

Η ανάπτυξη της έννοιας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών της Στ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας

*Ελένη Καραγιάννη **

Περίληψη

Η εργασία αυτή επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο νοηματοδότησης και το περιεχόμενο που δίνουν οι μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου στην έννοια Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπως αναδύεται από τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας, με αφορμή ερωτήματα που αφορούν την περίοδο του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων εναντίον της τουρκοκρατίας.

Η θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων του S. Moscovici υποστηρίζει ότι η γνώση δεν είναι ατομική ιδιοκτησία αλλά αποτελείται από συλλογικές δομές που εκφράζουν τον τρόπο που κατανοεί, νοηματοδοτεί τον κόσμο μια συλλογικότητα αλλά και το περιεχόμενο αυτής της νοηματοδότησης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών εν προκειμένω νοούνται ως το επίπεδο «κοινωνικής τους πολιτικοποίησης» στη συγκεκριμένη ηλικία και για το συγκεκριμένο ζήτημα.

Μέσα από τα κείμενα/απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών ενός τμήματος της Στ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στα ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο έρευνας-δράσης, εντοπίζονται οι κοινωνικές τους αναπαραστάσεις επί του θέματος, παρουσιάζεται και αναλύεται η κατηγοριοποίησή τους και διατυπώνονται προτάσεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν προς την κατεύθυνση του ελέγχου, του εξορθολογισμού και της αναπλαισίωσής τους σε ιστορική σκέψη και γνώση.

Λέξεις κλειδιά: Ανθρώπινα Δικαιώματα, Κοινωνικές αναπαραστάσεις, Ιστορία, Πολιτική κοινωνικοποίηση

* Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής Συντονίστρια Μονάδας: «Εκπαιδευτική και Σχολική Δημοκρατία, Ισότητα Φύλων, Δικαιώματα».

1. Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα. Είναι προικισμένοι με λογική και συνείδηση, και οφείλουν να συμπεριφέρονται μεταξύ τους με πνεύμα αδελφότητας»*

**Άρθρο 1ο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου του ΟΗΕ¹*

Οι σύγχρονες Ευρωπαϊκές κοινωνίες αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στο ζήτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ενδεικτική δράση στην κατεύθυνση αυτή ήταν η θεσμοθέτηση, στο τέλος της προηγούμενης δεκαετίας του χάρτη θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο χάρτης αποτελεί πηγή πρωτογενούς δικαίου, και επιδιώκει την συμπλήρωση των δικαιωμάτων που κατοχυρώνονται συνταγματικά στις χώρες μέλη κατοχυρωμένων δικαιωμάτων με μια σειρά από προσωπικά, αστικά, πολιτικά και οικονομικά δικαιώματα που αφορούν τους πολίτες και τους μόνιμους κατοίκους της Ένωσης (Επίσημη Εφημερίδα ΕΕ, 2010)

Στις περισσότερες δημοκρατικές κοινωνίες μέσα στις οποίες αναπτύσσονται θετικές στάσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, επικρατεί η άποψη ότι είναι δημιούργημα του δυτικού πολιτισμού, το οποίο προέκυψε από την περαιτέρω επεξεργασία των ιδεών του Διαφωτισμού (Doise et al., 1999, 3-5). Μία από τις κυρίαρχες αξίες του Διαφωτισμού είναι η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση έχει πρωταρχικό

¹ Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 10 Δεκεμβρίου 1948. Η Διακήρυξη περιλαμβάνει συνολικά τριάντα άρθρα τα οποία είναι δυνατόν αδρομερώς να κατανεμηθούν σε έξι κατηγορίες (Agi, 1980). Στην πρώτη κατηγορία διατυπώνονται οι βασικές αρχές της ισότητας, της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας. Η δεύτερη κατηγορία εστιάζει σε ατομικά δικαιώματα όπως είναι η προσωπική ασφάλεια και η ισότητα απέναντι στο νόμο. Η τρίτη αφορά στα δικαιώματα που είναι συναφή με τις διαπροσωπικές σχέσεις, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται η ελευθερία στις μετακινήσεις και το δικαίωμα στην οικογένεια. Η τέταρτη συστάδα δικαιωμάτων εμπλέκει δικαιώματα όπως η ελευθερία της έκφρασης και η ισότιμη πρόσβαση στις δημόσιες υπηρεσίες και η πέμπτη αφορά σε οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα όπως για παράδειγμα η κοινωνική ασφάλεια και το δικαίωμα στην ανάπαυση και τον ελεύθερο χρόνο. Τέλος η τελευταία κατηγορία αναφέρεται τα δικαιώματα που σχετίζονται με το διεθνή νόμο και τάξη όπως και με τις υποχρεώσεις προς το κοινωνικό σύνολο (κοινωνικά δικαιώματα).

χαρακτήρα στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης καθώς διαμορφώνει την προσωπικότητα του ατόμου και την κοινωνική του τοποθέτηση (Πυργιωτάκης, 1989, 25). Ειδικότερα η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της πολιτικής κοινωνικοποίησης που αποτελεί μια μορφή κοινωνικοποίησης (Γενική Γραμματεία Διαφάνειας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Υπουργείου Δικαιοσύνης, 2013).

Η επιστημονική γνώση και σκέψη και η «φυσική σκέψη», που αποκαλείται επίσης κοινωνικές αναπαραστάσεις ή κοινωνική γνώση ή «κοινός νους», αποτελούν διακριτούς τρόπους κατανόησης της πραγματικότητας. Στην παρούσα εργασία θα διαπραγματευτούμε τον δεύτερο τρόπο, την «φυσική σκέψη» (“*pensee naturelle*”, “*naïve*”, “*spontanee*”, “*representations sociales*”) κυρίως ως προς την συμβολή του στην πρώιμη πολιτική κοινωνικοποίηση ως μιας όψης της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών.

Όπως αναδείχθηκε από την έρευνα των Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi (1999) τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι δυνατό να μελετηθούν ως κοινωνικές αναπαραστάσεις (Κ.Α). Οι Κ.Α είναι σύνολα εννοιών, προτάσεων και εξηγήσεων που παράγονται στην καθημερινή ζωή στη διάρκεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας για την οικειοποίηση και την ερμηνεία της πραγματικότητας (Potter, 2005). Η συγκεκριμένη ομάδα των ερευνητών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι διαφορετικά μέλη ενός πληθυσμού μοιράζονται κοινές οπτικές απέναντι σε συγκεκριμένα κοινωνικά ζητήματα. Οι παρατηρούμενες διαφορές ανάμεσα στα άτομα οφείλονται στην διαφορετικής ισχύος προσκόλλησή τους σε ποικίλες όψεις των Κ.Α. Οι συστηματικές διαφορές που τυχόν παρατηρούνται είναι αγκιστρωμένες σε συλλογικές συμβολικές πραγματικότητες και, σε διαφορετικό βαθμό, σε μη κοινές κοινωνικο-ψυχολογικές εμπειρίες και σε πεπιοθήσεις των ατόμων σχετικά με την κοινωνική πραγματικότητα (Doise, 1992-3). Με την εργασία αυτή επιχειρείται η ανάδειξη του τρόπου νοηματοδότησης και του περιεχομένου που δίνουν οι μαθητές της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου στην έννοια **Ανθρώπινα Δικαιώματα**, όπως αναδύεται από τις **κοινωνικές τους αναπαραστάσεις στα πλαίσια του μαθήματος της ιστορίας**, με αφορμή ερωτήματα που αφορούν την περίοδο του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων εναντίον της τουρκοκρατίας.

1.1 Η «φυσική σκέψη» (κοινωνικές αναπαραστάσεις, κοινωνική γνώση, κοινός νους)

Οι Κ.Α συγκροτούνται μέσω της εμπειρίας στο καθημερινό πλαίσιο ζωής (παράδοση, εκπαίδευση, καθημερινές επαφές, κοινωνική επικοινωνία, ΜΜΕ) και συνίστανται σε πληροφορίες, γνώσεις και τρόπους σκέψης που δεχόμαστε, επεξεργαζόμαστε (ατομικά και κοινωνικά) και (ανα)μεταδίδουμε (Χρηστάκης, 2010).

Ειδικότερα, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι σύνολα εννοιών, προτάσεων και εξηγήσεων που παράγονται στην καθημερινή ζωή στη διάρκεια της διαπροσωπικής επικοινωνίας για την ανακάλυψη και την εξήγηση της πραγματικότητας. Υπάρχουν τόσο στο νου των ανθρώπων αλλά και σε κυκλοφορία μέσα στην κοινωνία, όπου μεταβιβάζονται από συνομιλίες και κείμενα των ΜΜΕ και είναι αποτέλεσμα των μοντέρνων πλουραλιστικών κοινωνιών (Potter, 2005).

Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις εμφανίζονται με διάφορες μορφές, είναι οι εικόνες που συμπυκνώνουν ένα σύνολο σημασιών και επιτρέπουν στο άτομο να ερμηνεύσει αυτά που συμβαίνουν, είναι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται στην ταξινόμηση των περιστάσεων, των φαινομένων, των ατόμων με τα οποία συνδιαλέγεται, είναι οι θεωρίες που του επιτρέπουν να αποφασίσει για αυτούς και ανάγουν τη σκέψη του σε οικεία γνωστικά σχήματα.

Σύμφωνα με τον W. Doise (1990), οι κοινωνικές αναπαραστάσεις συνιστούν κοινωνικές γνώσεις για πολλούς λόγους· παίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση των ανθρώπινων σχέσεων, μορφοποιούνται από αυτές τις σχέσεις και διαχέουν ορισμένες φορές άμεσα, αλλά πιο συχνά έμμεσα, μια γνώση πάνω σε αυτές τις σχέσεις. Η ρύθμιση των κάθε είδους γνώσεων (επιστημονικών ή μη) που κυκλοφορούν στον κοινωνικό κόσμο προκύπτει ως προϊόν μιας κοινωνικής δυναμικής εξαρτάται δηλαδή από τις θέσεις των υποκειμένων στο πλαίσιο του μικρο- ή μακρο- πλέγματος των κοινωνικών σχέσεων.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η Jodelet το 1989 «Η έννοια της κοινωνικής αναπαράστασης προσδιορίζει μια μορφή ειδικής γνώσης, τη γνώση της κοινής γνώμης, της οποίας τα περιεχόμενα δηλώνουν γενετικές και λειτουργικές διαδικασίες, οι οποίες είναι κοινωνικά σφραγισμένες. Πιο πλατιά προσδιορίζει μια μορφή κοινωνικής σκέψης. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις είναι τρόποι της πρακτικής σκέψης που προσανατολίζονται προς την επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού, υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος. Σαν τέτοιες, παρουσιάζουν ειδικά

χαρακτηριστικά στο επίπεδο της οργάνωσης των περιεχομένων, των νοητικών εγχειρημάτων και της λογικής. Το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις, στην επικοινωνία μέσω της οποίας κυκλοφορούν, στις λειτουργίες που χρησιμεύουν στην αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τους άλλους» (σ. 361-362)

Μια ιδιαίτερη κατηγορία Κ.Α που προκύπτουν από μια απλοποιημένη, άκαμπτη, συχνά μανιχαϊκή απεικόνιση της πραγματικότητας και συγκροτούν συλλογικές αναπαραστάσεις, αποτελούν *τα στερεότυπα*. Οι προκατασκευασμένες στάσεις και αντιλήψεις που αποκαλούμε στερεότυπα, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική συμβίωση, αλλά ακόμη και στην επιστημονική έρευνα (Μαλούτα, 2015). Δημιουργούν ένα πολιτισμικό φίλτρο που «δεν προκύπτει από την άμεση εμπειρία των κοινωνικά δρώντων ατόμων», η λειτουργική συνεισφορά του οποίου «υλοποιείται και συγκεκριμενοποιείται στην εξοικονόμηση της σκέψης των μελών μιας κοινωνικής ομάδας, αφού μέσα από τα στερεότυπα παρέχεται μια απλοποιημένη απεικόνιση της πραγματικότητας» (Ιντζεσίλογλου, 1983,137).

1.2 Πολιτική Κοινωνικοποίηση

Η έννοια των πολιτικών προσανατολισμών και της πολιτικής «κουλτούρας» που επηρεάζει την πολιτική στάση και συμπεριφορά του ατόμου συνδέεται αναπόφευκτα με τη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης ή πολιτικοποίησης: Η διαδικασία πάλι αυτή αποτελεί μια πλευρά του φαινομένου που η σύγχρονη κοινωνιολογική επιστήμη ονομάζει κοινωνικοποίηση (Τερλεξής, 1974).

Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι «μια κοινωνική διαδικασία με την οποία αποκτούμε έμμεσα ή άμεσα ένα σύστημα αντιδράσεων, προκαταλήψεων, γνώσεων και εκτιμήσεων σχετικά με το πολιτικό φαινόμενο που διεξάγεται σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις κατευθύνσεις της (Μεταξάς, 1976, 12). Αν είμαστε προϊόντα της κοινωνικοποίησής μας, δεν είμαστε μόνο αυτό. Διότι δεν είμαστε ούτε παθητικοί δέκτες μηνυμάτων, ούτε αναπαράγουμε ότι δεχτήκαμε. Αντίθετα, είμαστε και παραγωγοί των συνθηκών στις οποίες ζούμε, και εντός των οποίων θα διεξαχθεί, πρωτίστως, η πρώιμη κοινωνικοποίηση νέων γενεών, αλλά θα συνεχιστεί και η δική μας. Ακόμη και οι εμπειρίες που δεν έχουν

εμφανή πολιτικότητα συμβάλλουν στη διαμόρφωση των πολιτικών στάσεων (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015,12). Ο Bourdieu, 1972, από την πλευρά του, μέσω της έννοιας του «habitus» (δηλαδή, των κοινωνικά διαμορφωμένων έξεων/προδιαθέσεων), υπογραμμίζει τη διαδικασία εσωτερίκευσης του εξωτερικού και εξωτερίκευσης του εσωτερικού στη σχέση δομή-δράση, κάτι που έχει άμεση εφαρμογή στην θεωρία της κοινωνικοποίησης. Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, πράγματι, πολιτικής και γενικότερης, εσωτερικεύεται ο εξωτερικός κόσμος (δομές) και στη συνέχεια ο/η κοινωνικοποιημένος/-η πολίτης εξωτερικεύει όσα έχει εσωτερικεύσει (δράση) (ο.π. 8)

Η πολιτική κοινωνικοποίηση είναι μία συνεχή διαδικασία και συντελείται σε δύο φάσεις: την πρώιμη, στην οποία διαμορφώνονται πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις μέσω της μάθησης στην παιδική και εφηβική ηλικία και στην δευτερεύουσα στην οποία με βάση τις κοινωνικές εμπειρίες των ενηλίκων συντελείται η ανακοινωνικοποίηση (Μπιτσάκη, Τσαγγάρη, 2000, 29)

Βασικοί στόχοι της πολιτικής κοινωνικοποίησης μέσα από την αλληλεπίδραση ατόμου και κοινωνίας είναι: η πρόσληψη και υιοθέτηση πολιτικών αρχών και αξιών, η ανάληψη κοινωνικών ρόλων και η συμμετοχή στο κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι (Καρακατσάνη, 2004, 21). Οι κυριότεροι φορείς κοινωνικοποίησης είναι οι ίδιοι με τους φορείς της απλής κοινωνικοποίησης, δηλαδή η οικογένεια, το σχολείο και οι διάφορες πρωτογενείς και δευτερογενείς ομάδες, στις οποίες το άτομο συμμετέχει.

Οι τρόποι με τους οποίους επιτυγχάνεται η πολιτική κοινωνικοποίηση ενός ατόμου είναι οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι επιρροές και οι σχέσεις (Καλογιαννάκη – Χουρδάκη, 1993, 10). Μπορεί να διακριθούν σε δύο κατηγορίες: α. εξωπολιτικές, οι οποίες εννοούνται ως η εμπειρία που αποκτά το άτομο μέσα στην οικογένεια, το σχολείο, τη γειτονιά, το επαγγελματικό σωματείο, τις φιλικές συντροφίες του και σε όλες τις «εξωπολιτικές» σχέσεις του και β. εσωπολιτικές, οι οποίες αφορούν τις εμπειρίες, τις πληροφορίες και τη στάση γενικά του ατόμου που προέρχεται από την επαφή με τις κρατικές αρχές, την κυβέρνηση, τα πολιτικά πρόσωπα και τους άλλους φορείς πολιτικής (Τερλεξής, 1974, 127).

Η κοινωνικοποίηση διαφορετικών ατόμων και ομάδων στο εσωτερικό του κράτους όσο και η συγκρότηση του συλλογικού «εγώ» και του συλλογικού «άλλου» διαμορφώνεται στη βάση των ιδεολογημάτων, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Βούρη, 2006, 32)

1.3 Ιστορία και πολιτική κοινωνικοποίηση

Η ιστορία, ως αυτοτελές μάθημα, άρχισε να διδάσκεται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Δυτικών κρατών το δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα, ενώ στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εισήχθη ένα περίπου αιώνα αργότερα.

Από τη θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο άσκησης εθνικής και πολιτικής διαπαιδαγώγησης, με στόχο την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής και την ικανοποίηση πολιτικών επιδιώξεων (Blackledge – Hunt, 1995, 435). Η Citron (1985) αναφέρει ότι ειδικά η ιστορία στη σχολική της εκδοχή στη Γαλλία είναι μια αφήγηση κατασκευασμένη με μια ορισμένη προοπτική η οποία αντιστοιχεί στην κρατούσα ιδεολογία και στην επιθυμία της να συνενώσει τα ετερόκλητα στοιχεία της κοινωνίας γύρω από μια εθνοποιητική μνήμη (σ.100).

Από τη στιγμή που το εκπαιδευτικό σύστημα ανέλαβε το ρητό αυτό πολιτικό ρόλο, έθεσε στην υπηρεσία του όλες τις εκπαιδευτικές λειτουργίες και διαδικασίες, κυρίως, όμως, όρισε τις προς διδασκαλία γνωστικές περιοχές και επέλεξε προσεκτικά την παρεχόμενη στους μαθητές γνώση στη βάση συγκεκριμένων ιδεολογικο-πολιτικών στοχεύσεων. Απ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία επιλέγηκαν για να προωθήσουν τους εθνοκρατικούς στόχους, σε κατ' εξοχήν εργαλεία εθνικής διαπαιδαγώγησης και πολιτικού σωφρονισμού αναδείχθηκαν οι Κοινωνικές Σπουδές και κυρίως η ιστορία, η οποία σ' αυτή τη συγκυρία του 19^{ου} αιώνα, εποχή εθνικών κρατών, επεκτατισμών, αποικιοκρατίας και των ιδεολογιών που νομιμοποιούσαν αυτές τις πολιτικές, ανέλαβε να γαλουχήσει τα παιδιά σύμφωνα με τα εθνικά ιδανικά και τα διδάγματα του ένδοξου παρελθόντος. Με τον τρόπο αυτό θα αποκτούσαν συνείδηση της ένταξής τους στην εθνο-πολιτική οντότητα και των υποχρεώσεών τους απέναντι στην «πατρίδα» και θ' αγωνίζονταν για την υλοποίηση των εθνικών ιδεωδών και οραμάτων (Brubaker, 1969, 51). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Γιώργος Κόκκινος «η διασφάλιση της εθνικής ταυτότητας διαμέσου του μαθήματος της ιστορίας συνιστά διεθνή πρακτική σ' έναν κόσμο οργανωμένο σε κυψέλες εθνικών κρατών και σε κύτταρα εθνικών μειονοτήτων» (Κόκκινος, 1998, 152). Ωστόσο, όπως πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει ο ίδιος κανείς σήμερα δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η σχολική ιστορία έχει μπει στη διαδικασία του ιδεολογικού

απογαλακτισμού. Καταβάλλει δηλαδή συντονισμένες προσπάθειες για να απεξαρτηθεί από την ασφυκτική ιδεολογική παράδοση της εθνικής διαπαιδαγώγησης και της εγχάραξης της πολιτικής νομιμοφροσύνης (1998, 245).

Η αδιαμφισβήτητη και επιστημονικά επιβεβαιωμένη θέση, ότι η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο καλείτο, από την εμφάνισή της ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου, να εξυπηρετήσει κυρίως εξωϊστορικούς σκοπούς στους οποίους υπέτασσε ρητά τους ιστορικούς, ισχύει και για την ελληνική περίπτωση (Αβδελά, 1998, 37). Η αδυναμία σύμπτωσης εθνικής και πολιτικής οντότητας (που χαρακτήριζε την ανάδυση του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους) και η διάσταση ανάμεσα στο ένδοξο παρελθόν και το άδοξο παρόν των Ελλήνων (που προκαλούσε την περιφρόνηση των Δυτικών και αισθήματα μειονεξίας και κατωτερότητας στους Έλληνες) σε συνδυασμό με την αφύπνιση των άλλων βαλκανικών εθνικισμών και την ανάγκη νομιμοποίησης μελλοντικών επεκτατικών διεκδικήσεων στο όνομα του αλυτρωτισμού, έθεταν επιτακτικό το ζήτημα συγκρότησης εθνικής ταυτότητας και καλλιέργειας της κοινωνικής συνοχής (Κονδύλης, 1991, 28· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, 16).

Οι εθνικές ιστοριογραφίες συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής, αγωνίζονται να πείσουν για το μακραίωνα, συνεχές και ένδοξο ιστορικό παρελθόν, τη μοναδικότητα του λαού και τα αναλλοίωτα στο χρόνο πολιτισμικά χαρακτηριστικά του. Σε κάθε περίπτωση το έθνος δεν αντιμετωπίζεται ως ιστορικό αποτέλεσμα, αλλά ως αυτονόητη και δεδομένη αλήθεια, ως συλλογική οντότητα, με συλλογική συνείδηση, σκέψη και δράση. Κατά συνέπεια η παραδοσιακή διδασκαλία εμπεριέχει τα γνωστά ιδεολογήματα (διαχρονική παρουσία της εθνικής ομάδας στον ιστορικό χρόνο, μοναδικότητα, αυθυπαρξία, πολιτιστική ομοιογένεια, ένδοξο αγωνιστικό παρελθόν κ.λπ) (Βούρη, 2006, 31-32).

1.4 Διδασκαλία και μάθηση στην ιστορία, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα

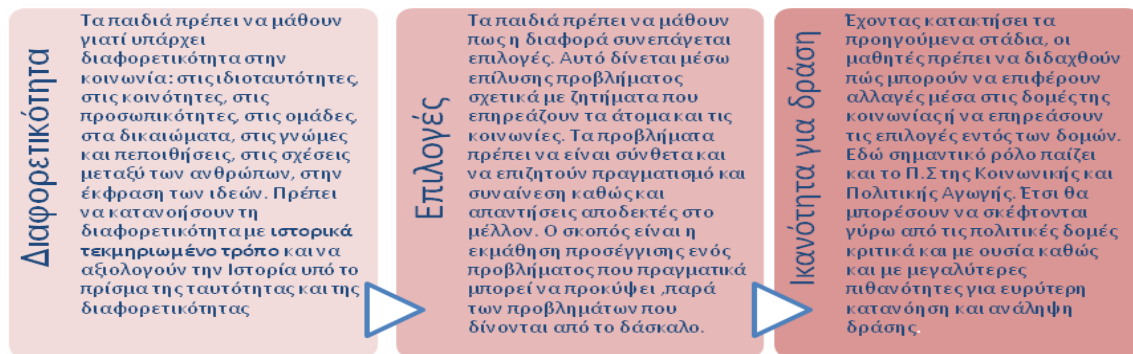
Η εστίαση του ενδιαφέροντος σε ευρωπαϊκό επίπεδο στα δικαιώματα του ανθρώπου έθεσε από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και τη διδασκαλία της ιστορίας σε νέα βάση. Το Συμβούλιο της Ευρώπης προσδιόρισε το 2001 την κοινωνική λειτουργία της ιστορίας και τις πρακτικές διδασκαλίας στις σχετικές *Οδηγίες για το μάθημα της ιστορίας στα ευρωπαϊκά κράτη τον 21^ο αιώνα*. (Council of Europe, 2001).

Οι ευρωπαϊκοί θεσμοί στα επίσημα κείμενά τους δεν παραλείπουν να αναφέρονται στη σημαντικότητα του μαθήματος και τις νέες συμπεριληπτικές προσεγγίσεις που οφείλει να ακολουθεί στην κατεύθυνση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης στην ιδιότητα του ενεργού και δημοκρατικού πολίτη (1992, 1995, 1996, 1999, 2001, 2010). Με δεδομένο ότι γίνεται όλο και περισσότερο εμφανής ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των ευρωπαϊκών κοινωνιών, η διδασκαλία της Ιστορίας, στο μέρος που συμβάλλει στην πολιτική κοινωνικοποίηση των νεαρών ευρωπαίων θα ήταν χρήσιμο να υιοθετεί μια πολυπολιτισμική οπτική στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού πολίτη.

Όπως αναπτύσσονται τα παιδιά ως κοινωνικά όντα και εντάσσονται στην σχολική εκπαίδευση, μαθαίνουν πώς να καλλιεργούν κοινωνικές σχέσεις και κατανόηση για κανόνες και συμπεριφορές και αναζητούν διαφορετικά μοντέλα διαπραγμάτευσης της σύγκρουσης και της διαφωνίας. Με αυτό τον τρόπο αρχίζουν να συνειδητοποιούν τη θέση τους στον κόσμο, να οικοδομούν την ιδιοταυτότητα και τις ταυτότητες που μοιράζονται με τους υπόλοιπους της ομάδας τους να συνειδητοποιούν βιωματικά ότι τα άτομα μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις, να δραστηριοποιούνται διαφορετικά και να μη μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες με τους άλλους (Risinger, 1992, 4). Μελετώντας τις διαμάχες και τα διλήμματα των κοινωνιών του παρελθόντος επιτυγχάνεται η κατανόηση των αντίστοιχων σημερινών, τέτοιων όπως παρουσιάζονται στη σύγχρονη πραγματικότητα. Για τα μικρά παιδιά η Ιστορία λειτουργεί σαν όχημα που θα τα οδηγήσει πέρα από την υπάρχουσα κατανόηση του κόσμου σε μια πληρέστερη ανάγνωση της *διαφορετικότητας της ανθρωπίνης φυλής* (ο.π. 3) και θα τα βοηθήσει να οικοδομήσουν την ταυτότητα του ενεργού πολίτη σε μια ανοιχτή κοινωνία.

Οι αφηγήσεις γύρω από ανθρώπους και γεγονότα από άλλους τόπους και εποχές επιτρέπουν στα παιδιά να εξερευνήσουν διαφορετικές πεπαιθώσεις και αξίες και διαφορετικούς τρόπους ζωής και να αναλογιστούν ότι τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων ίσως να είναι διαφορετικά από τα δικά τους. Παρέχουν επίσης ευκαιρίες για εξερεύνηση κινήτρων, επιλογών και αποτελεσμάτων αυτών των επιλογών καθώς και για ανίχνευση των διαφορετικών απόψεων

Πως μέσα από την Ιστορία κατακτάται η ταυτότητα του ενεργού πολίτη



Σχ.1 Πως μέσα από την Ιστορία κατακτάται η ταυτότητα του ενεργού πολίτη (Προσαρμοσμένο από το Kisby F. (2006) "History, Britishness and Citizenship" in conference held at the Institute of Historical Research σ. 17).

Οι στόχοι που προτείνονται στα σύγχρονα curricula για την ιστορία, μεταξύ άλλων, είναι (Bride et Bugnard, 2009):

- α. η διαμόρφωση ενεργούς διανοητικότητας,
- β. η καλλιέργεια της κριτικής και ορθολογικής σκέψης,
- γ. η δόμηση της ταυτότητας του πολίτη, και
- δ. η δόμηση πολιτισμικής συνείδησης.

Η σημερινή πραγματικότητα υπαγορεύει εκτός από τη γνώση των γεγονότων του παρελθόντος να επιδιώκεται και η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Με βάση τις σύγχρονες αντιλήψεις η ιστορία θα πρέπει να είναι σημαντική, ουσιαστική και αποκαλυπτική όχι μόνο στη βάση του περιεχομένου που διδάσκεται αλλά και αναφορικά με τους τρόπους που γίνεται αυτό και τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται η διδασκαλία (Maddison 2007).

2. Έρευνα-Δράση

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν μερικά από τα αποτελέσματα Έρευνας –Δράσης η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής. Η Έρευνα Δράση ορίζεται ως η διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία διευκολύνει τη διερεύνηση αυθεντικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας και υποστηρίζει τη δημιουργία νέας γνώσης. Θεωρείται ως μια μορφή *πρακτικής*

φιλοσοφίας (Carr, 2004· Elliott, 2010) που συνδυάζει την ανάπτυξη θεωρίας και πράξης.

2.1 Σύντομη περιγραφή της έρευνας-δράσης

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Carr & Kemmis (1997, 215 κ.ε.), η έρευνα δράση είναι μια μορφή αναστοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη λογική και τη συνέπεια των πρακτικών τους, καθώς και τις καταστάσεις πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται. Σήμερα, ζητούμενο είναι η ανταπόκριση στο μοντέλο του/της στοχαστικο-κριτικού εκπαιδευτικού, τον οποίο χαρακτηρίζει η επίγνωση του ρόλου του, η ανάληψη ευθύνης, η αυτοβελτίωση και η αυτονομία, καθώς και η κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση της διδασκαλίας του (Carr & Kemmis, 1997).

Τα βασικά χαρακτηριστικά που οριοθετούν την έρευνα δράση, τα οποία αποτελούν ουσιαστικά και τις προϋποθέσεις, που είναι σκόπιμο να ισχύουν, προκειμένου να θεωρηθεί ένα ερευνητικό πρόγραμμα ως έρευνα δράση, και ίσχυσαν στην υπό συζήτηση εφαρμογή της, τη διαφοροποιούν από την εμπειρική εκπαιδευτική έρευνα. Συγκεκριμένα η έρευνα δράση:

1) Έχει ως αφετηρία την εκπαιδευτική πράξη, με την οποία συνδέεται άμεσα. Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης αντανακλά την πεποίθηση ότι η θεωρία γεννιέται μέσα από την πράξη. Αυτό σημαίνει ότι κατά την αντιμετώπιση ενός προβλήματος η ερευνητική διαδικασία παρακολουθεί την εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνεται από αυτήν, μέσα από μια διαδοχή *τεσσάρων φάσεων*: εφαρμογής, συστηματικής παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής. Οι φάσεις αυτές συνιστούν ένα σπирάλ κύκλων σχεδιασμού και επανασχεδιασμού μέσω του οποίου αναπτύσσεται η έρευνα (Kemmis, 1991).

2) Είναι προσανατολισμένη στο μέλλον (Carr & Kemmis, 1997,241). Στοχεύει στην αντιμετώπιση (διάγνωση, κατανόηση, εμπάθυνση, αλλαγή και βελτίωση) καθημερινών πρακτικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού. Τα προβλήματα εξετάζονται στις πραγματικές συνθήκες δημιουργίας τους, ενώ καταβάλλεται προσπάθεια να κατανοηθεί «αυτό που συμβαίνει» από την πλευρά των εμπλεκόμενων, με βάση, δηλαδή, τις δικές τους εμπειρίες (Elliott, 1978,121-122, Collin & Kemmis, 1985/1993,17).

3) Είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, ενώ οι μέθοδοί της είναι προσαρμοσμένες στο «τι» μπορεί να επιτευχθεί χωρίς μεγάλη παρενόχληση της ροής του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου. Οι μέθοδοι-στρατηγικές της δεν είναι περιορισμένες αλλά χαρακτηρίζονται από μια διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού με στόχο την κατανόηση και τη βελτίωση της πρακτικής. Κάθε πρόγραμμα έρευνας δράσης έχει το δικό του χαρακτήρα, εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλαίσιο και ανταποκρίνεται στις αξίες και στις πρακτικές αυτών που συμμετέχουν στην κατάσταση (Ευσταθίου, 2007).

4) Είναι μια συλλογική και συνεργατική εθελούσια προσπάθεια, ενώ κατά την επικοινωνία δίνεται έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο. Η ανάπτυξη σχέσεων ισότιμης συμμετοχής, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα, η συμμετρική επικοινωνία, ή «συνομιλία» (discourse) όπως ονομάζεται, καλλιεργεί το στοχασμό και την αυτοκριτική ικανότητα (Grundy & Kemmis, 1981/1988,328-329). Έτσι, προωθεί τη χειραφέτηση του εκπαιδευτικού και διευκολύνει την επίτευξη κοινωνικής αλλαγής (Kemmis, 1994,44).

2.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η συνολική έρευνα διήρκεσε πέντε (5) μήνες (Ιανουάριος-Μάιος) ενός σχολικού έτους. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο (2) Τμήματα Στ' τάξης Δημοτικού (1 τμήμα έρευνας και 1 τμήμα ελέγχου) από μία σχολική μονάδα. Η σχολική μονάδα βρίσκεται στην ευρύτερη περιοχή της Β' Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αθήνας αλλά δεν κατονομάζεται για λόγους δεοντολογίας. Μεταξύ των μαθητών/τριών συμπεριλαμβάνονται άτομα αλλοδαπής προέλευσης. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών χαρακτηρίζεται ως μέσο χωρίς μεγάλες αποκλίσεις.

Η έρευνα δράση διεξήχθη εντός του ωρολογίου προγράμματος στο μάθημα «Νεότερη Ιστορία». Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε αποτελούσε σύνθεση στοιχείων από δύο σχολικά εγχειρίδια: α. Ρεπούση Μ. και συν. (2006). *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, ΟΕΔΒ και β. Ακτύπης ;;; και συν. (1997) *Στα νεότερα χρόνια*, ΟΕΔΒ. Από τα εν λόγω εγχειρίδια επιλέγονταν κείμενα αναφοράς, πηγές (οπτικές, γραπτές, δραστηριότητες κλπ) που εκτιμούνταν ότι θα μπορούσαν να προωθήσουν τους στόχους της έρευνας, χωρίς ταυτόχρονα να προδίδουν τη στοχοθεσία του

Αναλυτικού Προγράμματος. Η έρευνα δράση συμπορεύτηκε με την ανάπτυξη των μαθημάτων που κάλυπταν την ιστορική περίοδο του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα των Ελλήνων εναντίον της τουρκοκρατίας.

Συνοπτικά η έρευνα προέβλεπε, μεταξύ άλλων, παραγωγή μικρών κειμένων των μαθητών/τριών ως απάντηση σε ανοιχτά ερωτήματα με αφορμή διδακτικές ενότητες που προβλέπονταν από το Α.Π. Τα εν λόγω κείμενα συλλέγονταν και αναλύονταν αυτόνομα και σε σύγκριση με τα κείμενα του τμήματος ελέγχου. Την παρούσα εργασία ενδιαφέρουν οι απαντήσεις των παιδιών στο ερώτημα: «Ποιες από τις δοκιμασίες που περνούσαν οι υπόδουλοι Έλληνες, κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας, ήταν πιο προσβλητικές, υποτιμητικές για τα *ανθρώπινα δικαιώματα* και την προσωπικότητα και γιατί»;

2.3 Κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών (Γενικά)

Πριν από την παράθεση των Κ.Α των μαθητών/τριών γύρω από την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα πρέπει να αναφερθούν κάποιες γενικές παρατηρήσεις οι οποίες μπορούν να συνεισφέρουν σε μια πιο ευκρινή προσέγγιση και ερμηνεία τους:

Α. Δεδομένου ότι έννοια (ανθρώπινα δικαιώματα) δεν υπήρχε ως εμπειρία και πρακτική την περίοδο της τουρκοκρατίας, οι Κ.Α εκφράζουν και ταυτίζονται με τη σύγχρονη αντίληψη για αυτά εμπεριέχοντας τη βιωματική γνώση των παιδιών.

Β.Η περιγραφή των συμπεριφορών των Τούρκων προς τους υπόδουλους στο βιβλίο της Στ' Δημοτικού *Στα νεότερα χρόνια* και συγκεκριμένα στην ενότητα «Οι συνθήκες ζωής των υποδούλων» γίνεται κατά τρόπο συναισθηματικά φορτισμένο που αποκλίνει από τους στόχους της σύγχρονης ιστοριογραφίας και τους διακηρυγμένους στόχους μιας «μετανεωτερικής» επιστημονικής, πολυπολιτισμικής προσέγγισης, σύμφωνης με το Συμβούλιο της Ευρώπης σχολικής ιστορίας .

Γ. Οι πηγές που περιλαμβάνονται στο ίδιο εγχειρίδιο σχετικά με το θέμα είναι δυνατόν να συσκοτίσουν, παρά να διαφωτίσουν ή να οδηγήσουν σε ιστορικά συμπεράσματα, όντας μη σχολιασμένα κείμενα που ανήκουν στην εποχή για την οποία μιλάει η ιστορική αφήγηση και επικυρώνουν το περιεχόμενό της .

Δ. Η ιεράρχηση της σημαντικότητας των δοκιμασιών των υπόδουλων Ελλήνων από τους μαθητές, ήταν ελεύθερη και προέκυπτε από τον ανοιχτό χαρακτήρα του ερωτήματος.

Αν και οι περισσότερες Κ.Α είχαν κοινά στοιχεία ως προς την αναφορά των δοκιμασιών που υφίσταντο οι Έλληνες, στη συνέχεια επιλέχθηκαν και παρατίθενται οι Κ.Α μαθητών που παρουσίαζαν διακριτά ανθρώπινα δικαιώματα.

Τα μικρά κείμενα των παιδιών που ακολουθούν θα πρέπει λοιπόν να γίνουν κατανοητά υπό το πρίσμα των παραπάνω παρατηρήσεων. Είναι φανερό ότι αντανακλούν την σημερινή αντίληψη για αυτά εμπεριέχοντας τη βιωματική γνώση των παιδιών.

Κείμενα από τα παιδιά του τμήματος έρευνας

Στις Κ.Α που ακολουθούν τρία παιδιά από το τμήμα έρευνας περιγράφουν τη δική τους αντίληψη επί συγκεκριμένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Κυρίως αυτή προσεγγίζεται μέσω της έλλειψης, της στέρησης, της απαγόρευσης ή του καταναγκασμού σε πράξεις και συμπεριφορές. Ο Πέτρος περιγράφει το δικαίωμα στη Ζωή που είχαν οι υπόδουλοι, όπως είναι φυσικό, ιερό και αδιαπραγμάτευτο για όλους τους ανθρώπους. Το εν λόγω δικαίωμα αποστερούνταν οι Έλληνες στην περίπτωση που αδυνατούσαν να αποπληρώσουν τον επιβαλλόμενο φόρο εκ μέρους των κατακτητών. Ο Παναγιώτης αναφέρει ότι από τη στιγμή που οι Έλληνες αναγκάζονταν να ζουν σε μικρά και φτωχικά σπίτια σε γειτονιές που τους ορίζονταν έχαναν το δικαίωμα στην αξιοπρέπεια και τελούσαν υπό καθεστώς εξευτελισμού και αδικίας. Η Σοφία επίσης ενίσταται στον εξισλαμισμό των νεαρών ατόμων και υποστηρίζει ότι είναι προσβολή και ασέβεια να επιβάλλεται σε κάποιον η λήθη και ο βίαιος αποχωρισμός του από την Οικογένεια, τη Θρησκεία και την Αγάπη του για την Πατρίδα.

Πέτρος: Πιστεύω ότι το πιο προσβλητικό ήταν ο φόρος κεφαλής διότι έπρεπε να πληρώνει ο καθένας φόρο κάθε χρόνο για να ζήσει. Εγώ αυτό το βρίσκω προσβλητικό να πληρώνεις για να ζήσεις γιατί ο καθένας μας έχει δικαίωμα ζωής. Γι' αυτό μας την έδωσε ο Θεός. Αυτό είναι δικαίωμα κι όχι θέλημα, δηλαδή να παρακαλάς για να ζήσεις (Ζωή).

Παναγιώτης: Ότι τους έβαζαν να φοράνε φτωχικά ρούχα, να ζουν σε μικρά σπίτια και σε φτωχογειτονιές. Ότι τους αδικούσαν, τους εξευτέλιζαν και τους έκαναν τρομερά

και πολλά βασανιστήρια. Δεν είναι δίκαιο να σε θεωρούν κατώτερο και να σε αναγκάζουν να κάνεις πράγματα που δε θες να κάνεις. Επίσης δεν είναι δίκαιο να σε εξευτελίζουν και να σου κάνουν βασανιστήρια όταν δεν κάνεις αυτό που σου λένε. ... (Αξιοπρέπεια, Δικαιοσύνη).

Σοφία: Το πιο προσβλητικό ήταν ότι οι Τούρκοι ήθελαν να τους αλλάξουν θρησκεία και να τους κάνουν να πιστέψουν στη μουσουλμανική. Επίσης ήταν ότι τους εξευτέλιζαν, έπαιρναν τους νέους και τους έκαναν να ξεχάσουν την οικογένεια, την πατρίδα και τη θρησκεία. Ανέφερα αυτές τις δυσκολίες διότι πιστεύω πως δεν είχαν δικαίωμα οι Τούρκοι να το κάνουν (Οικογένεια, Θρησκεία, Αγάπη για την Πατρίδα).

Κείμενα από τα παιδιά του τμήματος ελέγχου

Τα παιδιά από το τμήμα ελέγχου διατύπωναν και εκείνα Κ.Α παρεμφερείς με τα παιδιά από το τμήμα έρευνας, ωστόσο για την παρούσα εργασία επιλέχθηκαν αυτές που παρουσίαζαν κάποια διαφοροποίηση για λόγους ευρύτερης κάλυψης του φάσματός τους και παρουσίασης της ποικιλίας και της πρωτοτυπίας τους. Η Αθηνά διατυπώνει την αντίρρησή της στην αγοραπωλησία ανθρώπων (αναλογία προς τις σύγχρονες μορφές σωματοεμπορίας) ως αντικείμενη στα ανθρώπινα δικαιώματα και με αυτό τον τρόπο φέρνει στην επιφάνεια το δικαίωμα των ανθρώπων να αυτοδιατίθενται και να αντιδρούν όταν κάτι τους επιβάλλεται. Ο Λουκάς στη δική του Κ.Α συνδέει ευθέως την ελληνική ταυτότητα με το χριστιανισμό. Υπό αυτό το πρίσμα η υποχρεωτική άρνηση της θρησκείας ταυτίζεται με προδοσία προς το θείο και κατ' επέκταση με αποκήρυξη της εθνικής ταυτότητας.

Αθηνά: ...Τους πουλούσαν στην αγορά. Ένας άνθρωπος άμα είναι υπόδουλος δεν μπορεί να τον πουλάνε στην αγορά. Αυτό είναι κατά των δικαιωμάτων του ανθρώπου γιατί και οι υπόδουλοι έχουν ζωή (Αυτοδιάθεση – Αντίσταση).

Λουκάς: Πιστεύω πως η σκληρότερη δοκιμασία που πέρασαν οι υπόδουλοι Έλληνες ήταν ο εξισλαμισμός επειδή οι Έλληνες ήταν χριστιανοί. Θα πρέπει να είναι πολύ σκληρό αυτό γιατί με το να αλλάζεις τη θρησκεία σου με τη βία ενώ δεν το θέλεις και να λες πράγματα που πάνε αντίθετα με εσένα για τη θρησκεία σου θα νομίζεις ότι προδίδεις το θεό (Θρησκεία – Εθνική Ταυτότητα)

3. Συζήτηση

Η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε σαν ύψιστη προσβολή τον εξισλαμισμό. Ενδεικτικό στοιχείο του βαθμού που η θρησκεία είναι βαθιά ριζωμένη στη συνείδησή τους. Ειδικότερα διαφαίνεται ότι η χριστιανική θρησκεία αποτελεί βασική συνιστώσα της ταυτότητας που επιδιώκει να αναπτύσσει το ελληνικό σχολείο στα παιδιά. Η θρησκεία ως σύνολο δοξασιών που οργανώνουν την αντίληψη του αισθητού κόσμου σε συνάρτηση με μια υπερφυσική πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να προσδίδει μια «ιερότητα» στην οικογένεια αλλά και το έθνος, ενισχύοντας τους θεσμούς αυτούς. Έχοντας τη δική της «ιερή» ιστορική διαδρομή, δημιουργεί μια δυναμική στη συλλογική μνήμη που καθορίζει, μια συναισθηματική ηθική η οποία διέπει τις συγγενικές σχέσεις αλλά και διδάσκει την υποταγή σε κάθε μορφή εξουσίας, στο Θεό, στον πατέρα, στον ηγεμόνα. Η αξιοπρέπεια ερχόταν σε δεύτερο επίπεδο και ιδιαίτερα *οι φτωχικές συνθήκες ζωής και η υπόκλιση στους Τούρκους*.

Στις αναπαραστάσεις των παιδιών του δείγματος αυτής της έρευνας παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο επίσης η αγάπη για την οικογένεια και την πατρίδα που είναι χαρακτηριστικές αξίες όπως εξειδικεύονται και προάγονται από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, σύμφωνα με αυτά που συνάγονται από την επεξεργασία των γραπτών των παιδιών, η μόρφωση ήταν και εξακολουθεί να παραμένει υπεραξία. Σε ότι αφορά τη μόρφωση, το ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας όπως καταγράφεται από τη σκοπιά πολλών κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών ομάδων είναι υψηλό και συγκροτείται από πολλαπλότητα αιτιολογιών που συνδέονται κυρίως με την επιθυμία και την επιδίωξη των νέων ανθρώπων και των οικογενειών τους για επίτευξη μιας καλύτερης ζωής η οποία αντιστοιχεί σε ανέλιξη και κατάληψη επίζηλων θέσεων στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ιεραρχία.

Γενικότερα θα έλεγε κανείς ότι οι μαθητές/τριες πρόβαλαν και *συναισθήματα οργής και θυμού* ενάντια στους κατακτητές εκ μέρους των υπόδουλων Ελλήνων. Εξέφραζαν επίσης *εξηγητικές θεωρίες*² για τον τρόπο που οι Τούρκοι φέρονταν στους

² Οι επεξηγήσεις ή επεξηγηματικές προτάσεις ας σημειωθεί ότι αποτελούν μέρος της γνώσης ενός ατόμου, εμπλέκουν φαινόμενα από διαφορετικά επίπεδα ανάλυσης, και διαμορφώνουν «εξηγητικό χώρο». Κάτι τέτοιο νοείται ως σειρά εννοιών, οι οποίες μπορεί να

Έλληνες (επίδειξη ισχύος, ελλιπής αίσθηση δικαίου κ.λπ.). Το στερεότυπο ότι οι άλλοι θέλουν να μας υποτιμήσουν επειδή ζηλεύουν τον μακράιωνα πολιτισμό μας, έκανε και σε αυτή την περίπτωση την εμφάνισή του.

4. Συμπερασματικά σχόλια και ενδεικτικές προτάσεις που αφορούν τον εξορθολογισμό και την αναπλαισίωση των Κ.Α σε ιστορική σκέψη και γνώση.

Η παραδοσιακή αντιμετώπιση και χρήση της ιστορίας όπως έχει αποδείξει η σύγχρονη εμπειρία, εγκυμονεί κινδύνους προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης εθνικιστικών και, ακόμη περισσότερο, ρατσιστικών αντιλήψεων, αγνοώντας κάθε επιστημονικό έρεισμα, με όχημα και στο όνομα της διδασκαλίας της. Ο Γκότοβος σημειώνει ότι: «οι μαθητές ενδέχεται να δέχονται ασύμβατες έως και αντιφατικές επιρροές αναφορικά με αξιακούς κώδικες, να εκτίθενται σε συγκρουόμενα πρότυπα πολιτικού, ηθικού και γενικά κοινωνικού προσανατολισμού. Το πρόβλημα επιτείνεται όταν στη διαπολιτισμική εξίσωση συμμετέχουν μαθητές που προέρχονται από περιβάλλοντα τα οποία ιστορικά και συγχρονικά βρίσκονται σε συγκρουσιακή ή εμφανώς ανταγωνιστική τροχιά» (Γκότοβος, 2002, 67). Σε άλλο σημείο αναφέρει ότι: «η έγνοια να προστατευθούν οι υπολήψεις των συλλογικοτήτων στις οποίες ανήκουν οι μαθητές φέρνει ξανά στο προσκήνιο την έννοια της συλλογικής ταυτότητας του μαθητή, την έννοια της συλλογικής ενοχής ή υπερηφάνειας, δηλαδή κατηγορίες που παραπέμπουν κατ' ευθείαν στον εθνικισμό του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα. Έτσι, ενώ η λύση στην επιφάνεια φαίνεται αντίθετη στον εθνικισμό και τον εθνοκεντρισμό, στη βάση της κινείται άνετα μέσα σε αυτές τις ιδεολογικές παραδόσεις, κινδυνεύοντας, ταυτόχρονα να στραφεί ενάντια σε μια άκρως πολύτιμη παράδοση του ευρωπαϊκού διαφωτισμού, δηλαδή την αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης ως αξίας» (Γκότοβος, 2002, 131)

Η διδασκαλία στην ιστορία πρέπει να προωθεί πάνω από όλα έναν ενιαίο κώδικα πανανθρώπινων αξιών (δημοκρατίας, ελευθερίας, ισότητας) και να καλλιεργεί πρωταρχικά την έννοια του πολίτη και το αίσθημα του κοινού συμφέροντος ανεξάρτητα από τη χώρα προέλευσης και την εθνική/θρησκευτική ταυτότητα των

αλληλοσυνδέονται με τρόπο ώστε να αποσκοπούν στην απόδοση λογικά έγκυρων επεξηγήσεων

μαθητών/τριών. Η αποδόμηση των στερεοτύπων και η απελευθέρωση από προκαταλήψεις στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας είναι από τη φύση της δύσκολη υπόθεση, αφού οι εθνοπολιτισμικές διαφορές θεωρούνται άμεσες προεκτάσεις των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Βούρη, 2006, 34).

Όπως σημειώνει η Κάββουρα (2014) η εξάσκηση των παιδιών σε πρακτικές «ιστορικοποίησης» ενδείκνυται προκειμένου οι Κ.Α να εξελιχθούν σε ιστορική σκέψη. Ειδικότερα επί του θέματος είναι δυνατόν να αναφερθούν:

α. Ο Koselleck (1990) συστήνει την εξάσκηση των μαθητών/τριών στην εννοιολόγηση με σεβασμό στο συγκεκριμένο και με την επίγνωση της αλλαγής στη σημασία και της σημειωτικής ρευστότητας των εννοιών

β. Η αποστασιοποίηση που επιτυγχάνεται με τη διαρκή επίκληση στη χρονική απόσταση και τη διαφορά ανάμεσα στο παρόν και το παρελθόν επιτρέπει τον έλεγχο των αναχρονισμών που «κατοικούν» την κοινωνική σκέψη των μαθητών/τριών.

γ. Η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος είναι δυνατόν να επιτευχθεί με νύξεις από τη σύγχρονη ιστορία και τους προβληματισμούς που θέτει το παρόν. Οι περιπτωσιακές αναλογίες καλλιεργούν το έδαφος για έλεγχο των αναλογικών λειτουργιών και εξέλιξή τους σε ιστορική σκέψη (Cariou, 2004).

δ. Οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν να διαμορφώνουν υποθέσεις, να δομούν επιχειρηματολογία, να ερευνούν τα δεδομένα, να αναγνωρίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους και γενικότερα να εθίζονται στη μεθοδολογία των ιστορικών.

ε. Οι μαρτυρίες/πηγές καταλαμβάνουν πολύ σημαντική θέση στην εξάσκηση της σκέψης. Η επίμονη εργασία επί της οπτικής της μαρτυρίας, της υποκειμενικότητας και των ορίων της διευκολύνει την κατανόηση ότι όλες οι πηγές είναι αναπαραστάσεις και ερμηνείες της πραγματικότητας των κοινωνικών φαινομένων. Επιτρέπει επίσης την απομάκρυνση από το δογματισμό της μοναδικής αλήθειας των φαινομένων, που έτσι κι αλλιώς μας διαφεύγουν.

Προτάσεις αναθεώρησης και βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων είναι η απάλειψη αρνητικών αναφορών, η βελτίωση της εικόνας των άλλων λαών, η τήρηση ουδέτερης/ ισόρροπης στάσης απέναντι στα ευαίσθητα πολιτικά θέματα, η αποφόρτιση (ιδεολογική και συναισθηματική) των συγκρουσιακών θεμάτων και τέλος η ένταξη στα περιεχόμενα διδασκαλίας νέων θεμάτων από την κοινωνική και οικονομική ιστορία, τις τέχνες και τον πολιτισμό και τον περιορισμό των πολεμικών θεμάτων (Βούρη, 2006, 32).

5. Επίλογος.

Μια πραγματικά πολυπολιτισμική οπτική, την οποία απαιτεί η σύγχρονη εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αποκαλύπτει μια έγκυρη εικόνα όλων των διαφορετικών ομάδων, συνάδει με τη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία και συμβάλλει στην προετοιμασία ενεργών και δημοκρατικών συμμετεχόντων και στην αποφυγή διαμόρφωσης απαθών και αδρανών πολιτών (Sandwell, 2005). Η ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο, σε κάθε εποχή, είναι ανάλογη με τις κοινωνικές και πολιτικές δομές, το πολιτιστικό επίπεδο και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία απευθύνεται. Η θέση της οφείλεται μεταξύ άλλων, σε μια αλληλουχία συνθηκών που την καθιστούν νοητικά αναγνωρίσιμη, κοινωνικά χρήσιμη και πολιτισμικά πρόσφορη, απαραίτητη σκευή του σύγχρονου ανθρώπου και χαρακτηριστικό της εγγραμματοσύνης. Η διδασκαλία της ιστορίας σήμερα είναι πολύμορφη, ισοδυναμεί με προκλήσεις ώστε να εμπλέκονται προσωπικά και συνειδητά οι εκπαιδευόμενοι για να κατακτηθεί το αντικείμενο της μελέτης. Πρωταγωνιστές στην μαθησιακή διαδικασία είναι οι μαθητές. Κάθε μαθητής διαθέτει ένα «κεφάλαιο εγκατεστημένων γνώσεων, πεπιοθήσεων, ιδεών, αξιών, κανόνων...» (Μονιότ, 1993), συμπεριφορών, στάσεων, δεξιοτήτων, μια γνωστική βάση, οπτική, ακουστική, εννοιολογική που του επιτρέπει να διαβάζει τον κόσμο γύρω του και να αναλύει, επιλέγει, οργανώνει τη νεοεισερχόμενη πληροφορία. Οι «ιδέες» των παιδιών έχουν σαν αφετηρία τις κοινωνικές τους αναπαραστάσεις (Cariou, 2007) οι οποίες λειτουργούν ως σύστημα ερμηνείας, ρυθμιστικό της σχέσης του ατόμου με τον κόσμο, που μεταβάλλει την επιστημονική γνώση σε κοινή και αντίστροφα (Jodelet, 1989, 41) και συμβάλλουν στην αέναη διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1998) *Ιστορία και Σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Νήσος.
- Agi, M. (1980). De l'idée d'universalité comme fondatrice du concept des droits de l'homme: d'après la vie et l'oeuvre de Rene Cassin. Antibes: Editions Alp'Azur.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, (μετ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα, εκδ. Έκφραση
- Βούρη Σ. (2006). Η διδασκαλία της ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία, *παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, τεύχος 2, Νοέμβριος, σ. σ. 30-38.
- Bourdieu, P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Geneve, Droz.
- Bride P. et Bugnard P. Ph.(2009), Apprendre l'histoire, *Cahiers Pédagogiques*, www.cahiers – pedagogiques.com.
- Brubaker, D. L. (1969) *Social Studies in a Mass Society*, Scranton, Pennsylvania, International Textbooks, Co.
- ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ (2013). *Ανθρώπινα Δικαιώματα: Εθνικό Σχέδιο Δράσης*. Εθνικό Τυπογραφείο
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr W. & S. Kemmis, (1997) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, (μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cariou D. (2007), "Les références a l' épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans deux recherches en didactique de l'histoire", *Journées d'études Didactique*, Valenciennes
- Cariou, D., (2004) . "La conceptualization en histoire au lycee: une approche par la mobilization et le controle de la pensee sociale des eleves" *Revue française de Pedagogie*, No 147, pp 57-67
- Cavoura, Th. (2014) "De la pensee naïve sur le passé a la connaissance historique", *ATTADRISS:Revue de la Faculte des sciences de l' Education*, No 6, pp.87-91, Juin: Rabat
- Citron, S. (1985) *Enseigner l' Histoire aujourd' hui. La memoire perdue et retrouvée*, Paris, Les Editions Ouvrieres,.
- Cohen L. & L. Manion, (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα: Έκφραση.
- Council of Europe (1999). *Lessons in history*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Council of Europe (2001). Teaching 20th century European history, Review by Dargie, R., Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Doc. 67237 (December 1992). Motion for a Recommendation on History in Europe, Parliamentary Assembly, Council of Europe Publishing.
- Doc. 7446 (22 December 1995). Report on: History and the Learning of History in Europe, Parliamentary Assembly, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Doc. 7639 (12 September 1996). Reply to Recommendation 1283 (1996). History and the learning of history in Europe, adopted by the Committee of Ministers on 5 September 1996 at the 572nd meeting of the Ministers' Deputies, Council of Europe Publishing.
- Doc. 12190 (30 March 2010). History teaching in conflict and post-conflict areas, Reply from the Committee of Ministers adopted at the 1080th meeting of the Ministers' Deputies (24 March 2010), Council of Europe Publishing.
- Doise, W. (1992-3). L'ancrage dans les etudes sur les Representations Sociales. *Bulletin de Psychologie*, XLV, 405, 189-195.
- Doise, W., Spini D., Clemence, A. (1999). Human rights studied as social representations in a cross-national context, *European Journal of Social Psychology* 29, 1-29
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). Χάρτης θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010/C 83/02.Τεύχος C 83/391, 30-3-2010. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων της Ε.Ε.
- Elliott, J. (1978) «What is action research in schools?», στο Kemmis S. & R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 121-122.
- Ευσταθίου, Μ. (2007) Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας δράσης. *Πρακτικά ημερίδας ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ* Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007 Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 2-7-2014
http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/2vathmia/eppas.pdf
- Grundy S. & S. Kemmis, (1988[1981]), «Educational action research in Australia: the state of the art (an overview)», στο Kemmis S. & R. McTaggart, *The action research reader*, Victoria: Deakin University Press, 321-335.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1983), *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*, Αθήνα, Παρατηρητής.
- Jodelet D. (1989), *Les representations sociales*, PUF, Paris
- Καλογιαννάκη – Χουρδάκη Π. (1993), Έλληνες μαθητές του Δημοτικού σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καρακατσάνη Δ. (2004), Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Kisby F. (2006) "History, Britishness and Citizenship" in conference held at the Institute of Historical Research pp.13-17
- Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κονδύλης, Π. (1991) *Η παρακμή του Αστικού Πολιτισμού*, Αθήνα, εκδ. Θεμέλιο.
- Μεταξάς Α. – Ι.Δ. (1976), Πολιτική κοινωνικοποίηση, Αθήνα- Κομοτηνή: εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Moniot H. (1993), *Didactique de l' histoire*, Nathan, Paris
- Moscovici, S. (1995). Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο Σ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου (Επιμ. Εκδ.) *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, σελ. 63-106. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπιτσάκη Τ., Τσαγγάρη Σ. (2000), Πολιτική κοινωνικοποίηση: Η συγκρότηση του Πολιτικού Υποκειμένου στο Καπιταλιστικό Σύστημα, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015) Μέρος Α΄ Πολιτική Κοινωνικοποίηση Στο *ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ*
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3531/8/Malouta-1_final-sinoliko-KOY.pdf (ανακτημένο από το διαδίκτυο 01.03.2018)
- Potter, J. (2005). Στάσεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις και η δια του λόγου ψυχολογία. Στο M. Wetherell (Επιμ. Έκδ.). *Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Μετ. Ν. Μποζατζής. Αθήνα: Μεταίχμιο (σ.σ 175-250).
- Πυργιωτάκης, Ι. (1989), *Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικές Ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Risinger, C. (Sandra L. Mullins, CIJE Coordinator for ERIC/ChESS) (1992) *Trends in K-12 Social Studies*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, Bloomington, Indiana; Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC
- Sandwell R., (2005). "School History Versus The Historians", *International Journal of Social Education*, v20 n1 p9-15 Spr-Sum 2005 www.eric.ed.gov (ανακτημένο από το διαδίκτυο 16-06-2007).
- Τερλεξής, Π., (1974) Πολιτική Κοινωνικοποίηση: Εισαγωγή σε ένα σύγχρονο τομέα των Κοινωνικών Επιστημών, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, α΄ και β΄ τρίμηνο, σ.σ. 119-134
- Φραγκουδάκη, Αν., Δραγώνα, Θ. (επ.) (1997). «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ Χρηστάκης, Ν., (2010) Ψυχοκοινωνικά ζητήματα στην αγωγή στα μέσα επικοινωνίας (παρουσίαση ppt) <http://slideplayer.gr/slide/1924059/> (ανακτημένο από το διαδίκτυο 05.03.2018)