn\\_istor\\_lykeio/erevna.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevn_istor_lykeio/erevna.pdf), [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].

#### ΑΓΓΛΟΦΩΝΕΣ

- Ady, J. K. (1999). Computer-Mediated Communication in a High School: Global Education Curriculum: A Brochure Project. *The Social Studies*, 90:4, July/August 1999, pp. 159-63.
- Ashby, R. (2004). Developing a Concept of Historical Evidence: Students' Ideas about Testing Singular Factual Claims, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4: 4, July 2004.
- Banks, J. (1993α). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, pp. 3-49.
- Banks, J. (1993β). The Canon debate: knowledge construction and multicultural education. *Educational Researcher*, 22: 5, pp. 4-14.

- Barton, K. (2001). Primary children's understanding of the role of historical evidence: comparisons between the United States and Northern Ireland, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1:2, June 2001.
- van Boxtel, C., van Drie, J. (2004). Historical Reasoning: A Comparison of How Experts and Novices Contextualize Historical Sources, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4:2, July 2004.
- Castro, J. (2009). "We, Them and the Others"— Historical thinking and intercultural ideas of Portuguese students. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8: 1, January 2009.
- Cooper, H. (2000). *The teaching of history in primary schools, Implementing the revised National Curriculum*, London: David Fulton Publishers.
- Council of Europe (2000). *Human rights in international law: basic texts*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Fines, J. (1979). Reading Historical Documents with Children, *Enjoying History*, 6 (Teeside Polytechnic).
- Fitzgerald, J. (1983). History in the Curriculum: Debate on Aims and Values. *History and Theory*, 22: 4, Beiheft 22: The Philosophy of History Teaching. (December 1983), pp. 81-100.
- Hammer, R. & Kellner, D. (2000). Multimedia pedagogy and multicultural education for the new millennium. *Religious Education*, 95:4, pp. 474-489.
- Lim, C.P. (2008). Global citizenship education, school curriculum and games: Learning mathematics, English and Science as a global citizen. *Computers and Education*, 51: 3, pp. 1073-1093.
- Maastricht Global Education Declaration, A European Strategy Framework for Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015* (2002). Europe-wide Global Education Congress, Maastricht, The Netherlands, November 15th – 17th 2002, Council of Europe.
- Marri, A. R. (2005). Educational technology as a tool for multicultural democratic education: The case of one US history teacher in an underresourced high school. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 4:4. διαθέσιμο online στο: <http://www.citejournal.org/vol4/iss4/socialstudies/article1.cfm>, [τελευταία επίσκεψη 10 Μαρτίου 2011].
- Perotti, A. (1994). *The case for intercultural education*, Council of Europe, Council for Cultural Cooperation. Strasbourg: Council of Europe Press.
- Scheuerell S. (2007). National History Day: Developing Digital Native Historians, *The History Teacher*, 40:3, pp. 417-425.
- Slater, John (1995). *Teaching history in the new Europe*, London- New York: Cassell-Council of Europe.
- Steiner-Khamsi, G. (1996). Minority-Inclusive History Curricula in Secondary Schools: Adopting Methods of Comparison and Multiperspectivity, *Intercultural Education*, 7: 1, pp. 29-43.

- Traver, S., Luckey, B., Shaklee, H., Nauman, A., Liddil, A., Tifft, K., Laumatia, L. (2007). Using a historical tour to teach extension audiences about Diversity and human rights. *Journal of Extension*, December 2007, 45:6.
- UCI History Project (2010). The 6 C's of primary source analysis, διαθέσιμο online στο <http://www.humanities.uci.edu/history/ucihp/wh/>, [τελευταία επίσκεψη 15 Δεκεμβρίου 2011].
- Watkins K. (2000). *The Oxfam Education Report*. Oxford: Oxfam Publishing.
- Wills, J. S. & Mehan, H. (1996). Recognizing diversity within a common historical narrative: The challenge to teaching history and social studies. *Multicultural Education*, 4:1, pp. 4-12.
- Wills, J. S. (1996). Who Needs Multicultural Education? White Students, U.S. History, and the Construction of a Usable Past. *Anthropology & Education Quarterly*, 27:3, September 1996, pp. 365-389.

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΤΙΤΛΟΙ**

#### **Developing intercultural awareness through history teaching**

**Maria Mavrommati, Dr., *History Teacher***

**Despina Makridou- Bousiou, Dr., *Pedagogics Professor***

***Department of Applied Informatics, University of Macedonia, Thessaloniki***

History is proposed as a means to enhance intercultural communication skills by the Greek Curriculum for History as well as by international organizations, but also by the relevant international research. In the present article we will explore the suggestions made for the enhancement of intercultural understanding in national and international level. Afterwards we will analyze the connection between the development of intercultural understanding skills with the development of historical skills, using historical sources as a learning tool. Finally, we will suggest frameworks for the design of history teaching for intercultural understanding, and we will propose the connection of these practices with technological applications.

Keywords: history teaching, intercultural education, primary sources