# Παιδαγωγικός Λόγος

**Τετράμηνη έκδοση**
**Παιδαγωγικού**
**Προβληματισμού**

**Τόμος ΙΔ΄** **2008** **Τεύχος 1**

---

Ιδρυτής και υπεύθυνος σύμφωνα με
το νόμο: Ι.Ε Θεοδωρόπουλος

Υπεύθυνοι σύνταξης:

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
Καθηγητής Παιδαγωγικής
33056 Σεργούλα
Φωκίδας
τηλ. 26340-91185
email: *aspetepat@otenet.gr*

Γεώργιος Γιαννικόπουλος
Φιλόλογος
Ηρώς Κωνσταντοπούλου 12
16346 Αθήνα
τηλ. 2109919629
email: *giakop@sch.gr*

Δρ. Κωνσταντίνος Ζέρβας
Βριλησσού 13
11476 Αθήνα
τηλ. 6977418713
email: *zerv33@yahoo.gr*

Τιμή τόμου 30 €
Συνδρομή Εσωτερικού 30 €
Συνδρομή Εξωτερικού 45 €

Παιδαγωγικός Λόγος
ISSN 1106-9341
Αθήνα 2008

Επίτιμα Μέλη του περιοδικού

Prof. Dr. V. Barth • Prof. Dr. I. Birk • Prof. Dr. G. Bräuer
Prof. Dr. K. Giel • † Prof. Dr. Th. Kanellopoulos • † Δρ. Δ.. Κουνάβος
• † Καθ. Ι. Παναγόπουλος • Prof. Dr. Stephan
• † Δρ. Τ. Διαμαντόπουλος • † Δρ. Ζήσης Κ.

Επιτροπή συνεργασίας και διακίνησης του περιοδικού

Δρ. Αδαμόπουλος Ι.- Δρ. Γεωργιάδης Δ.- Δρ. Γκόγκος Γ.
Δρ. Δημόπουλος Β.- Δρ. Κάππας Ε.
Δρ. Μεσημέρη Ε.- Δρ. Ντόκα, Α.

Νομικός Σύμβουλος

Δημήτρης Λιακάκος

## *Επιστημονική Επιτροπή*

| | |
|---|---|
| Athanasiou J. | Prof. Dr., Faculty of Education, Uni of Technology, Sydney |
| Βάμβουκας Μ. | Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης. |
| Brenn H. | Prof.Dr., Direktor der Pädagogischen Akademie der Diözese Innsbruck |
| Γεωργούσης Π. | τ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης |
| Γιαγκουνίδης Π. | Επ. Καθηγητής Παν/μίου Θράκης |
| Γκόβαρης Χ. | Αν. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας |
| Γουδήρας Δ. | Αν. Καθηγητής Παν/μίου Μακεδονίας |
| Δεληκωνσταντής Κ. | Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών |
| Δήμας Κ. | Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Ιωαννίνων |
| Θεοφιλίδης Χ. | Καθηγητής Παν/μίου Κύπρου |
| Θεοδωρίδης Α. | Λέκτωρ Παν/μίου Θράκης |
| Καρακατσάνης Π. | Καθηγητής Παν/μίου Θράκης |
| Κάρμας Κ. | Δρ., τ. Ερευνητής ΚΕΠΕ |
| Κασσωτάκη-Μαριδάκη Αικ. | Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου |
| Κασσωτάκης Μ. | Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών |
| Κιτσαράς Γ. | Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης |
| Κρασανάκης Γ. | τ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης |
| Κρίβας Σ. | Καθηγητής Παν/μίου Πατρών |
| Κουτρούμπα Κ. | Επ. Καθηγήτρια Χαροκοπείου Παν/μίου |
| Κωνσταντινίδης Θ. | Δρ. τ. Σχολικός Σύμβουλος |
| Kümmel F. | Prof. Dr., Universität Tübingen |
| Μανωλάς Ε. | Επ. Καθηγητής Παν/μίου Θράκης |
| Μάρκος Α. | τ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών |
| Μαύρος Κ. | Καθηγητής Α.Τ.Ε.Ι. Αθηνών |
| Morita T. | Prof. Dr., Osaka, Japan |
| Παπακωνσταντίνου Θ. | τ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών |
| Πολυχρονόπουλος, Π. | Καθηγητής Παν/μίου Πατρών |

| | |
|---|---|
| Sammani B. | Uni Göteborg, Sweden |
| Schweizer H.-M. | Prof. Dr., P.H. Karlsruhe |
| Σοφός Αλ. | Επ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου |
| Stöbeck M. | Uni Göteborg, Sweden |
| Τζαβάρας Ι. | Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης |
| Τσιομίδης Μ., | τ. Σχολικός Σύμβουλος |
| Wieland H. | Prof. Dr., Uni Stuttgart |

ꕥ ꕥ

**Διευκρινίσεις για τους συγγραφείς άρθρων και μελετημάτων**

Εργασίες προς δημοσίευση γίνονται δεκτές από τη συντακτική επιτροπή υπό τις ακόλουθες προϋποθέσεις.

- Αποστέλλονται σε ηλεκτρονική μορφή (CD) επεξεργασμένες με Word 2000 και νεότερο σε περιβάλλον Windows για PC, που συνοδεύεται από δύο εκτυπώσεις (αντίτυπα) σε φύλλα Α4 τυπωμένα από τη μια πλευρά.
- Στα αντίτυπα δεν αναγράφεται το όνομα του συγγραφέα. Αυτό διευκολύνει τη συντακτική επιτροπή να θέτει τα κείμενα υπόψη της επιστημονικής επιτροπής. Το βιογραφικό και η διεύθυνση του συγγραφέα θα αναγράφονται σε ιδιαίτερη σελίδα-διαβιβαστικό της εργασίας τους.
- Η έκτασή τους δεν υπερβαίνει μαζί με πίνακες και βιβλιογραφική αναφορά τις 20 σελίδες, σε γραμματοσειρά Times New Roman, μέγεθος 14 και διάστιχο 1,5 γραμμή.
- Συνοδεύονται από περίληψη στην ελληνική και μια ξένη γλώσσα (γερμανική, αγγλική ή γαλλική) μίας το πολύ σελίδας, σύντομο βιογραφικό και βασική εργογραφία του συγγραφέα στην ελληνική 5-10 σειρές.
- Κάθε εργασία πρέπει να συνοδεύεται απαραίτητα από email επικοινωνίας (του συγγραφέα/των συγγραφέων) το οποίο θα είναι διαθέσιμο στην επιστημονική κοινότητα
- Οι εργασίες είναι διορθωμένες και έτοιμες για το τυπογραφείο. Διορθώσεις, συμπληρώματα ή αλλαγές δεν μπορούν να γίνουν δεκτές.
- Τα κείμενα πρέπει να τηρούν τις ακόλουθες οδηγίες σύνταξης.

Σχήματα διαγράμματα και πίνακες να εμφανίζονται σε αποχρώσεις του γκρι (όχι έγχρωμα), με γραμματοσειρές όχι μικρότερες των 9 στιγμών και να φέρουν ξεχωριστή, αυξανόμενη αρίθμηση και τίτλο. Οι τίτλοι βιβλίων και έργων γράφονται με πλάγια γράμματα. Όροι και έννοιες γράφονται με πλάγια γράμματα και η μετάφρασή τους κανονικά σε γαλλικά «εισαγωγικά». Χωρία του άρθρου που τηρούν το πολυτονικό σύστημα για λόγους συμβατικότητας θα γράφονται σε πολυτονική γραμματοσειρά Magenta MG OldTimes UC Pol ή σε μονοτονική. Η εκτύπωση ωστόσο θα φέρει χειρόγραφο πολυτονισμό με καθαρά και ευανάγνωστα σημεία τονισμού σημειωμένα με στυλό.

Παραθέματα εντός κειμένου δίνονται επακριβώς σε «εισαγωγικά» και με τη βιβλιογραφική παραπομπή σε παρένθεση (π.χ. Μανωλάς 2000, 43) ή σε υποσημείωση. Οι υποσημειώσεις γράφονται με αύξοντα αριθμό στο κάτω μέρος της σελίδας με τον εξής τρόπο: [1] Βλ. Μανωλάς 2000, 51-53. Η σχετική βιβλιογραφική αναφορά γίνεται στη βιβλιογραφία στο τέλος του άρθρου. Εκεί αναφέρονται όλα τα βιβλιογραφικά στοιχεία (ονόματα συγγραφέων και μεταφραστών στην ονομαστική) και η διαφορετική αναφορά σε τίτλους βιβλίων, άρθρων περιοδικών και εργασιών ή συλλογικών έργων ως εξής:

Finley, J. (1997), Θουκυδίδης, Μτ. Ι. Κουκουλιός, Αθήνα: Παπαδήμας.

Μανωλάς, Ε. Ι. (2000), Το σχολικό εγχειρίδιο και η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στο Λύκειο: Ο θεσμός της οικογένειας, Παιδαγωγικός Λόγος, τ. ΣΤ΄, τέυχος 1, Απρίλιος 2000, Αθήνα: Κορφή, 42-60.

Foster, Ε. Μ. (1994), Η ποίηση του Κ. Π. Καβάφη, στο: Πιερρής, Μ (Επιμ.), Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών κειμένων, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 57-60.

- Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δε δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει, ούτε να τις επιστρέψει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραιτήτως την άποψη της συντακτικής επιτροπής και του εκδότη, οι οποίοι δεν αναλαμβάνουν ευθύνες γι' αυτό.
- Τα πνευματικά δικαιώματα των αρθρογράφων παραμένουν ακέραια. Στην περίπτωση δημοσίευσης τα δικαιώματα έκδοσης παραχωρούνται στον Παιδαγωγικό Λόγο.

ᘓ ᘓ

# *Περιεχόμενα*

## ΤΕΥΧΟΣ 1/2008

**ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΦΡΥΔΑΚΗ**

Οι αξίες στη διδασκαλία και η διδασκαλία των αξιών.
Μια ιστορική, θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση…..… 11

**ΙΩΑΝΝΗΣ Ε. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ**

Helmut Plessner: 63 κεφάλαια περί ανθρώπου …… 29

**ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΓΚΟΛΙΑ**

Νεότερη Ελληνική Ιστορία και Διδακτική:
Εκπαιδεύοντας στη Σχολική Ιστορία ……..... 43

**POLIKARPOS KARAMOUZIS**

Religious Education, National Tradition and Multicultural Societies. The necessity of Multi–Religious Education in the Modern Greek Society……..…….…….…… 67

**ELENI BOLIAKI**

Nietzsche and the Reversal of Reversals .....…… 77

**ΕΛΕΝΗ ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ**

Η Διγλωσσία σε επιλεγμένα Προσχολικά Ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας και Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής …… 89

# ΤΕΥΧΟΣ 1

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2008

Ευαγγελία ΦΡΥΔΑΚΗ

# *Οι αξίες στη διδασκαλία και η διδασκαλία των αξιών. Μια ιστορική, θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση*

Η ΜΕΛΕΤΗ ΑΥΤΗ ΕΠΙΔΙΩΚΕΙ ΝΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΕΙ Α) ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ ΜΕ τους οποίους ο εκπαιδευτικός θεσμός νοηματοδότησε και διαχειρίστηκε διδακτικά τις αξίες μετά τα μέσα του 20$^{ού}$ αι., β) τη σχέση της εκπαίδευσης με τις αξίες στα πλαίσια τριών διαφορετικών, ως προς την υποκείμενη φιλοσοφική παράδοση, εκπαιδευτικών κινημάτων, και γ) τις πρόσφατες έρευνες, που εστιάζουν στους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι διδάσκοντες ενσωματώνουν τις αξίες τους στη διδακτική διαδικασία, επηρεάζοντας έτσι τη διαδικασία διαμόρφωσης των αξιών στους μαθητές τους. Πρόθεση της μελέτης είναι να φωτίσει τους όρους του συγκεκριμένου παιδαγωγικού διαλόγου και να συμβάλει στη συστηματοποίηση, τη διάχυση και τον εμπλουτισμό του σχετικού προβληματισμού στους χώρους των ερευνητών της εκπαίδευσης και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών· τέλος, να υποδείξει τις νέες κατευθύνσεις που ανοίγονται για την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

## *Οι αξίες στη διδασκαλία*

Στις δεκαετίες του ’50 και του ’60, η κοινωνία αντιλαμβανόταν ως αξίες τα πρότυπα και τους κανόνες συμπεριφοράς που ήταν ήδη κοινωνικά και πολιτισμικά αποδεκτά. Κυριαρχούσε η άποψη ότι οι ανάγκες και οι στόχοι της κοινωνίας πρέπει να υπερβαίνουν, ακόμη και να καθορίζουν, τις αντίστοιχες ανάγκες και στόχους των ατόμων (Parsons 1951). Εκπαίδευση στις αξίες επομένως θεωρήθηκε η διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει, να αποδεχτεί και να ενσωματώσει τις

αξίες της κοινωνίας στο δικό του αξιακό σύστημα. Υπήρχε ωστόσο και μια άλλη οπτική για το άτομο πέραν αυτής που το έθετε στην υπηρεσία των κοινωνικών αναγκών: ότι δηλ. είναι ένας ελεύθερος συμμέτοχος στο κοινωνικό γίγνεσθαι, στο οποίο συμβάλλει μόνο με τον όρο της δικής του αυτοεκπλήρωσης. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, το σχολείο, με τα αναλυτικά προγράμματα, όφειλε να μεταβιβάσει αξίες, όπως η ελευθερία στη μάθηση, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η δικαιοσύνη, η συνεχής αυτοδιερεύνηση και η προσωπική ανάπτυξη (Maslow 1970 & 1979. Rogers 1983).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης στις αξίες μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του ’80, ήταν ο τρόπος με τον οποίο τις διαχειρίστηκε ο εκπαιδευτικός θεσμός, και πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία της διδασκαλίας. Οι αξίες γίνονταν αντιληπτές ως απόλυτες, οικουμενικές, διαχρονικές οντότητες, που δεν επιδέχονταν διαπραγμάτευση και, κυρίως, αμφισβήτηση. Η μόνη διαμάχη αφορούσε τη νομιμοποιητική τους βάση, σχετικά με την οποία άλλοι διατύπωναν θεολογικές απόψεις, ενώ άλλοι επικαλούνταν κάποια φυσική τάξη του κόσμου ή κάποια θεωρία. Η διαμάχη αυτή δεν επηρέαζε και πολύ την αποστολή της διδασκαλίας, που παρέμενε σταθερή: οι αξίες έπρεπε να «μεταβιβαστούν», μέσα από την επιλογή κατάλληλων μαθημάτων, ιδιαίτερα των ανθρωπιστικών, χωρίς να συζητηθούν, να γίνουν αντικείμενο κριτικού στοχασμού και, πολύ περισσότερο, χωρίς να αμφισβητηθούν. Για την ελληνική εκπαίδευση ήταν η εποχή κατά την οποία κάθε διδασκαλία αρχαιοελληνικού ή λογοτεχνικού κειμένου έπρεπε να κλείνει με την εμφαντική προβολή των «διαχρονικών μηνυμάτων» του έργου, η ιστορία ήταν ένα πάνθεον ηρώων, μαρτύρων, λαμπρών ιστορικών περιόδων και επιτευγμάτων, και, στο μάθημα της Φιλοσοφίας και των Αρχαίων Ελληνικών, η διαμάχη Σωκράτη και σοφιστών διδασκόταν με μοναδικό σκοπό να τονιστεί η ηθικότητα του πρώτου και η ανηθικότητα των δεύτερων.

Μεσολαβεί μια περίοδος, με κορύφωση τη δεκαετία του ’80, κατά την οποία επικράτησε στην εκπαίδευση η τεχνική και εργαλειακή σκέψη. Τα στοχοθετικά προγράμματα, οι δεξιότητες και η έννοια της διδακτικής αποτελεσματικότητας διαπέρασαν τον εκπαιδευτικό λόγο και παραμέρισαν κάθε προβληματισμό για το ζήτημα των αξιών. Κυριάρχησε η πεποίθηση ότι οι αξίες κινούνται σε μια επιστημονικά επισφαλή περιοχή, που έχει σφραγιστεί περισσότερο από έναν κανονιστικό, ηθικολογικό ή ιδεολογικό λόγο.

Κοντά στο 1990, ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες μπορούν να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εμφανίζεται πάλι στον ακαδημαϊκό και ερευνητικό χώρο. Το

ενδιαφέρον αυτό επαναπροσδιορίζεται στη βάση των νέων κοινωνικών δεδομένων, όπως η εξασθένηση των συνεκτικών παραδοσιακών αξιακών συστημάτων, η διεύρυνση του πολιτισμικού φάσματος στο οποίο εκτίθεται ο σύγχρονος άνθρωπος, αλλά και των ποικίλων επιλογών που έχει στη διάθεσή του στο πλαίσιο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Veugelers 2003). Τα νέα δεδομένα δημιουργούν νέες ανάγκες, κοινωνικές και εκπαιδευτικές. Η κοινωνία της ύστερης νεωτερικότητας χρειάζεται μέλη με ικανότητες να αναγνωρίζουν και να επιλέγουν αξίες με όλο και πιο αυτόνομο τρόπο, σε ένα όλο και πιο σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον. Η ίδια κοινωνία χρειάζεται, για την επιβίωσή της, υψηλούς βαθμούς ανεκτικότητας, αποδοχή της διαφορετικότητας (πολιτισμικής, θρησκευτικής, αξιακής) και, παράλληλα, κάποια μορφή κοινωνικής δέσμευσης των μελών της. Όπως το θέτει ο Bruner (1997 [1990], 69), ευρύτητα σκέψης σε μια δημοκρατική κουλτούρα είναι «η προθυμία να ερμηνεύσουμε τις γνώσεις και τις αξίες από πολλαπλές οπτικές γωνίες, χωρίς απώλεια της δέσμευσής μας προς τις δικές μας αξίες». Κατά συνέπεια, η εκπαίδευση, ακόμη και αν έχει αποδυναμωθεί ως φορέας κοινωνικοποίησης, χρεώνεται το καθήκον να υποστηρίξει τους νέους σε αυτή τη διαδικασία διαμόρφωσης αξιών, που συντελείται πλέον σε διαφορετικό πλαίσιο και με διαφορετικούς όρους.

## *Τρεις οπτικές για τη διδασκαλία των αξιών*

Τρία σημαντικά εκπαιδευτικά κινήματα, που αναπτύχθηκαν κυρίως στον αγγλόφωνο χώρο και που προσεγγίζουν από διαφορετική οπτική τη σχέση της εκπαίδευσης με τις αξίες, είναι τα κινήματα της «Εκπαίδευσης στις Αξίες» (Value Education), της «Ηθικής Ανάπτυξης» (Moral Development) και της «Κριτικής Παιδαγωγικής» (Critical Pedagogy).

Η έννοια «εκπαίδευση στις αξίες» ή «εκπαίδευση στο χαρακτήρα» (Value Education ή Character Education) αναφέρεται στη συστηματική διδασκαλία κοινωνικών, πολιτισμικών και αισθητικών αξιών, οι οποίες έχουν ήδη προεπιλεγεί ως αναγκαίες για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών (Linkona 1993 & 1997. Noddings 1995. Wynne 1997). Πολλοί μελετητές ήδη καταγράφουν την τεράστια δυσκολία να υπάρξει μια συναίνεση γύρω από οικουμενικές, μη σχετικιστικές αξίες, που θα υπερβαίνουν τις ανάγκες συγκεκριμένων κοινωνιών και θα θεμελιώνουν μια παγκόσμια πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτός είναι και ένας λόγος για τον οποίο το κίνημα της «εκπαίδευσης στις αξίες» περιστρέφεται γύ-

ρω από αξίες υποδομής για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και τις ανάγκες της συνύπαρξης, όπως, λ.χ., η εμπιστοσύνη, η συλλογική υπευθυνότητα και η συμμετοχή. Οι αξίες αυτές έχουν χαρακτηριστεί και ως «μεταηθικές» (Berkowitz 1997), εφόσον αποτελούν χαρακτηριστικά του ατόμου που υποστηρίζουν την ηθική του λειτουργία, αλλά δεν είναι ηθικές αξίες καθαυτές. Τα προγράμματα της «Εκπαίδευσης στις Αξίες» (Value Education) αποσκοπούν να ενισχύσουν τη μεταφορά τέτοιων αξιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα (επιλογή κατάλληλων μαθημάτων και άμεση διδασκαλία), αλλά και μέσα από το ηθικό και επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου. Η τάση αυτή δέχεται κριτική, που επικεντρώνεται σε δύο σημεία: πρώτον, ότι μεταφέρει στο μαθητή έτοιμες αλήθειες αντί να τον εμπλέκει πιο ενεργητικά στην οικοδόμηση νοημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τον αναστοχασμό για τη ζωή του· διατηρεί δηλ. μια κανονιστική λογική. Δεύτερον, ότι καμιά έρευνα δεν έχει δείξει κάποια άμεση σύνδεση ανάμεσα στις αξίες που μεταδίδονται και στην κατάκτησή τους από τους μαθητές σε επίπεδο συμπεριφοράς (Lockwood 1997).

Το δεύτερο κίνημα, της «Ηθικής Ανάπτυξης» (Moral Development), διαφέρει από το προηγούμενο σε δύο πολύ βασικούς προσδιορισμούς: το είδος των αξιών και τη διαδικασία ανάπτυξής τους. Ως προς το είδος των αξιών, δεν στρέφεται σε προσωπικές, κοινωνικές ή αισθητικές αξίες αλλά σε «βασικές ηθικές έννοιες» (Kohlberg 1969 & 1984), οι οποίες, σύμφωνα με το πνεύμα της καντιανής παράδοσης, θεμελιώνουν ηθικά κάθε ατομική και συλλογική πράξη. Κυρίαρχες είναι η εντιμότητα, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κάθε αξία που η προαγωγή της έχει άμεση επίπτωση στην ευημερία και τα δικαιώματα των άλλων (Prencipe & Helwing 2002). Ως προς το δεύτερο, δηλ. τη διαδικασία ανάπτυξης των αξιών, τη βλέπει να βασίζεται στην ανάπτυξη των γνωστικών διαδικασιών, όπως την ορίζει ο Piaget στα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Στη γνωστική ανάπτυξη μπορεί να στηριχθεί και η ανάπτυξη μιας ηθικής συλλογιστικής (moral reasoning), μιας δεξιότητας να μπορεί κανείς να σκέπτεται και να αναστοχάζεται πάνω σε ζητήματα ηθικών αξιών. Ως ιδανική στρατηγική για την άσκηση της συγκεκριμένης δεξιότητας προτείνεται –και χρησιμοποιείται– η συζήτηση σε μικρές ομάδες, που ενθαρρύνει τους μαθητές να παίρνουν θέση σε αξιακά διλήμματα, όπως αυτά παρουσιάζονται σε πραγματικές ή υποθετικές ιστορίες. Οι ιστορίες πρέπει να προβάλλουν καθαρά μια «πραγματική σύγκρουση» για έναν κεντρικό χαρακτήρα, να περιέχουν κάποιον αριθμό ηθικών ζητημάτων και να διευκολύνουν διαφορετικές ανταποκρίσεις εκ μέρους των μα-

θητών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσανατολίζει σταθερά τη συζήτηση στην ανάπτυξη της ηθικής συλλογιστικής (moral reasoning), που σημαίνει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τις θέσεις τους, αλλά και να τους παροτρύνει να συζητούν τους λόγους για τις θέσεις και τις επιλογές τους, και όχι απλώς να τις μοιράζονται με τους άλλους· ο λόγος τους να είναι δομημένος και να βασίζεται σε επιχειρήματα, χωρίς απαραίτητα να πρέπει να οδηγηθεί σε μια «σωστή» ή αποδεκτή απάντηση (Gailbraith & Jones 1975, 18). Η τάση αυτή δέχεται κριτική ως προς το ότι υπερεκτιμά τις γνωστικές διαδικασίες και υποτιμά τους συναισθηματικούς και κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση αξιών (Lovat & Schofield 1998. Foster & Masters 2002).

Αντίθετα με τα δύο προηγούμενα κινήματα, που σε ελάχιστο βαθμό διείσδυσαν στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και αυτό μόνο ως εκπαιδευτικός λόγος και όχι ως θεσμοποιημένη εκπαιδευτική πρακτική, το κίνημα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Critical Pedagogy) ακούστηκε και επηρέασε κάπως τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, κάθε μορφή κοινωνικής αναπαραγωγής ή κοινωνικού μετασχηματισμού είναι το αποτέλεσμα πολιτικής και πολιτισμικής πάλης (Giroux & McLaren 1989). Στην εκπαίδευση, αυτή η πάλη αντανακλάται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στους στόχους των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές της διδασκαλίας τους. Αντανακλάται, επομένως, όχι μόνο στη μεταφορά της γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλλά και στην ανάπτυξη των αξιών. Οι εκπαιδευτικοί, είτε το επιδιώκουν είτε όχι, δεν μπορούν να μένουν ουδέτεροι σε αυτή την πολιτική και πολιτισμική πάλη, άρα και στη μεταφορά των αξιών. Εκπαιδεύοντας, λ.χ., τους μαθητές τους για το ρόλο τους ως πολιτών σε μια δημοκρατική κοινωνία, ασκούν επιρροή είτε προς την κοινωνική αναπαραγωγή είτε προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Έτσι, οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής επιχειρηματολογούν υπέρ εκείνης της ενασχόλησης με τις αξίες, που αποτελεί μέρος της κοινωνικοπολιτικής ή κοινωνικοπολιτισμικής πρακτικής των εκπαιδευτικών, και κυρίως του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι συμβάλλουν στην κοινωνική δικαιοσύνη (McLaren 1994). Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής, λοιπόν, είναι πιο σαφείς σχετικά με το ποιες αξίες θεωρούν σημαντικές, όπως, λ.χ., η κριτική ενδυνάμωση, το δικαίωμα στη διαφορά, ο αυτοκαθορισμός και ο μετασχηματισμός προς την κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Σύμφωνα όμως με την κριτική που τους ασκήθηκε, δεν είναι τόσο σαφείς στο θέμα των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, για να στοχάζονται κριτικά πάνω στις ίδιες τους τις αξίες, να τις εντάσσουν πιο συνειδη-

τά στην κοινωνικοπολιτική ή κοινωνικοπολιτισμική πρακτική τους, ώστε να γίνονται πιο επαρκείς στο να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους να κάνουν το ίδιο.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διάγει ακόμη –αν και με καθυστέρηση 20 χρόνων– την τεχνοκρατική του περίοδο (Κασσωτάκης 2004). Δεν έχει, επομένως, αναπτύξει με συστηματικό τρόπο προβληματισμούς γύρω από τις κοινές επιθυμητές αξίες, τις οποίες θα μπορούσε να μεταφέρει το σχολείο ή, διαφορετικά, γύρω από τα ηθικά θεμέλια μιας ανοιχτής, πλουραλιστικής κοινωνίας. Επιπλέον, η συναίνεση στο θέμα αυτό θα ήταν δύσκολη. Στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα, έως και την προηγούμενη δεκαετία (Φλουρής 1995), κυριαρχούσαν οι παραδοσιακές και εθνοκεντρικές αξίες. Σύμφωνα με πρόσφατα ευρήματα (Frydaki & Mamoura 2007), οι αξίες αυτές διατυπώνονται πλέον πιο μετριασμένα, ως «ένα ισχυρό αίσθημα ευθύνης απέναντι στο έθνος αλλά και απέναντι στις οικουμενικές και πολυπολιτισμικές προοπτικές του παρόντος και του μέλλοντος» (Πρόγραμμα Σπουδών 2000, 162). Τα σημερινά αξιακά προτάγματα του αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία των μαθημάτων στα οποία εστιάσαμε (Λογοτεχνία και Ιστορία) καλύπτουν ένα μεγάλο εύρος, που συμπεριλαμβάνει σκοπούς της ανθρωπιστικής παράδοσης αλλά και μετανεωτερικές επιδιώξεις, όπως ο σεβασμός στο διαφορετικό και η πολλαπλότητα οπτικών (Frydaki & Mamoura 2007, 398-399). Αλλά, όσο κι αν αυτό είναι παρήγορο, ούτε υποστηρίζεται αρκετά από τα βιβλία και τις οδηγίες, ούτε φωτίζει αρκετά το τι γίνεται στις πραγματικές σχολικές συνθήκες. Ως προς αυτή την επιδίωξη, οφείλουμε να στραφούμε σε όσα συμπεράσματα κόμισαν έως τώρα οι έρευνες σχετικά με το πώς οι ίδιοι οι διδάσκοντες διαχέουν αξίες στις τάξεις.

## *Η έμμεση διάχυση των αξιών στη διδασκαλία*

Η επίγνωση ότι οι διακηρυκτικές αρχές δεν αρκούν, αλλά και οι ελλείψεις στις θέσεις και των τριών κινημάτων φαίνεται να άνοιξαν σταδιακά και το πεδίο της έρευνας για τις αξίες στη διδασκαλία. Αν και πάντα υπήρχε μια συναίνεση σχετικά με το ότι η πράξη της διδασκαλίας είναι – και καλώς είναι– διαποτισμένη από αξίες (Dewey 1964), είναι λίγα τα ερευνητικά ευρήματα για τους τρόπους με τους οποίους οι καθηγητές ενσωματώνουν αξίες στο σχεδιασμό και στις πρακτικές της διδασκαλίας, στην αντιμετώπιση των μαθητών και στο διδακτικό τους λόγο. Υπάρχουν όμως αξιοπρόσεκτα στοιχεία, που προέρχονται κυρίως από μικρής κλί-

μακας έρευνες, ότι οι λανθάνουσες αξίες των καθηγητών είναι πολύ σημαντικές για τον τρόπο με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται πράξη στις τάξεις. Σύμφωνα με τον Veugelers (2000), ακόμη κι αν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να αποφύγουν να ασκήσουν επιρροή στους μαθητές τους και να περιοριστούν στις μαθησιακές διαδικασίες, δεν είναι εφικτό να το καταφέρουν. Οι ίδιες οι μαθησιακές διαδικασίες είναι διαδικασίες νοηματοδότησης, απόδοσης ενός συγκεκριμένου και προσωπικού νοήματος στο γνωστικό αντικείμενο και στον κόσμο εν γένει. Σε κάθε τέτοια διαδικασία εμπλέκονται αναπόφευκτα, και από την πλευρά του εκπαιδευτικού και από την πλευρά του μαθητή, στοιχεία ταυτότητας, άρα ρητοί ή άδηλοι αξιακοί προσανατολισμοί.

Για τις ανάγκες της παρουσίασης, οι σχετικές έρευνες ταξινομήθηκαν με κριτήριο τον τρόπο με τον οποίο οι αξίες των εκπαιδευτικών διαπερνούν τη διδακτική διαδικασία. Έτσι, προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες: α) αξίες που διαχέονται μέσα από τις πεποιθήσεις των διδασκόντων για το τι αξίζει να διδάσκεται, β) αξίες που συνδέονται με την αντίληψη των διδασκόντων για το αντικείμενο που διδάσκουν, γ) αξίες που αναδύονται από τις στρατηγικές των διδασκόντων, όταν διδάσκουν θέματα με συγκεκριμένο αξιακό φορτίο, και δ) αξίες που απορρέουν από προσωπικά χαρακτηριστικά και διαθέσεις των διδασκόντων.

*Α) Αξίες που διαχέονται μέσα από τις πεποιθήσεις των καθηγητών για το τι αξίζει να διδάσκεται*

Πρόκειται για την πιο ευδιάκριτη και –ίσως– πιο συνειδητοποιημένη, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, κατηγορία αξιών. Οι καθηγητές κάνουν αναγκαστικά επιλογές σχετικά με την έμφαση που θα δώσουν σε κάποιες από τις ποικίλες όψεις του μαθήματος, εφόσον οι χρονικοί περιορισμοί αλλά και το μεγάλο εύρος του εκπαιδευτικού υλικού δεν επιτρέπουν την πλήρη κάλυψή του. Οι επιλογές αυτές περνούν μέσα από τους διδακτικούς τους στόχους, οι οποίοι, παρά τις επίσημες οδηγίες για τη διδασκαλία της σχετικής ενότητας, δεν είναι ποτέ κοινοί ούτε καν σε δύο καθηγητές που διδάσκουν στο ίδιο σχολείο (Gudmundsdottir 1990, 47-48). Ακολουθώντας τα ίχνη της προηγούμενης έρευνας, παρακολουθήσαμε δύο καθηγήτριες Λυκείου να διδάσκουν το ίδιο κείμενο (Στρατή Τσίρκα, «Αριάγνη», από την τριλογία Ακυβέρνητες Πολιτείες). Η πρώτη, συνεπής στην κοινωνικο-πολιτική της οπτική, το δίδαξε ως ιστορική μαρτυρία για τις συνθήκες της εκδίωξης των Ελλήνων από την Αίγυπτο. Η δεύτερη, πιστή στη δική της ανθρωπιστική σύλληψη του κόσμου, έδω-

σε πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην έμφυτη ευαισθησία και ανωτερότητα της γυναικείας ψυχής. Οι δύο καθηγήτριες οδηγήθηκαν από τις δικές τους αξίες, δημιουργώντας δύο διαφορετικά κείμενα, αν και οι τάξεις τους διδάχθηκαν το ίδιο έργο (Frydaki & Mamoura 2008).

Μια άλλη όψη του ίδιου ζητήματος είναι η ακόλουθη: παρά την υποτιθέμενη κυριαρχία των γνωστικών στόχων, έχει διαπιστωθεί ότι οι καθηγητές μπορεί να διαθέτουν έως και το 50% του διδακτικού χρόνου στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Wentzel 1991a), δημοκρατικής συμπεριφοράς (Blumenfeld et al. 1979) ή, απλώς, στο να συζητούν τα ατομικά προβλήματα των μαθητών ή της τάξης (Prawat, 1980).[1] Μεταγενέστερες έρευνες (Ennis, Ross & Chen 1992. Ennis 1994. Husu & Tirri 2007) έδειξαν ότι οι ακαδημαϊκοί στόχοι υποχωρούν ακόμη περισσότερο προς όφελος κοινωνικών και κοινοτικών στόχων, όπως η κοινωνική υπευθυνότητα, συνεργασία, η ανταποκριτικότητα στις ανάγκες των άλλων, ο σεβασμός και η συμμετοχή. Τα πιο ισχυρά επιχειρήματα των εκπαιδευτικών που προτάσσουν τέτοιους στόχους, είναι: α) η όλο και μεγαλύτερη πολιτισμική ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος πρέπει πρώτα να κατακτήσει κάποιες κοινές κοινωνικές σταθερές, για να μπορεί να ασχοληθεί με τα ακαδημαϊκά περιεχόμενα, β) η ανάγκη να συνδεθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων με τις ανάγκες της προσωπικής, κοινωνικής αλλά και επαγγελματικής ζωής των μαθητών, και γ) η δημιουργία κινήτρων για μια εμπλοκή στο μάθημα με περισσότερο ενδιαφέρον, νόημα, απόλαυση, επομένως, με μεγαλύτερες εγγυήσεις επιτυχίας (Ennis 1994, 116-118).

*Β) Αξίες που συνδέονται με την αντίληψη των καθηγητών για τη φύση του αντικειμένου διδασκαλίας*

Σύμφωνα με την Gudmundsdottir (1990), οι αξίες δεν μεταφέρονται τόσο μέσα από τη συνειδητή πρόθεση των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τις αξίες των μαθητών όσο μέσα από το παιδαγωγικό περιεχόμενο της γνώσης: τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το αντικείμενό τους και οργανώνουν τη διδασκαλία τους. Σε όλες τις σχετικές έρευνες (Gudmundsdottir 1990. Slater 1995. Husbands 1996. Bills & Husbands 2004), οι εκπαιδευτικοί αρχικά ισχυρίζονται ότι οι στόχοι τους για

[1] Οι τρεις παραπομπές της παραγράφου αντλήθηκαν από το: Ennis, Catherine, D. (1994) "Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching". Teaching & Teacher Education, 10(1), 109-120.

το μάθημα υπερβαίνουν τα όρια του αντικειμένου, είναι λ.χ., η κριτική σκέψη, η διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών κ.λπ. Ωστόσο, όπως αποδεικνύεται μέσα από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις, συχνά οι ευρύτεροι αυτοί στόχοι έχουν τις ρίζες τους στις δικές τους πεποιθήσεις για τη φύση και τη λειτουργία του αντικειμένου που διδάσκουν. Όταν, λ.χ., ένας φιλόλογος έχει την πεποίθηση ότι η λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει απαντήσεις σε ορισμένα από τα προβλήματα των μαθητών, οργανώνει τη διδασκαλία του διαφορετικά από το συνάδελφό του, που πιστεύει ότι η λογοτεχνία διδάσκεται για να μεταφέρει στους μαθητές την καθιερωμένη ερμηνεία για ένα έργο, και, συνεπώς, για να τους εντάξει στην κατηγορία των «ενημερωμένων» ή «καλλιεργημένων» πολιτών. Και μόνο ο τρόπος διαχείρισης του μαθήματος, το είδος των ερωτήσεων, τα σημεία εστίασης, η παρακίνηση ή όχι πολλαπλών ανταποκρίσεων, καλλιεργεί στους μαθητές των δύο εκπαιδευτικών διαφορετικές αξίες: στους πρώτους την αξία μιας διανοητικής και συναισθηματικής εγρήγορσης απέναντι στην τέχνη, στους δεύτερους την αξία του κομφορμισμού, του να «έχεις κάτι να πεις». Αυτό ισχύει για όλα τα αντικείμενα. Κάποιος μπορεί να έχει την πεποίθηση ότι η ιστορία μας μαθαίνει ό,τι καλύτερο έκαναν οι άνθρωποι στο παρελθόν· ένας άλλος ότι μας μαθαίνει να αξιολογούμε αντικειμενικά τα δεδομένα και να φτάνουμε σε ασφαλή συμπεράσματα· κάποιος τρίτος ότι το μάθημα αυτό διδάσκεται για να μάθουμε να κατανοούμε την οπτική των άλλων και να αναπτύσσουμε την ανεκτικότητα.

Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι όλες οι πιθανές στάσεις και αξίες δεν έχουν την ίδια συχνότητα εμφάνισης. Ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι οι πεποιθήσεις των καθηγητών για τη φύση και τη λειτουργία του αντικειμένου που διδάσκουν, επηρεάζονται ισχυρά από τις κυρίαρχες αξίες, από αξίες που έχουν τις ρίζες τους στις παραδόσεις του αντικειμένου, είτε αυτό είναι επιστημονικό είτε είναι ανθρωπιστικό (Pring 1996. Frydaki & Mamoura 2008). Οι αξίες αυτές ενσωματώνουν συνήθως την έννοια της «διανοητικής υπεροχής» (Pring 1996). Οι καθηγητές επιδιώκουν, κατά προτεραιότητα, να κάνουν οικεία στους μαθητές τους την εγγενή αξία του μαθήματός τους, την οποία θεωρούν ως συστατική της ικανότητάς τους να σκέφτονται, να στοχάζονται και να εκτιμούν «ό,τι καλύτερο έχουν σκεφτεί και πει ποτέ οι άνθρωποι» (Pring 1996). Μια τέτοια στάση συχνά διαμορφώνεται *από* και *μέσα σε* μια ισχυρά ακαδημαϊκή παράδοση πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, η οποία ενισχύεται συνήθως από εξίσου ακαδημαϊκά αναλυτικά προγράμματα, καθώς και από γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα, προσανατολισμένα σε γνωστικά περιεχόμενα και σε εξετάσεις.

*Γ) Αξίες που αναδύονται από τις στρατηγικές των διδασκόντων, όταν διδάσκουν θέματα με συγκεκριμένο αξιακό φορτίο*

Σύμφωνα με πρόσφατη δική μας ποιοτική έρευνα (Frydaki & Mamoura 2008), οι εννέα συμμετέχοντες φιλόλογοι, στις τάξεις της λογοτεχνίας και της ιστορίας διαχειρίζονται πολύ προσεκτικά, έως και διστακτικά τα αξιακά θέματα, ιδιαίτερα εκείνα που προκαλούν αντιδράσεις στους μαθητές, αναδεικνύοντας ως αξία μάλλον την ουδετερότητα. Απορρίπτουν, βέβαια, την προαποφασισμένη μεταβίβαση αξιών και ενθαρρύνουν τους μαθητές να ανταλλάσσουν τις δικές τους οπτικές. Οι ίδιοι, όμως, αποφεύγουν να εκθέτουν τη δική τους εκδοχή, παρά μόνο αν η σχέση τους με τους μαθητές είναι σταθερή και εμπνέει εμπιστοσύνη. Συχνά, επιβεβαιώνουν ευρήματα άλλων ερευνών (Boxall 1995. Chater 2005) ως προς τη σύγκρουση ανάμεσα στις προσωπικές τους αξίες ή τα εκπαιδευτικά τους ιδεώδη και τη δημόσια έκφρασή τους στις τάξεις: ακόμη και όταν οι μαθητές τους εκφράζουν προκλητικές απόψεις, εκείνοι προτιμούν να το διαχειριστούν έμμεσα (να γενικεύσουν τη συζήτηση ανάμεσά τους και να προκαλέσουν ανταλλαγή επιχειρημάτων) παρά να αντιπαραθέσουν τις δικές τους αξίες. Επιπλέον, στο μάθημα της λογοτεχνίας, υπερασπίζονται πιο φανερά τις «διαχρονικές» ανθρωπιστικές αξίες, που αποτυπώνονται στα μεγάλα κείμενα της ελληνικής λογοτεχνικής παράδοσης, όπως η ελευθερία, η ακεραιότητα, η δικαιοσύνη, η αξιοπρέπεια, η αυτοθυσία, ενώ σπάνια θέτουν σε συζήτηση τον κεντρική αξιακή θέση ενός κειμένου. Το κείμενο, λ.χ., του Κ.Π. Καβάφη «Απολείπειν ο Θεός Αντώνιον», είναι ένα κείμενο που εγγράφει μέσα του την αξία της αξιοπρέπειας μπροστά στο τέλος, την ήττα, το αδιέξοδο. Λαμβάνοντας υπόψη τους προσανατολισμούς του αναλυτικού προγράμματος και τις πάγιες πρακτικές διδασκαλίας, θα υποστηρίζαμε ότι, όχι μόνο οι εννέα συμμετέχοντες, αλλά οι περισσότεροι Έλληνες φιλόλογοι δεν θα έθεταν σε συζήτηση την αξία γύρω από την οποία αρθρώνεται το κείμενο, ή δεν θα παρουσίαζαν και άλλες πιθανές στάσεις απέναντι σε αυτό, λ.χ., τον αγώνα μέχρι τελικής πτώσης. Αντίθετα, υπερασπίζονται έντονα την αξία του αγώνα μέχρι τελικής πτώσης, όταν είναι αυτή που διαπερνά κάποιο άλλο κείμενο, λ.χ. τους «Ελεύθερους Πολιορκημένους» του Δ. Σολωμού.

Σε ερευνητικό πρόγραμμα του Πανεπιστημίου του Amsterdam (Veugelers 2000), φάνηκε ότι οι καθηγητές δεν προσπερνούν τέτοιες ευκαιρίες. Έγιναν ευδιάκριτες τέσσερις διδακτικές στρατηγικές ως προς το πώς διαχειρίζονται τα αξιακά ζητήματα: α) ο καθηγητής προσπαθεί να μην εκφράσει τις προσωπικές του αξίες σχετικά με το θέμα, και να παρα-

μείνει στην «επίσημη» άποψη, β) ο καθηγητής κάνει σαφείς τις αξίες που ο ίδιος κρίνει σημαντικές, δηλ. τοποθετείται, γ) ο καθηγητής τονίζει τις διαφορετικές αξίες που μπορεί να έχει κανείς σχετικά με το θέμα, χωρίς όμως να τοποθετείται ο ίδιος, και δ) ο καθηγητής παρουσιάζει τις διαφορές στις αξίες, αλλά εκφράζει και τη δική του προτίμηση. Πολλοί συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή έδειξαν ότι ακολουθούν μια γραμμική ακολουθία των στρατηγικών α), γ), και δ), κρατούν δηλ. στην αρχή μια ουδετερότητα, στη συνέχεια παρουσιάζουν ένα φάσμα πιθανών αξιών και στο τέλος τοποθετούνται και οι ίδιοι. Έτσι, δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να διαμορφώσουν ανεπηρέαστοι τη δική τους άποψη, και καταθέτουν τη δική τους στο τέλος, για να συζητηθεί και αυτή μαζί με τις υπόλοιπες. Οι μαθητές, από την πλευρά τους, έδειξαν ότι προτιμούν τους καθηγητές που παρουσιάζουν τις διαφορές στις αξίες και, στη συνέχεια, εκφράζουν και τις προσωπικές τους προτιμήσεις, χωρίς όμως να τις τονίζουν υπερβολικά. Οι μαθητές, με άλλα λόγια, θέλουν να ξέρουν τι πιστεύουν οι καθηγητές τους, όχι όμως να «κατηχούνται» στις αξίες τους.

*Δ) Αξίες που απορρέουν από προσωπικά χαρακτηριστικά και διαθέσεις των διδασκόντων*

Οι Richardson (1993) και Fenstermacher (1999) ήταν εκείνοι που αναφέρθηκαν πρώτοι στη διάκριση ανάμεσα στις τρεις όψεις της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού στην τάξη: τη μέθοδο (method), το στυλ (style) και τον τρόπο (manner). Η μέθοδος εμπεριέχει όλα όσα κάνει εμπρόθετα ο εκπαιδευτικός για να επιδράσει στους μαθητές του. Το στυλ αναφέρεται στις συμπεριφορές που αντανακλούν την προσωπικότητά του. Ο τρόπος περικλείει εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις διαθέσεις που αποκαλύπτουν τον ηθικό και διανοητικό χαρακτήρα του. Η Fallona εξειδίκευσε, για τις ανάγκες της έρευνάς της, τον όρο τρόπος («manner») στο «πώς ο εκπαιδευτικός εκφράζει στην τάξη τις αριστοτελικές ηθικές αρετές της γενναιότητας ("bravery"), της φιλικότητας ("friendliness"), ευστροφίας ("wit"), της ηπιότητας ("mildness"), της ανωτερότητας ("magnificence"), της μεγαλοψυχίας ("magnanimity"), της ακεραιότητας ("honor"), της γενναιοδωρίας ("generosity"), της μετριοπάθειας ("temperance"), της ειλικρίνειας/αυθεντικότητας ("truthfulness") και της δικαιοσύνης ("justice")» (2000, 684). Μολονότι η διάκριση αυτών των τρόπων μέσω της παρατήρησης υπήρξε δύσκολο εγχείρημα, η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι είναι πολύ σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να μελετούν τους τρόπους τους, για να έχουν μια πιο παιδευτική αλληλεπί-

δραση με τους μαθητές τους (2000, 692).

Αργότερα, οι Johnson & Reiman, αξιοποιούν την παράδοση του Dewey και του κινήματος της «Ηθικής Ανάπτυξης» (Moral Development), που αναγνωρίζουν ότι κάθε πράξη βασίζεται σε μια υποκείμενη ηθική κρίση. Έτσι, ορίζουν ως διαθέσεις «τα χαρακτηριστικά ενός δασκάλου που αντιπροσωπεύουν την τάση του για κρίσεις και πράξεις… σε καταστάσεις όπου υπάρχουν περισσότεροι του ενός τρόποι να επιλυθεί ένα δίλημμα» (Johnson & Reiman 2007, 677). Η ποιοτική τους έρευνα ανέδειξε τρεις δείκτες/σχήματα για τις αξιακές/ηθικές κρίσεις και τις πράξεις των διδασκόντων, με κριτήριο τη διαμόρφωση των κανόνων. Στο πρώτο σχήμα, οι διδάσκοντες, για την επίλυση διλημμάτων, προτάσσουν τους κανόνες για τη διατήρηση της τάξης, την αναζήτηση μιας λύσης για κάθε πρόβλημα και την ανάγκη για υπακοή του μαθητή. Αντίστοιχα στην πράξη, κρατούν για τον εαυτό τους το ρόλο του ελεγκτή των σχέσεων στην τάξη και ενοχλούνται εύκολα από κοινωνικά απειθείς συμπεριφορές· δημιουργούν και αλλάζουν μόνοι τους κανόνες, ακολουθούν διδακτικές στρατηγικές άσχετες με την οπτική ή τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, στις συναισθηματικές ανάγκες των οποίων δεν δείχνουν ευαισθησία. Στο δεύτερο σχήμα, οι διδάσκοντες εκφέρουν κρίσεις βάσει των κανόνων, τους οποίους εκτιμούν ως εγγυήσεις προστασίας και σταθερότητας, και θεωρούν ότι πρέπει να εφαρμόζονται ανεξαιρέτως· δίνουν όμως και κάποια θέση στην οπτική ή τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών. Στην πράξη, καθιερώνουν σαφείς και ομοιόμορφους κανόνες, στους οποίους υπακούουν και οι ίδιοι. Στο τρίτο σχήμα ανήκουν εκπαιδευτικοί που εκφέρουν κρίσεις ή σχεδιάζουν δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τα δικαιώματα των μαθητών, όλη την ποικιλία των μαθησιακών στυλ και το πλαίσιο των καταστάσεων· θεωρούν ότι οι κανόνες είναι μεταβλητοί και σχετικοί, και υπάρχουν για να προστατεύουν ορισμένα δικαιώματα. Στην πράξη, ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμβάλλουν στη διαμόρφωση των κανόνων και στις αποφάσεις, επιλέγουν εξατομικευμένες αλλά και διαδραστικές διδακτικές στρατηγικές, είναι ανεκτικοί στις προκλητικές συμπεριφορές, και δεσμεύονται να διευκολύνουν τους μαθητές τους σε όλα τα επίπεδα (Johnson & Reiman 2007, 681). Και στην περίπτωση αυτή, όπως και στην προηγούμενη, θα υποστηρίζαμε ότι μια επίγνωση και κριτική ανάλυση εκ μέρους των εκπαιδευτικών, του τρόπου με τον οι ίδιοι επιλέγουν να διαμορφώσουν κανόνες, θα βελτίωνε σημαντικά την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους με τους μαθητές τους (Johnson & Reiman 2007, 681).

## *Η διδασκαλία των αξιών στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*

Λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές ανάγκες που ορίζονται από το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, τις διάφορες οπτικές για το θέμα των αξιών στη διδασκαλία, και, κυρίως, τους τρόπους με τους οποίους οι καθηγητές διαχέουν τις αξίες τους στις τάξεις, υποστηρίζουμε ότι είναι επείγον να αρχίσει να συμπεριλαμβάνεται αυτό που λέγεται «διδασκαλία των αξιών» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Με αυτό δεν εννοούμε, όπως ήδη έχει φανεί, την κανονιστική μεταβίβαση οποιουδήποτε πακέτου αξιών. Εννοούμε την ανάγκη να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί ότι η διδασκαλία δεν περιορίζεται στη μεταφορά ακαδημαϊκών γνώσεων αλλά ούτε μόνο στη γνώση των μεθόδων ή/και των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν. Όπως θα έλεγε ο Dewey (1964, 198), «το να βασίζεται κανείς ολοκληρωτικά, ή έστω κυρίως, στη γνώση και στη χρήση των "μεθόδων", είναι ένα μοιραίο λάθος για τα ίδια τα συμφέροντα της εκπαίδευσης».

Η διδασκαλία είναι μια αξιακά φορτισμένη διαδικασία – είτε το συνειδητοποιούν οι εκπαιδευτικοί είτε όχι. Αρχικά, λοιπόν, όσοι διδάσκουν ή εκπαιδεύονται για να διδάξουν, χρειάζεται να μάθουν να αναγνωρίζουν και να σκέφτονται κριτικά πάνω στις ίδιες τους τις αξίες. Στη συνέχεια, χρειάζεται να αποκτήσουν επίγνωση για όλο το πλέγμα των δικών τους συμπεριφορών και επιλογών, μέσα από τις οποίες οι αξίες τους γίνονται μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Ως προς αυτό, θα ήταν καλό να ενθαρρύνονται να εντοπίζουν πρακτικά παραδείγματα που δείχνουν πιθανές αναντιστοιχίες ανάμεσα στις κατά δήλωση αξίες τους και την συμπεριφορά ή τις επιλογές τους (Husu & Tirri 2007, 400). Χρειάζονται, επιπλέον, πλαίσια αναφοράς για τις ποικίλες δυνατότητες να διαχειριστούν το θέμα των αξιών στη διδασκαλία. Τέλος, χρειάζονται και κάποιες δεξιότητες που θα εγγυώνται μια ισορροπία ανάμεσα σε δύο, φαινομενικά αντίθετες αλλά στην ουσία συμπληρωματικές στάσεις: να υπερασπίζονται έντιμα τις δικές τους αξίες, χωρίς να τις επενδύουν με το μανδύα της απόλυτης αλήθειας, και παράλληλα, να παρακινούν τους μαθητές να διαμορφώνουν και να υπερασπίζονται τις δικές τους. Στο παιχνίδι αυτό των συνεχών νοηματοδοτήσεων που ονομάζουμε «εκπαίδευση», ο δάσκαλος δεν μπορεί παρά να είναι ταυτόχρονα συμπαίκτης και εγγυητής. Και οι δύο ρόλοι απαιτούν υψηλούς βαθμούς επίγνωσης, υπευθυνότητας και επαγγελματισμού.

## *Βιβλιογραφία*

ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. Ι. (2004), Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα, στο: Παπακωνσταντίνου Θ. – Λαμπράκη-Παγανού Α. (Επιμ.), Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Π.Μ.Σ. Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.

ΦΛΟΥΡΗΣ, Γ. (1995), Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων: Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας, στο Καζαμίας, Α. – Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.), Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού, Αθήνα: Σείριος.

BERKOWITZ, M. W. (1997), Integrating structure and content in moral education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, IL, March, Chicago.

BILLS, L. & HUSBUNDS, C. (2004), Analysing «Embedded Values» in History and Mathematics Classrooms. Paper presented at the British Educational Research Association Conference in Manchester, September.

BOXALL, W. (1995); Making the private public; in: Thomas, D. (Ed.), Teachers' Stories, Buckingham: Open University Press, 106-120.

BRUNER, J. (1997 [1990]), Πράξεις νοήματος, Μτ. Η. Ρόκος–Γ. Καλομοίρης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

CHATER, M. (2005), The personal and the political: notes on teachers vocations and values, Journal of Beliefs and Values, 26(3), 249-259.

DEWEY, J. (1964), John Dewey on education; selected writings, New York: Modern Library.

ENNIS, C. D., ROSS, L. & CHEN, A. (1992), The role of value orientations in curricular decision making: A rationale for teachers' goals and expectations, Research Quarterly for Exercise and Sport, 63, 38-47.

ENNIS, C. D. (1994), Urban secondary teachers' value orientations: Social goals for teaching, Teaching and Teacher Education, 10(1), 109-120.

FALLONA, C. (2000), Manner in teaching: a study in observing and interpreting teachers' moral virtues, Teaching and Teacher Education, 16(7), 681-695.

FENSTERMACHER, G. D. (1999 APRIL), Method, style, and manner in

classroom teaching. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.

FOSTER, M. & MASTERS, G. (2002), Accepting the challenge: Assessing the moral and ethical outcomes of schooling, in: Pascoe, S. (Ed.), Values in Education, Australian College of Educators, ACT.

FRYDAKI, E. & MAMOURA, M. (2007), Values in the planned and delivered Curriculum. The case of Literature and History, in: Terzis, N. P. (Ed.), Education and Values in the Balkan Countries, Publishing House Kyriakidis Brothers s.a., 397-402.

FRYDAKI, E. & MAMOURA, M. (2008), Exploring teachers' value orientations in literature and history secondary classrooms, Teaching and Teacher Education, 24, 1487-1501.

GAILBRAITH, R. & JONES, T. (1975), Teaching strategies for moral dilemmas: An application of Kohlberg's theory of moral development to the social studies classroom, Social Education, 39, 16-22.

GIROUX, H. A. & MCLAREN, P. L. (1989), Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle, New York, State University of New York Press.

GUDMUNDSDOTTIR, S. (1990), Values in Pedagogical Content Knowledge, Journal of Teacher Education, 41(3), 44-52.

HUSBANDS, C. (1996), What is History teaching? Language, Ideas and Meaning in learning about the past, Open University Press.

HUSU, J. & TIRRI, K. (2007), Developing whole school pedagogical values - A case of going through the ethos of good schooling, Teaching and Teacher Education, 23(4), 390-401.

JOHNSON, L. E. & REIMAN, A. (2007), Beginning teaches disposition: Examining the moral/ethical domain, Teaching and Teacher Education, 23(5), 676-687.

KOHLBERG, L. (1969), Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization, in: GOSLIN, D. (ED.), Handbook of socialization theory and research, Chicago: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1984), The psychology of moral development, San Francisco: Harper & Row.

LINKONA, T. (1993), The return of character education (The Character education partnership Inc.), Educational Leadership, 51(3), 6.

Linkona, T. (1997), Educating for character: A comprehensive approach, in: MOLNAR, A. (ED.), The construction of children's character, Chicago: University of Chicago Press.

LOCKWOOD, A. (1997), What is character education?, in: Molnar, A. (Ed.), The construction of children's character, Chicago: University of Chicago Press.

LOVAT, T. & SCHOFIELD, N. (1998), Values formation in citizenship education: a perspective and an empirical study, Unicorn, 24(1), 46-53.

MASLOW, A. H. (1970), Toward a psychology of being, Princeton, NJ: Viking.

MASLOW, A. H. (1979), Humanistic education, Journal of Humanistic Psychology, 19, 13-27.

MCLAREN, P. L. (1994), Foreword: critical thinking as a political project, in: Walters K. S. (Ed.), Re-thinking Reason, new perspectives in critical thinking, Albany: State University of New York Press, 9-15.

NODDINGS, N. (1995), Philosophy of education, Boulder, CO: Westview Press.

PRENCIPE, A. & HELWING, C. (2002), The development of reasoning about the teaching of values in school and family contexts, Child Development, 73(3), 841-856.

PRING, R. (1996), Values and Education Policy, in: Halstead, M. J. & Taylor, M. J. (Eds.), Values in Education and Education in Values, London-Washington: D.C.: The Falmer Press.

RICHARDSON, V. (1993), Continuity and change in teachers' manner. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.

ROGERS, C. (1983), Freedom to learn. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

SLATER, J. (1995), Teaching History in the New Europe, London: Cassell.

VEUGELERS, W. (2000), Different Ways of Teaching Values, Educational Review, 52(1), 37-46.

VEUGELERS, W. & VEDDER, P. (2003), Values in Teaching, Teachers and Teaching: theory and practice, 9(4), 377-389.

WYNNE, E. (1997), For-character education, in: Molnar, A. (Ed.), The construction of children's character, Chicago: University of Chicago Press.

*Abstract*

This paper aims to review: a) how education attributed meaning to values and handled them in teaching, in the second half of the 20th century, b) the relationship between values and education, with respect to three educational movements of different underlying theoretical tradition, and c) recent research, focusing on how teachers incorporate their values in the teaching process, thus influencing the development of their students' own values. The study aims to shed light on the terms of this pedagogical dialogue, and to contribute to the systemization, diffusion, and enrichment of relevant thinking, both for education researchers and for active practitioners. Finally, it seeks to indicate new perspectives for the education of prospective teachers.

Η Ευαγγελία Φρυδάκη είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αφού δίδαξε για πολλά χρόνια στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκπόνησε τη διατριβή της στο Τμήμα Φ.Π.Ψ, στο οποίο και εξελέγη το 2000, στη βαθμίδα του Λέκτορα, στο γνωστικό αντικείμενο «Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας». Έχει γράψει βιβλία και άρθρα που προσεγγίζουν τις κύριες διαστάσεις της διδακτικής διαδικασίας, με έμφαση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Έχει συμμετάσχει σε πολλά πανελλήνια και διεθνή συνέδρια. Οι τελευταίες της δημοσιεύσεις εντάσσονται στις περιοχές της διδακτικής μεθοδολογίας, των αξιακών προσανατολισμών του αναλυτικού προγράμματος και των διδασκόντων, και της εκπαίδευσης των καθηγητών.

(efrydaki@ppp.uoa.gr)

Ιωάννης Ε. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΣ

# *Helmut Plessner: 63 κεφάλαια περί ανθρώπου*

## *Προσημειώσεις*

Η ΑΠΟΚΩΔΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΘΕΣΕΩΝ ΤΟΥ H.PLESSNER ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ τον άνθρωπο προσβλέπει σε δύο τινά: α) να καταστήσει τους αναγνώστες κοινωνούς των ανθρωπολογικών απόψεων του βασικού ιδρυτή της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας και β) να διευκολύνει την κατανόηση κάποιων, κατά κοινή ομολογία, δυσνόητων κειμένων του, από τα οποία συνάγεται καίριος ανθρωπολογικός-παιδαγωγικός προβληματισμός.

Διευκρινίζουμε ότι τα 63 κεφάλαια που δημοσιεύουμε συνιστούν ένα μόνον ελάχιστο μέρος της δυσχερούς απόπειρας που έχουμε επωμιστεί, να αποκωδικοποιήσουμε ικανό αριθμό ανθρωπολογικών θέσεων του Plessner, μια απόπειρα που απαιτεί υπομονή και βάθος χρόνου.

Η αποκωδικοποίηση των κεφαλαίων γίνεται με διπλή αρίθμηση. Καταγράφονται με λατινική αρίθμηση οι πηγές άντλησης των περιεχομένων, ενώ συνάμα καταγράφονται τα κεφάλαια με συνεχόμενη αρίθμηση.[1]

Διευκρινίζουμε ότι η κορυφαία ανθρωπολογική θέση περί *Εξωκεντρικής Τοποθετικότητας* του ανθρώπου, που συνιστά τον πυρήνα της Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας του συγγραφέα, είναι αδύνατο να αποδοθεί με επιγραμματικές διατυπώσεις. Για το σκοπό αυτό πλην της σύντομης αναφοράς μας σε αυτή παραπέμπουμε και σε σχετική βιβλιογραφία.

---

[1] Χρησιμοποιούμε την δεκάτομη έκδοση: H.Plessner Gesammelte Schriften, hrsg. von Guenther Dux, Odo Marquard und Elisabeth Stroeker unter Mitwirkung von Richard W.Schwmidt, Angelika Wetterer und Michael-Joachim Zemlin, Frankfurt a.M. (stw). Τα παρόντα κεφάλαια αντλήθηκαν από τον 8ο τόμο, που εκδόθηκε το 2003 από τον παραπάνω εκδοτικό οίκο.

## *I. Ο άνθρωπος ως ζωικό ον: Εξωκεντρική Τοποθετικότητα (Exzentrische Positionalität)*

Ι. Τι σημαίνει ο όρος Εξωκεντρική Τοποθετικότητα; Την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπου από τα δύο άλλα έμβια όντα και κυρίως από τα ζώα. Είναι μια αποκλειστικότητα του ανθρώπου, που οφείλεται στην ειδική σωματική κατασκευή του. Είναι η ικανότητα να ζει *προς και από* το κέντρο του, ποτέ ταυτόσημος με αυτό. Στην ιδιαιτερότητα αυτή οφείλεται η δυνατότητά του να διχάζεται, να λέει «εσύ» στον εαυτό του, να είναι άτοπος και άχρονος, στο πουθενά, και να χρειάζεται, αδύναμος σε ένστικτα, να φτιάξει μια νέα εστία για να προστατευθεί, μια «πατρίδα», να αρχίζει όλο από την αρχή, να ποιεί πολιτισμό, τέχνη, θρησκεία, γλώσσα, να φοράει ένδυμα, να μορφάζει, να χειρονομεί και κυρίως να κλαίει, να γελάει και να χαμογελάει. Να είναι ελεύθερος και συνάμα αλυσοδεμένος σε αλυσίδες, που έφτιαξε με τα ίδια του τα χέρια, να «παίζει» ρόλους, να εξίσταται. Να ζει *Μεταξύ* βιολογικής και πνευματικής υπόστασης, να είναι το *Πλέον-είναι* της όποιας περιχαράκωσης, να *δολο-φονεί* και να *αυτοκτονεί*, να έχει φοβερά πάθη, και ανυπόφορα μισάνθρωπη συμπεριφορά, άγνωστη στα ζώα, να είναι ένα «ζώο» που υπερκέρασε το ζωώδες της φύσης του.[2]

## *ΙΙ. Μοτίβα Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας. Άνθρωπος και ζώο*

2. Ο άνθρωπος «υπάρχει» μεταξύ Εσωτερικού και Εξωτερικού, σε μια ενδιάμεση οριακή ζώνη, όπου «ζει» ως ολότητα. «*Είμαι πολλά σε ένα* υποκείμενο». Είμαι, λοιπόν, πρόσωπο, το οποίο δεν προέκυψε ως τελικό στάδιο και επιστέγασμα κάποιας εξέλιξης της ανθρώπινης φύσης μου, αλλά είναι κάτι προδεδομένο, το διαθέτω ως δομικό στοιχείο της φυσικής μου κατασκευής, συγκαταλέγεται στα υποστατικά μου θεμέλια και υφίσταται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μου. Η ενδιάμεση ζώνη του Είναι μου, στην οποία ζω και η οποία βρίσκεται μεταξύ βιολογικής και πνευ-

[2] H.Plessner, Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie. In: Gesammelte Schriften.ό.π.α., Bd. IV, 360ff.- Του ίδιου: Die Frage nach der condition humana. In: ό.π.α., Bd VIII, 190ff. –Του ίδιου: Der Mensch als Lebewesen. In: Mit anderen Augen, Stuttgart 1982 (Reclam).-Ι.Ε. Θεοδωροπούλου, Μεταξύ Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αθήνα 1998 (Γρηγόρης), 157-164.-Του ίδιου: Με άλλα μάτια, Αθήνα 1997 (Γρηγόρης).- H. Plessner, Κείμενα Φιλοσοφικής Ανθρωπολογίας. Μετ. Ι.Ε.Θεοδωροπούλου, Πρέβεζα 2003.

ματικής υπόστασης, είναι μια πραγματικότητα, την καλύπτει, ωστόσο, ένα αδιόρατο μυστήριο. Αυτό το μυστήριο του *«Μεταξύ»* θα ήταν αδιανόητο χωρίς την Εξωκεντρικότητα.

3. Αναιτιολόγητες αφαιρέσεις, όπως *Είναι, συνείδηση, υπερδομή, υποδομή* κ.λ.π. δεν επαρκούν για μια θεωρία περί ανθρώπου. Ο ιστορικός υλισμός μονοπωλούσε για μακρύ χρονικό διάστημα τα πράγματα, όσον αφορά αυτό το ερώτημα, αλλά έχει πλέον στο σημείο αυτό ακυρωθεί. Γιατί ενώ κατόρθωσε να μας ευαισθητοποιήσει αναφορικά με την ενδιάμεση ζώνη, την αδρανοποίησε στον ύψιστο βαθμό. Το πέρασμα από τη βιολογική στην πνευματική σφαίρα είναι το καίριο ανθρωπολογικό στοιχείο.

4.Ο άνθρωπος διαθέτει ενόραση, ήτοι ένα δυναμικό εκρηκτικό μετεωρισμό της ζωής, ζωή της ζωής του, μια μη περαιτέρω ανιχνεύσιμη σφαίρα, που βρίσκεται πέραν κάθε διανόησης και πρακτικής δεξιότητας.

5. Σύμφωνα με τον Uexkuell υπάρχει ένας περιβαλλοντικός πλουραλισμός. Κάθε οργανισμός έχει μια αποκλειστική κατασκευή και εξ αυτού του λόγου μια αποκλειστική ισορροπία με το δικό του φυσικό περιβάλλον. Ο άνθρωπος διαθέτει το *Πλέον*, δεν έχει απλώς περιβάλλον, αλλά κόσμο. Κάθε βιολογική ερμηνεία του περιβάλλοντος πρέπει, εν τέλει, να εστιάζει σε μια *εξω-βιολογική* έννοια του κόσμου. Εδώ παρεμβαίνει η Φιλοσοφική Ανθρωπολογία.

6. Ο τύπος της ανθρώπινης κεφαλής παραπέμπει πέραν του βιολογικού τρόπου λειτουργίας. Επίσης, ο άνθρωπος έχει μακρότερη διάρκεια νεότητας και μεγάλη ανάγκη βοήθειας, την οποία προσφέρει η μάνα με μια μοναδική αγάπη και μάλιστα σε μια περίοδο της ζωής του, κατά την οποία δεν έχει βρει ο άνθρωπος μια «θέση» σε ένα συγκεκριμένο φυσικό περιβάλλον. Ο άνθρωπος ζει σε άγνωστο κόσμο: μια λίαν τιμητική θυσία, την οποία κάνει για λογαριασμό του η φύση και την αφήνει στη δικαιοδοσία του.

7. Τα ανόργανα όντα επικοινωνούν δια του σώματός τους απευθείας με το περιβάλλον. Στα οργανικά διαμεσολαβεί η μεμβράνη. Αυτή είναι το διαμεσολαβητικό «μέσον», που βρίσκεται στο σώμα. Το σώμα «παίρνει θέση» κατ' αυτόν τον τρόπο μέσα στο περιβάλλον, έχει *Τοποθετικότητα* (Positionalität).

8. Στον άνθρωπο υπάρχει το «*πέραν του εαυτού του*», προς εκείνο οδηγείται. Στους Hegel και Marx αυτό είναι προφανές. Οδηγείται, όμως όχι πάνω από το κεφάλι ή χωρίς κεφάλι, αλλά με αυτό.

9. Ο άνθρωπος δε μαθαίνει μόνο για τα άλλα όντα, αλλά και για τον εαυτό του. Σε κάθε «πνευματική» επιστήμη συναντά τον εαυτό του, είναι

υποκείμενο και αντικείμενο έρευνας. Είναι αντικείμενο πολλών επιστημών, αλλά συνάμα τις υπερβαίνει.

10. Δεν υπάρχει εσωτερική και εξωτερική πλευρά στον άνθρωπο, αλλά μία και μόνη ενιαία οντότητα. Αυτό πιστοποείται στο γέλιο, στο κλάμα, στο χαμόγελο

## *ΙΙΙ. Ανεγκάρδια εγκαρδιότητα*

11. Ο άνθρωπος έχει την τάση για εξάρτηση από την κοινωνία. Ενώ, όμως, αισθάνεται π.χ. ικανοποίηση για το δεσμό του με το συγκεκριμένο λαό, στον οποίο ανήκει, συνάμα *αντι-στέκεται* σε αυτό το δεσμό. Στο πλαίσιο αυτό τον διακρίνει μια *ανεγκάρδια εγκαρδιότητα* (*ungesellige Geselligkeit*) (Kant). Καθένας θα μπορούσε να είναι ο Άλλος, αλλά δε γίνεται. Έτσι προκύπτει μια αντίφαση μεταξύ υποστατικής κατασκευής του ανθρώπου και γεγονότητας. Στην αντίφαση αυτή πιστώνει ο Kant τη ροπή για ανταγωνισμό, ροπή στην οποία οφείλεται και η ανεγκάρδια εγκαρδιότητα.

12. Ο άνθρωπος διασώζεται μόνον, εφόσον η ατομικότητα αφομοιωθεί από το πρόσωπο. Σε αντίθετη περίπτωση εμποτίζεται ο άνθρωπος από την αίσθηση ότι η ύπαρξή του είναι ένα αναντικατάστατο άτομο. Αυτή η ατομικότητα είναι πλήρης εύλεκτων υλικών- «*φοβούμαι ότι ο Άλλος θα πάρει τη θέση μου*». Η έκρηξη προλαμβάνεται μόνο με έντεχνα μέσα. Στην ατονικότητα οφείλεται και «*ο πόλεμος πάντων κατά πάντων*» (Hobbes), που αφορά μόνο τον άνθρωπο, όχι τα ζώα. Τότε κυριαρχεί στις ανθρώπινες σχέσεις η ανεγκάρδια εγκαρδιότητα (Plessner)

13. Το ζώο, αν και καταβροχθίζει άλλα ζώα, διαθέτει βιολογική ισορροπία και ισχυρά ένστικτα. Έτσι συγκρατείται από την αμετρία και την πλήρη αταξία. Η αρχή: «*να ζεις από τον άλλο*», προϋπάρχει στην επιθετικότητα των αρπακτικών.

14. Η ανθρώπινη επιθετικότητα δεν έχει σχέση με αυτή την επιθετικότητα. Οφείλεται στην παθολογική αποδόμηση της προσωπικότητας του ανθρώπου. Ωμή βία, μανία καταστροφής, μίσος, καταστροφικότητα δεν πηγάζουν απλώς και μόνο από τη ζωώδη φύση του ανθρώπου, αλλά συνιστούν εσωτερικό δομικό στοιχείο του. Ο άνθρωπος ως πολεμιστής, ή ως δολιοφθορέας της φύσης και του ανθρώπου, υπερβαίνει κάθε ζωώδες μέτρο. Αυτό το μέτρο του έχει αφαιρεθεί λόγω του εγκλωβισμού του στο Εγώ του, στο Τώρα, στο Εδώ του. Πρέπει ο ίδιος να φτιάξει το μέτρο, να αλυσοδέσει τον εαυτό του με αλυσίδες που θα φτιάξει ο ίδιος.

15. Και τα δελφίνια ρίχνονται σε βοήθεια. Η μάνα βουτάει να φέρει το παιδί, που κινδυνεύει να πνιγεί, στην επιφάνεια. Όμως τα δελφίνια, που είναι όντως έξυπνα και ικανά να ειδοποιούν, μένουν άτομα, δεν είναι πρόσωπα. Μόνο ένα πρόσωπο μπορεί να έχει ψυχή.

16. Ανεγκάρδια εγκαρδιότητα, ή ανέστια εστιότητα, χαρακτηρίζει μόνο ένα πρόσωπο. Αυτή η συμπεριφορά οφείλεται στην ειδική κατασκευή του ανθρώπου, στη δομή του.(Στον Kant είδαμε ότι οφείλεται στην ανθρώπινη συμβίωση). Μανία για δόξα, περιουσία και κυριαρχία είναι πάγια ανθρώπινα χαρακτηριστικά του προσώπου και οφείλονται στον ανταγωνισμό προσωπικότητας-ατομικότητας. Το ζωώδες του ανθρώπου δεν επαρκεί για την ανεγκάρδια εγκαρδιότητα, δεν απαντάς σε τέτοια ερωτήματα με τη σύγκριση ανθρώπου και ζώου. Διολισθαίνεις σε ανθρωπομορφισμό: πάπιες, πίθηκοι, σκυλιά αντιμετωπίζονται, ωσάν να είναι ντυμένοι άνθρωποι.

17. Μανία για δόξα, περιουσία και κυριαρχία είναι αντιδράσεις, που προκαλούνται από την *τοποθέτηση* του υποκειμένου μεταξύ άλλων υποκειμένων. Προφανώς επηρεάζονται και από την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση, η οποία καθορίζει τρόπους, εκδηλώσεις ορμών ή τάσεων και συνιστά ένα είδος ρεζερβουάρ, από το οποίο ανανεώνονται ή εκρήγνυνται και επιφέρουν ολέθρια και ολοκληρωτική καταστροφή.

18. Η κοινωνία της άνεσης και της κατανάλωσης δεν ευνοεί πάντα το πάθος για ανάδειξη και διάκριση. Ωστόσο δεν αστειεύεται κάποιος, εάν δεν τον προσέχουν. Σε κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου οι κληρονομικότητα ρύθμιζε θέσεις και ρόλους, ήταν όλα ήσυχα. Αλλά σε κοινωνίες ανοικτές, όπως είναι η δική μας, κυνηγάμε θέσεις, τίτλους, ρόλους, θέλουμε προσφωνήσεις, επιζητούμε την προσοχή του άλλου. Τα πρόσωπα είναι, όπως σε ολοκληρωτικά καθεστώτα, δυσδιάκριτα μεταξύ τους και δε βγαίνουν από το σκοτάδι με απλές εξωτερικεύσεις και γλωσσικές εκφράσεις. Επιστρατεύουμε το Φαίνεσθαι, το Εξωτερικό, προκειμένου αυτό να διαμεσολαβήσει, να καταστεί το καθοριστικό μέσον, που θα προκαλέσει τους άλλους να μας προσέξουν και να αποκτήσουμε αυτοεκτίμηση.

19. Η ένταση προσώπου-ατόμου προκαλεί αναταραχή. Χρειάζεται προσοχή, ώστε τα χαρακτηριστικά δομικά στοιχεία της προσωπικότητας να μην μεταγράφονται στην πολιτική ισότητα, ούτε της ατομικότητας στην ανισότητα. Ισότητα και ελευθερία ως αξίες και ιδανικά ενός συντάγματος, είναι απλές διακοινώσεις στη βάση της ανεγκάρδιας εγκαρδιότητας. Τοποθετούνται σε ένα πλαίσιο ορθολογικής ερμηνείας της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, αλλά δεν συνιστούν εν τέλει και τα κύρια στοιχεία αυτής της κινητικότητάς της.

## *IV. Κατηγορική σύνδεση*

20. Ένα ον που κατανοεί στη μορφή *Εγώ-Εδώ-Τώρα* δύναται να κατέχει μια προσωπική θέση και συνάμα μπορεί να κατανοεί ότι η θέση του είναι αναντικατάσταση, επειδή ο ίδιος έχει αποκλειστική σωματική ύπαρξη. Αντιλαμβάνεται συνάμα ότι κάποιος Άλλος-με μια εξίσου μοναδική θέση- μπορεί να καταλάβει τη δική του και να τον *εκ-τοπίσει.* Το Εγώ, όχι κάποια εύλογη σχέση, υποβόσκει στο πεδίο των δεσμών μας μ ε τους άλλους. Δεν είναι το μείζον και καίριο οι προσωπικές αντωνυμίες εγώ, εσύ, αυτός, αλλά μια αίσθηση υποκειμενικότητας και διυποκειμενικότητας, όπως τη βιώνει το παιδί με τη μάνα, καθώς αυτή το καλεί με το όνομά του. Ως αναντικατάστατος υπόκειται καθένας σε αντικαταστασιμότητα: *μπορούσε, αλλά δε μπορεί πλέον*.

21. Ο άνθρωπος αποστασιοποιείται από τις καταβολές του, καθώς και από τις προσωπικές του ιδιότητες, ποτέ δεν είναι ικανοποιημένος με αυτές. Δεν επιθυμεί να μείνει, έτσι όπως ήταν μια φορά. Προχωρεί, παραιτείται, εγκαταλείπει, διχάζεται και συνάμα παίρνει θέση απέναντι στο διχασμό, στη ρήξη του.

22. Η ρήξη είναι αυτή που αναδεικνύει την αυτοδυναμία και την ατομικότητά του. Καθένας εμβιώνει τον εαυτό του ως *μέσον*, ως Εγώ-πηγή των πρωτοβουλιών του, ως αιτία των στάσεών του, ως βάση των υπολογισμών του, ως πηγή της ελευθερίας της βούλησής του και, εν τέλει, ως σημείο σύνδεσης και σύγκλισης με το περιβάλλον. Αυτή η εμβίωση συνιστά ένα ανθρώπινο μονοπώλιο.

23. Εσωτερικές διαθέσεις έχει και το ζώο, αλλά δεν του εξασφαλίζουν αυτοδυναμία. Και τα ζώα έχουν πάθη και μανίες, αλλά δεν τις διαχειρίζονται, δεν τις *μετα-βιβάζουν*, ούτε τις απωθούν. Δεν αναδεικνύουν την ατομικότητά τους. Γνωρίζονται μεταξύ τους, αλλά όχι ως άτομα. Δε γνωρίζουν την παραδοξότητα της *Εδώ-θέσης*. Μηχανισμοί ενστίκτων φροντίζουν για την «τάξη» της ζωής των ζώων, η όλη διατήρηση και προστασία του κοινωνικής συνυάπαρξης και σύνδεσης δε στηρίζεται σε άτομα.

24. Ο κοινωνικός ανταγωνισμός μεταξύ των ανθρώπων είναι πολύ μεγάλος, στα ζώα όχι. Και δεν οφείλεται αυτός ο ανταγωνισμός στο αποκαλούμενο «ζωώδες της ανθρώπινης φύσης». Οφείλεται στη συνείδηση της ατομικότητάς μας, που αποδεσμεύει ανεξάντλητες ενέργειες, οι οποίες δε γνωρίζουν μέτρο. Οφείλεται επίσης στην δομική αντινομία του ανθρώπου,που διαισθάνεται ότι ως άτομο είναι δυνατόν να αντικατασταθεί από κάποιον άλλο.

## *V. Ένας Νεύτων του γκαζόν*

25. Πότε αρχίζει όντως η ζωή των οργανικών; Με τη διάπλαση της φυσικής μεμβράνης; Με αυτήν, όντως, τα οργανικά όντα γίνονται οργανισμοί, ζωικά όντα. Αυτή είναι το περίβλημα, που προσδιορίζει τον τύπο του οργανισμού, τον προάγει σε ανώτερο στάδιο οριοθέτησης, το καθιστά ζωικό ον. Ενώ, όμως, το περιχαρακώνει σε σχέση με τον περίγυρο, συνάμα το διανοίγει σε αυτόν, διαμεσολαβεί σε μια διαρκή σχέση με αυτόν.

26. Οι μεμβράνες είναι διαμεσολαβητικές επιφάνειες. Με αυτές το σώμα δεν απολήγει κάπου, αλλά μετάγει σε μια σχέση, αγγίζει την περιοχή του, κλείνει, την ώρα που διανοίγει, προκαλεί μεταβολισμό.

27. Η μεμβράνη παίζει ρόλο φίλτρου και συνάμα αντίδρασης στο ερέθισμα. Οριοθετεί το ζωντανό οργανισμό. Αλλά αίσθημα ή συνείδηση δεν υπάρχουν εισέτι εκεί.

28. Το σώμα του οργανικού όντος έχει έτσι Τοποθετικότητα: περίγυρος και σώμα λειτουργούν σε μια αμοιβαιότητα, η οποία όμως δεν αγγίζει τη μοναδική δομή του σώματος, που περιβάλλεται με τη μεμβράνη.

29. Η Τοποθετικότητα δεν παραπέμπει σε υλοζωισμό, αλλά στην αυτονομία του ζωικού, σε ειδικές ιδιότητές του. Τα ζωικά όντα έχουν λόγω της Τοποθετικοτητάς τους «κέντρο», γύρω από το οποίο σχηματίζεται ένας περίγυρος. Υλική και μη υλική διάσταση ενώνονται και διαμορφώνεται η συνείδηση και η αυτοσυνειδησία, η ψυχοφυσική ενότητα.

30. Υπαρξιακή οντολογία και Μπεχαβιορισμός, χωρίς να έχουν κοινούς τόπους, συμφωνούν σε κάτι απαράδεκτο, ότι δεν υπάρχει ψυχοφυσικό θέμα για τον άνθρωπο.

31. Ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούνται, ώστε να προκύψει ζωικότητα, χημικά προσδιορισμένη; Γέννηση, ανάπτυξη, γήρας, θάνατος δεν αρκούν για να δείξουν τι είναι ο άνθρωπος, χρειάζεται και η χημική ανάλυση. Η ζωικότητα, ωστόσο, ενέχει και μη υλικά στοιχεία. Υλικά και μη υλικά έχουν εδώ την ίδια βαρύτητα.

32. Το σώμα είναι ένα Όλο που σχετίζεται με το περιβάλλον του. Είναι δομημένο από μέρη, συνιστά δε ένα κεντρικό σημείο σύγκλισης σχέσεων.

## *VI. Το πρόβλημα της απανθρωπιάς*

33. Σκληρή απανθρωπιά και κανιβαλισμό δείχνει μόνον ο άνθρωπος. Ένας Σικελός γιατρός, που διαπιστώνει την πρώτη νύχτα του γάμου ότι η

σύζυγός του δεν είναι παρθένα, εκβιάζει τη δύστυχη να του ομολογήσει ποιος ήταν ο «δράστης» σφίγγοντάς της το λαιμό. Την επόμενη ημέρα την σκοτώνει. Επίσης, επειδή δε βρήκε το δράστη-φίλο της σκοτώνει και την αδελφή της.

34. Γιατί θέλουμε να βλέπουμε στον κινηματογράφο ή στο θέατρο βία και αίμα; Πρόκειται για αποκορύφωση απανθρωπιάς; Η Βικτωριανή εποχή, η Φαρισαϊκή, κάθε ανα-χρονιστική, για τα σημερινά δεδομένα, εποχή είχε άλλες παραστάσεις περί ανθρώπου, *με ή χωρίς* αναφορά στη Βίβλο, ή σε κλασικά ιδεώδη. Ήταν προσανατολισμένη στην αιωνιότητα. Αυτός ο προσανατολισμός έχει πλέον εκλείψει.

35. Άνθρωπος είναι, σύμφωνα με τη σημερινή αντίληψη, ένα ον που «ταϊζει» με πληροφορίες το κομπιούτερ. Ο κόσμος του Orwell και η Βιοχημεία των ψυχοφαρμάκων, το πάθος των Αστροφυσικών, των Μοριακών Βιολόγων, είναι ορισμένα νέα αυτονόητα. Μας κερδίζουν και συνάμα πυροδοτούν την απανθρωπιά. Όλα είναι αυτονόητα, πλην του Ηθικού. Τότε, ποιο ειδικό νόημα μπορεί να έχει η ανθρώπινη φύση;

36. Ο άνθρωπος είναι ένα ενδιάμεσο ον, μεταξύ ζώου και αγγέλου, μισός ζώο, μισός πνεύμα, είναι ημιτελής και σχισματικός, ζει διχασμένος, *σε ρήξη*. Αυτό συνιστά την πηγή της ισχύος, αλλά και της αδυναμίας του.

37. Ο άνθρωπος είναι το μόνο ον που λέει στον εαυτό του «εγώ» ή «εσύ». Η ρήξη αυτή του επιτρέπει να *αντ-απο-κρίνεται* στους άλλους, να αποκαλύπτει «πράγματα» και συνανθρώπους, που είναι επίσης αυτοδύναμα «κέντρα» δράσης. Ζει κλεισμένος και συνάμα ανοικτός, καθρέφτης του καθρέφτη, έχει μια τάση για συμβίωση, αλλά και για απομόνωση, θέλει να ρυθμίζει τα πράγματα κατά τη βούλησή του, προκαλεί αντιδράσεις, αλλά και δέχεται πλείστες όσες.

38. Πρέπει «*να τα βρει*» με τους άλλους, δεν αρκούν τα ένστικτά του για να ρυθμίσει τη συμβίωση, χρειάζεται θεσμίσεις μη διαρκούς ισχύος. Δημιουργεί κοινωνικά συστήματα, πλησιάζει τους άλλους, αλλά και αποστασιοποιείται από αυτούς. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι Κένταυρος, εμπρός άνθρωπος και πίσω le bean reste, αλλά η όλη φιγούρα του είναι δύο σε ένα: σε διαρκή διαδικασία αποστέωσης και συνάμα αυτοεξέλιξης.

39. Ο άνθρωπος έχει εγωισμό και φόβο θανάτου (Hobbes). Σε αυτά παραπέμπουν οι πιο ισχυρές δυνάμεις του, τα πάθη της ψυχής του. Παραπέμπουν στην αναρχία και στην αυτοκαταστροφή. Ορμή και ζήλεια που εκπορεύεται από το Εγώ του, τον συνοδεύουν στην κοινωνική του συμβίωση και μεταποιούνται σε βιαιότητα, πολύ πιο σκληρή από εκείνη των αρπακτικών. Συμπορεύεται με τον άλλον και συνάμα τον *αντικειμενικεύει. Το ζώο σκοτώνει μόνο για να ζήσει, άνθρωπος δολοφονεί και αυ-*

*τοκτονεί*, επειδή γνωρίζει την περατότητά του. Είναι το μόνο ον, που γνωρίζει ότι έχει μέλλον με ημερομηνία λήξης.

40. Η υπαρκτική ρήξη του ανθρώπου, η πηγή της ζωικότητάς του, είναι η ταυτότητά του: *εδώ είμαι εγώ, εκεί είναι ο άλλος*. Αυτό δεν το διακρίνει το ζώο. Πυροδότηση ορμών και μαζί ευκαιρία μετάλλαξης του ανθρώπου υπάρχουν χάρη στη διάκριση αυτή.

41. *Ο άνθρωπος είναι άρριζος, άχρονος, άτοπος*, βρίσκεται στο πουθενά, ενώπιος ενωπίω με τη νεύρωσή του, ή με την απώθηση (Freud), αλλά όχι αποκλειστικά και μόνο παραδομένος στο ερωτικό του περιπετειώδες παιχνίδι, όχι μόνο ενσαρκωτής μιας πουριτανικής καταπιεστικής κουλτούρας αγγλοσαξωνικού τύπου, αλλά εκφραστής μιας κοινωνίας προσώπων, που υπερβαίνει τις ορμές.

42. Ο άνθρωπος είναι το μόνο ον που καμουφλάρεται. Τα ζώα καμουφλάρονται μόνο όταν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες προκειμένου να φυλαχθούν, αλλά δε «θέλουν» να κρύβονται. Ο άνθρωπος κρύβεται επειδή έχει το *Εντός* του, τα ζώα δεν γνωρίζουν κάτι τέτοιο, δεν κρύβουν τίποτα. Μόνον ο άνθρωπος χρειάζεται ένδυμα, σε αυτό εκπροσωπείται η όλη ανθρωπολογία. Αλλά πέραν αυτού: μόνον αυτός φτιάχνει από ένα ξύλο φλογέρα, δηλαδή ένα μουσικό όργανο, αλλά και μόνον αυτός μπορεί *«να φτιάξει από έναν άνθρωπο ένα όργανο»*.

43. Το Ανθρώπινο, το πολύ Ανθρώπινο, εκπέμπει αδυναμίες και συνάμα κρυφές δυνάμεις, αλλά όχι πάντα και απανθρωπιά. Όταν μεταποιούμε τις μανίες μας σε πάθη και το Εγώ μας δε γνωρίζει όρια το ανθρώπινο καθίσταται η μοίρα μας.

44. Ο άνθρωπος δεν είναι ζώο οικόσιτο, ή δεν έγινε αφ' εαυτού οικόσιτο, δεν είναι ένα άγριο ον, που αποχαιρέτισε την άγρια φύση του (Herder). Είναι ένα ον που δε γνωρίζει μέτρο και πέφτει θύμα των ονείρων του. Αμετρία είναι το στίγμα του. Του λείπει η προστατευτική καθοδήγηση που ασκούν τα ένστικτα στα ζώα. Η αμετρία τον εξολοθρεύει. Ο άνθρωπος αυτοκαταστρέφεται, αλλά, παρά ταύτα, διατηρεί την αναφορά στον εαυτό του, δεν εκπίπτει πλήρως.

45. Όπου βασιλεύουν θεοί, όπου ο θεός ιθύνει την ιστορία, όπου υπάρχουν μυστικά ανέγγιχτα από τους ανθρώπους, που δεν επιτρέπεται να τα προσεγγίσεις, όπου υπάρχουν σταθερά όρια, εκεί υπάρχει μέτρο. Ο προμηθεϊκός και δημοκρατικός κόσμος μας έχει χάσει την αίσθηση της αμετροέπειας. Με την επικυριαρχία στο χώρο και την αποκωδικοποίηση της ζωής, βρισκόμαστε σε ένα δρόμο, που από τον ύστερο 19$^{ο}$ αιώνα και τον πρώϊμο 20$^{ο}$ και εξής είναι γεμάτος τρόμο. Όπου υπάρχει μέτρο μπορεί να υπάρξει και αμετρία, αλλά ο προμηθεϊκός κόσμος μας δε γνωρίζει

μέτρο.

46. Η προμηθεϊκή κουλτούρα λειτουργεί σύμφωνα με το νόμο της κατάργησης των ορίων, το νόμο της δύναμης και της αντίστασης ενάντια σε κάθε φαουστική νοοτροπία. Ο άνθρωπος της ρομαντικής εποχής και του κλασικού ιδεώδους είχε ανθρωπιά. Αυτή χάθηκε. Όλες οι εποχές είναι μεταβατικές, ασταθείς και πληρώνουν το τίμημα της απαξίωσης σταθερών αρχών, αλλά σε κάθε πτώση υπάρχει ευκαιρία μιας νέας αρχής. Ακόμα και η αλλοτρίωση του ανθρώπου, όπως την είδε ο Μαρξ, πιστώθηκε σε μεταβατικό στάδιο.

47. Η απανθρωπιά δεν συνδέεται με κάποια εποχή ή μόνο με κάποιο ιστορικό συμβάν, αλλά είναι μια προδεδομένη δυνατότητα του ανθρώπου να αρνείται τον εαυτό του ή τους άλλους. Δεν εκφράζεται δε αυτή η απανθρωπιά μόνο με ακραίες βιαιότητες. Σε μια ελληνική οικογένεια συνεργάστηκαν μάνα, κόρη και γιος και κατακρεούργησαν τον πατέρα, που επεχείρησε να «βάλει χέρι» στην κόρη. Δεν είναι τόσο η ωμότητα της πράξης, που παραπέμπει σε αρχέγονη αντίληψη περί τιμής, παραπτώματος και τιμωρίας, αλλά η τρομερή απουσία συναισθήματος, που διαπερνά την απανθρωπιά.

48. Πού παραπέμπει η θυσία του Αβραάμ, όπως και πολλών άλλων; Ετοιμάζει τη θυσία του γιου του και εν συνεχεία υφίσταται τις συνέπειες της απανθρωπιάς, επειδή θέλησε να αποδώσει στο Θεό (ή στη συνείδηση) τη δέουσα τιμή. Η φοβερή άρνηση εν προκειμένω και εξολόθρευση του άλλου εκπηγάζει από ένα «υψηλό» κίνητρο και παράλληλα δημιουργεί στον άνθρωπο την αίσθηση, ότι χωρίς ρήξη με τον Ύψιστο δε μπορεί να είναι αυτό που είναι: *ανθρώπινος*.

49. Η απάνθρωπη στάση του ανθρώπου προς τον εαυτό του και τους άλλους διολισθαίνει σε διαρκή εμπλοκή με μια σκληρή απανθρωπιά εναντίον όσων δεν έχουν δυνατότητα άμυνας και αυτοί είναι τα παιδιά, τα ζώα, οι φυλακισμένοι κ.α. Η βιαιότητα φαντάζει εδώ ως «απόλαυση» μιας παντοδυναμίας, όπου με «καλή συνείδηση» εκπληρώνεται κάποιο καθήκον, ή εγκαταλείπει τον άλλο στην αδυναμία του, για λογαριασμό της ευκαιρίας για αυτοϊκανοποίηση.

50. Δεν τίθεται τόσο θέμα εάν η απανθρωπιά είναι κληρονομική ή επίκτητη, όσο ότι πρόκειται για μια θέληση για εξολόθρευση κάθε αδύνατου. Ακόμα και ο διάβολος δεν θα είχε βάλει το χέρι του, εάν η εξολόθρευση δε γινόταν με επίκληση του Υψίστου.

51. Η απανθρωπιά οφείλεται στην έλλειψη του ιδανικού της παιδείας. Ο σημερινός άνθρωπος δεν μπορεί να παραμείνει ανθρώπινος. Μεταξύ ανθρωπιάς και αναγκών επιβίωσης κλίνει στο δεύτερο. Δεν επιλέγει μόρ-

φωση, δεν προσανατολίζεται σε παιδεία, ούτε χριστιανική, ούτε εκκοσμικευμένη, ούτε θρησκευτική, ούτε αισθητική. Μόνο με την αφύπνιση των ποιοτήτων της καρδιάς μπορεί να καταφάσκει και να πιστοποιείται η ζωή του ανθρώπου. Η αφύπνιση μάλιστα αυτή κάποτε συγκρούεται με τη λογική και τη θέσμιση.

52. Πως διαφυλάττει ο άνθρωπος την ανθρωπιά του; Όταν αφοπλίζει τον τον εαυτό του από την «ιπποτική» δύναμή του, που εκφράζεται με την καταπίεση του αδυνάτου, όταν επιδεικνύει έλεος απέναντι στον άλλον, όταν εφαρμόζει το μέτρο και ελέγχει τη ρήξη του εαυτού του, όταν αποφασιστικά πεισματώνει, αν είναι να διακυβευθεί το Ανθρώπινο.

*VII. Ορμή και πάθος (Trieb und Leidenschaft)*

53. Η ανθρωπότητα ζει από τους πολλούς και ευχαριστημένους, ζει και από αυτούς που δεν τους βλέπεις και κάνουν απλώς το καθήκον τους. Ζει επίσης και από τους ανικανοποίητους, τους ταραξίες, τους νεωτεριστές, τους ανατροπείς και τους ευφυείς. Όλους αυτούς πυροδοτεί ένα πάθος, που υποδαυλίζει την ανθρωπότητα, ώστε να δράσει. Αυτοί, συνάμα, διακυβεύουν την ούτως ή άλλως διάτρητη τάξη πραγμάτων, κινούμενοι όχι πάντα από προσωπικά κίνητρα, αλλά συχνά από αγάπη για τα πράγματα, από όραμα και από αντίδραση στην αδικία. Καθαρό πνεύμα Ηρόστρατου ήταν πάντα σπάνιο.

54. Μόνον ο άνθρωπος μπορεί να διακατέχεται από πάθη. Χρωστάει πολλά σε αυτά. Τα πάθη εκβάλλουν σε κινητικότητα και σε κάτι υψηλό. Διαφέρουν από την αψιθυμία ως προς το βάθος και τη διάρκειά τους. Από τις ορμές διαφέρουν ως προς την δυσαναλογία, που παρουσιάζουν σε σχέση με τις ζωικές λειτουργίες. Η αγάπη και το μίσος λειτουργούν ως πάθη, όχι ως μανίες.

55. Εάν τολμούσε κανείς να συγκρίνει έναν παθιασμένο παίχτη του τένις, ή ένα παθιασμένο συλλέκτη γραμματοσήμων, ήτοι το παιχνίδι του πρώτου και τη συλλεκτική δραστηριότητα του δεύτερου, με τη μανία ενός αλκοολικού, θα προκαλούσε εύλογες διαμαρτυρίες. Γιατί μανία και οργή αξιολογούνται λίαν αρνητικά, αλλά όχι και το πάθος. Παρά το γεγονός ότι και αυτό δεν ερμηνεύεται θετικά, ωστόσο τυγχάνει κάποιου σεβασμού, λόγω «της αδυναμίας απεξάρτησης» του παθιασμένου από το πάθος του.

56. Ο σεβασμός εδώ δεν έχει να κάνει με το αντικείμενο του πάθους, αλλά με την εμ-πάθεια ως τέτοια. Η εξάρτηση προκαλεί προσοχή, αφού

μέσα από αυτή προβάλλει το Ανθρώπινο, το οποίο μας λυγίζει. Αλλά όποιος διολισθαίνει σε μανία, ελέγχεται από πάθος. Και παρόλο που μέσα από τη σχέση με το αντικείμενο του πάθους χάνεται ελευθερία αυτοπροσδιορισμού, δεν αποκλείεται ο λογικός έλεγχος του πάθους. Για παράδειγμα, το πάθος ενός δικαστή για αντικειμενική απόδοση δικαιοσύνης, ή ενός ερευνητή για το αντικείμενό του, εκδηλώνεται μέσα από μια ψυχρή απόφαση, ή μια χωρίς συμπόνια ματιά, που επιδιώκει μόνο και μόνο την αλήθεια.

57. Ενώ το πάθος με αγγίζει βαθύτατα, με δένει, διολισθαίνω σε αυτό και δε μπορώ να ξεφύγω, από την άλλη πλευρά μπορεί να μεταβληθεί αυτή η πτωτικότητα σε αυτοϊκανοποίηση, σε απόκτηση μιας εμπειρίας που μου οδηγεί σε έξαρση, σε αυτογνωσία και αυτοσυνειδησία. Το πάθος ανεβάζει τον άνθρωπο σε ένα υψηλότερο επίπεδο. Αυτό το επίπεδο υπερέχει σε σύγκριση με το οποίο επίπεδο πετυχαίνει ο άνθρωπος χωρίς πάθος. Με το πάθος το πρόσωπο υπερβαίνει τον εαυτό του, εξελίσσεται με μοναδικό τρόπο.

58. Η απώλεια ελευθερίας λόγω της εμπλοκής στο πάθος δε συνεπάγεται για τον άνθρωπο και ανικανότητα διαχείρισης του εαυτού του, όπως συμβαίνει με τη *μανία* (π.χ. στην κλεπτομανία). Η μανία παρακωλύει το ξεδίπλωμα του εαυτού μας, γιατί εκπίπτουμε σε μια ανεξέλεγκτη εκβιαστική κατάσταση, σε κάτι εκτός του εαυτού μας. Παραδινόμαστε στον εκβιασμό της μανίας. Η μανία έχει συγγένεια με την ασθένεια, ενώ το πάθος με την αδυναμία και την ανοχή. Πάντως, συνάμα την υπερβαίνουμε.

59. Ο παθιασμένος παίχτης του τένις ή ο συλλέκτης γραμματοσήμων εμβιώνει κατά την τυφλή αφοσίωσή του σε αθώες δραστηριότητες μια ιδιότυπη χαρά. Αυτή η χαρά μάλιστα προέρχεται από την αδυναμία αποδέσμευσης από αυτές και του αποκαλύπτει, μαζί με τις δυνατότητες του αντικειμένου ενασχόλησής του, τις δυνατότητες του εαυτού του, τις οποίες ποτέ δεν θα αποκάλυπτε με αδέσμευτες επιλογές.

60. Το πάθος δεν πληρούται ποτέ, όπως η μανία, από το ίδιο το αντικείμενο. Η μανία, όπως εξάλλου και ο φθόνος, προσβλέπει μόνο στο Έχειν, ποτέ στο Είναι. Στη μανία χάνεται ο άνθρωπος. Στην περίπτωση όμως του παθιασμένου έχουμε κάτι άλλο: το αντικείμενο έλκει τον παθιασμένο, ασκώντας βία επάνω του, τον οδηγεί εκτός και πέραν του εαυτού του, επιδαψιλεύοντάς του όμως ευτυχία. Τότε ο άνθρωπος καταφάσκει ως οντότητα.

61. Πάθος και μανία είναι μονοπώλια του ανθρώπου. Η μεγάλη «πείνα» για το ατέρμονο (Unendliches), που χαρακτηρίζει και τα δύο, έχει τις

ρίζες της στην ειδική αμφίσημη σχέση του ανθρώπου με τον εαυτό του και τον κόσμο - με ένα περιβάλλον, που όμως συνάμα είναι κάτι το *Πλέον* από περιβάλλον - και τον απειλεί διττά. Σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο ερμηνείας, που ακολουθεί το σχήμα «υποκείμενο απέναντι στο αντικείμενο» και μεταγράφει τη θέση του ανθρώπου στο διπολισμό θεωρία –πράξη, ο διττός αυτός κίνδυνος αντί να φανερώνεται, καλύπτεται περισσότερο. Η αντικειμενίκευση του υποκειμένου και η υποκειμενίκευση του αντικειμένου επικαλύπτει κάθε συμπεριφορά απέναντι στον εαυτό μας και στον άλλον και αδυνατεί να οδηγήσει τις αφηρημένες σχέσεις στην κατεύθυνση του συγκεκριμένου.

62. Ο άνθρωπος δεν είναι λόγω της υποκειμενικότητάς του ευάλωτος και υποχείριος, αλλά λόγω της εξωκεντρικής απόστασης από τον εαυτό του και τον άλλον. Στην αυτή την απόσταση οφείλονται εξίσου, *στον ίδιο βαθμό*, υποκειμενικότητα και αντικειμενικότητα. Λόγω αυτής μπορεί να ελευθερωθεί, ή να χάσει την ελευθερία του, να οδηγηθεί σε επιτυχίες, ή και να παραδοθεί σε μια άλλη δύναμη. Μπορεί ο άνθρωπος να *καταληφθεί* από τον εαυτό του, αλλά και από τους άλλους. Κυρίως όμως δέχεται μέσα από τη «λαβή», που του κάνει η μανία ή το πάθος, ένα χτύπημα κατά της ελευθερίας του.

63. Σε ένα κόσμο γεμάτο από αναιτιολόγητο πλούτο και αιώνιες αξιώσεις, μέσα σε μια αβυσσαλέα και ανεξιχνίαστη πραγματικότητα, μόνο ένα παθιασμένο ον είναι σε θέση να τολμά. Δε θα μπορούσε να αναπτυχθεί στον *έκκοσμο* χαρακτήρα του περιβάλλοντός του, εάν δεν ήταν σε θέση να χάνει την ελευθερία του, ώστε να συμπράξει μέσα από την έξαψη της κατάληψής του στην αμετρία του Είναι του.

Ο Ιωάννης Θεοδωρόπουλος γεννήθηκε το 1949. Είναι Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Tübingen, καθηγητής Παιδαγωγικής στην ΑΣΠΑΙΤΕ Πατρών. Υπηρέτησε ως Σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Εξωτερικού και ως Επίκουρος και Αναπληρωτής Καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Το γνωστικό του αντικείμενο είναι η «Φιλοσοφική Παιδαγωγική». Είναι ιδρυτής και διευθυντής του περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος». Έχει συγγράψει πολλά βιβλία και επιστημονικά άρθρα στην ελληνική και γερμανική γλώσσα.

(sergoula2@yahoo.gr)

Παρασκευή ΓΚΟΛΙΑ

# *Νεότερη Ελληνική Ιστορία και Διδακτική: Εκπαιδεύοντας στη ΣχολικήΙστορία*

*Ο ανθρώπινος νους παίζει περίεργα παιχνίδια με τις προοπτικές του χρόνου, ιδίως όταν εξετάζει το μακρινό παρελθόν: οι αιώνες είναι σαν τα χρόνια και οι χιλιετίες σαν τις δεκαετίες. Χρειάζεται μια ενσυνείδητη προσπάθεια για να ξαναβρούμε το ακριβές μέτρο*[1]

## *Εισαγωγικά*

ΤΙ ΣΗΜΑΙΝΕΙ "ΔΙΔΑΣΚΩ ΙΣΤΟΡΙΑ", ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ, ΠΩΣ ΚΑΙ ΓΙΑΤΙ ΓΙΝΕται αυτό;. Κινούμενος σε αυτόν τον άξονα, ο H. Moniot διαπραγματεύεται –ισορροπώντας μεταξύ επιδιωκομένου και εφικτού – ζητήματα που αφορούν στις ιδιαιτερότητες της σχολικής ιστορίας και γενικότερα της «σχολικής επιστήμης»: τη σχέση της Ιστορίας με την κοινωνική μνήμη, την κουλτούρα και την συγκρότηση ταυτοτήτων, τη διάκριση δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης, τις μαθησιακές διαδικασίες και τις ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις των μαθητών, τη στοχοθετημένη παιδαγωγική και τις διαδικασίες αξιολόγησης, το «διδακτικό συμβόλαιο»[2], τη συνάφεια μεταξύ διδασκαλίας, δημιουργικότητας και ανάπτυξης νοητικών δεξιοτήτων, τη χρήση των ιστορικών πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, την γραπτή και προφορική καλλιέργεια του ιστορικού λόγου και γενικότερα τον πολύπλευρο ρόλο των σχολικών εγχειριδίων.

Ο προσδιορισμός της σχέσης της διδακτικής της ιστορίας με τις ιστορικές σπουδές, της σχέσης ανάμεσα στην ιστορική γνώση της ιστορίας και στην ιστορική γνώση του σχολείου, εντάσσεται στο πλαίσιο μιας θεωρητικής προσέγγισης για τη σχέση των διδακτικών αντικειμένων με τα

[1] Βλ. Finley, 1991.
[2] Βλ. Moniot, 2002, 225. Ματσαγγούρας, 2001, 223-4, 238-9 & 242.

αντίστοιχα επιστημονικά τους πεδία και αξιοποιεί τα θεωρητικά σχήματα που επιχειρούν να ανατρέψουν την παραδοσιακή αντίληψη μιας άμεσης και υπάλληλης για τα διδακτικά αντικείμενα σχέσης προς τις επιστήμες αναφοράς τους και να υποστηρίξουν τη σχετική αυτονόμησή τους. Ο σχετικός διάλογος ευδοκιμεί μετά την εισαγωγή της έννοιας της διδακτικής μετάθεσης[3] και την αναγνώριση, στο πλαίσιο ρευμάτων της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, των διδακτικών αντικειμένων ως ημιαυτόνομων πραγματικοτήτων κοινωνικά επιλεγμένων, με ίδια οργάνωση, ιεραρχία και κριτήρια.

Στην εποχή μας, κάθε συλλογικότητα έχει τη δυνατότητα να κοινοποιήσει στο «παγκόσμιο χωριό» τη δική της εκδοχή για το παρελθόν[4], την «ιστορία σε ψίχουλα» σύμφωνα με την επιτυχή έκφραση του François Dosse[5]. Η πολλαπλότητα, η πολυφωνία, αλλά και η αντιφατικότητα των ιστορικών εκδοχών του παρελθόντος, προβάλλει τα ετερογενή και ασύμβατα υλικά της πολλαπλά διαμεσολαβημένης ιστορικής μνήμης. Αν υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής σε όλες αυτές τις φωνές του παρελθόντος είναι ότι όλες θέτουν την οπτική τους στο επίκεντρο του κόσμου[6]. Συνεπώς, το αίτημα που απορρέει για τη Διδακτική της Ιστορίας, δεν είναι η επιλογή της μίας και σωστής αφηγηματικής εκδοχής για το δήθεν ενιαίο παρελθόν, αλλά η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η διαμόρφωση ενός ευρέος φάσματος δεξιοτήτων, που θα αποτελέσει τον σκελετό της ιστορικής παιδείας[7]. Αυτού του τύπου η ιστορική παιδεία και μάθηση μπορεί να εξοπλίσει με τα κατάλληλα εφόδια τον σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη, τη μαθήτρια/πολίτισσα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειριστούν επιτυχώς την αντιφατικότητα των προσεγγίσεων του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν στο πλαίσιο που δημιουργεί η πολυεπίπεδη και δυναμική μορφή της ιστορικής κρίσης[8].

---

[3] Βλ. Chevallard, 1985. Την έννοια της διδακτικής μετάθεσης εισήγαγε ο διδακτικολόγος Chevallard, για να περιγράψει την εργασία που συντελείται, όταν ένα επιστημονικό αντικείμενο γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας. Η θεώρηση αυτή, οδηγεί στην αναγνώριση ενός διακριτού επιστημολογικού καθεστώτος για τα διδακτικά αντικείμενα, προσφέροντας τη βάση για τη θεμελίωση της επιστημονικότητάς τους.

[4] Βλ. Κόκκινος & Γατσωτής 2008, 549-588.

[5] Βλ. Dosse, 1993.

[6] Βλ. Ferro, 2000, 378.

[7] Βλ. Κόκκινος, 1998.

[8] Βλ. Ηλιοπούλου, 2006, 89-91.

## *Η σχολική ιστορία*

Η σχολική ιστορία αναμετράται τα τελευταία τουλάχιστον σαράντα χρόνια με κοινωνικές, πολιτισμικές και επιστημολογικές αλλαγές που την αμφισβητούν, απειλούν τη θέση της στα προγράμματα σπουδών του σχολείου, αλλά και την υποχρεώνουν να απαντήσει με νέους όρους στα ερωτήματα που της απευθύνονται. Η συμβολή της στη διαμόρφωση μιας ενιαίας συλλογικής μνήμης και στην ενίσχυση μιας κυρίαρχης ιστορικής κουλτούρας την έφερε πολλές φορές αντιμέτωπη με την αναγνωσιμότητα ενός παρελθόντος που υπήρξε πολύγραμμο, πολύσημο, αμφιλεγόμενο και σε διαρκή ανανέωση, αλλά και με την προετοιμασία των μαθητών ώστε να καταστούν κριτικά σκεπτόμενοι, ενεργοί και ικανοί να κατανοήσουν τον κόσμο ως μελλοντικοί πολίτες.

Η επιστροφή της σχολικής ιστορίας στις ιστορικές σπουδές επιτρέπει τον αναπροσδιορισμό σημαντικών όψεων του θεωρητικού οικοδομήματος. Η επαφή της με άλλους επιστημονικούς χώρους δρομολογεί επίσης το ενδιαφέρον για τις διαδικασίες της μάθησης. Στο πλαίσιο αυτών των μετασχηματισμών, αναδύεται ένας προβληματισμός για τη σχολική ιστορία με επίκεντρο τη δυνατότητα αντιστοιχίας του επιστημολογικού και ιστοριογραφικού προβληματισμού με τη διδακτική πράξη του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι καταβάλλεται προσπάθεια ανταπόκρισης του πεδίου της παραγωγής της γνώσης με το πεδίο της μαζικής αναπαραγωγής της. Στην προοπτική αυτή, ο ρόλος της σχολικής ιστορίας δεν είναι πλέον η κατασκευή ανελαστικών και περιχαρακωμένων συλλογικών ταυτοτήτων ούτε η δόμηση σχημάτων συνέχειας, που συγκροτούν τον εθνικό εαυτό αποκλείοντας τις εσωτερικές αντιθέσεις και τον Άλλο. Αντίθετα είναι η διαμόρφωση κριτικών ικανοτήτων και γνωστικών δεξιοτήτων, η μύηση στην ηθική του σεβασμού και της κατανόησης της διαφοράς, η γνωριμία με τον Άλλο, αλλά και η εξοικείωση των μαθητών με τον μεθοδολογικό και διανοητικό εξοπλισμό της ιστορικής επιστήμης.

## *Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας*

Στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου οι σχετικές έρευνες[9] δείχνουν ότι το παρελθόν, η μνήμη και η ιστορία ταυτίζο-

[9] Βλ. Κόκκινος, 2006. Επίσης, Ρεπούση, 2007 & 1999, 251. Κουλλαπής, 1998-1999, 69 & 70, 276-296. Βαμβακίδου, 2004, 13, 41- 46.

νται: η ιστορία παρουσιάζεται ως «κατασκευή» και νομιμοποίηση ενός εθνικού παρελθόντος μέσα από την επιλεκτική ανάδειξη παραδειγματικών μορφών, εμβληματικών γεγονότων και παραδοσιακών αναφορών που ισχυροποιούν τη διάσταση της συνέχειας μέσα στο χρόνο[10]. Ο επιλεκτικός χαρακτήρας της εθνικής ιστορίας και ο κοινωνικά κατασκευασμένος χαρακτήρας της συλλογικής μνήμης[11] διαμορφώνουν μια εθνική μνήμη[12], το περιεχόμενο της οποίας αποτελεί και σήμερα, όπως και στο παρελθόν, πεδίο αντιπαραθέσεων[13]: ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η αποσιώπηση της συμβολής της Αριστεράς στην Εθνική Αντίσταση μέχρι τη Μεταπολίτευση του 1974, όταν άρχισαν να διαμορφώνονται οι συνθήκες που επέτρεψαν την αναγνώρισή της στον επίσημο κρατικό λόγο. Πολλοί συνδέουν τη σημερινή «επιστροφή της μνήμης», τη στροφή στο παρελθόν και την καταναλωτική εκμετάλλευση της μνήμης, με το φόβο απέναντι στο ενδεχόμενο μιας συλλογικής «αμνησίας», η οποία θεωρείται ότι ελλοχεύει στις σύγχρονες κοινωνικές ανακατατάξεις της παγκοσμιοποίησης. Καταγράφεται έτσι μια κρίση ταυτότητας και μια έλλειψη πίστης στο μέλλον: σύμφωνα τον A. Prost «η λατρεία του παρελθόντος απαντά στην αβεβαιότητα του μέλλοντος και στην απουσία συλλογικού σχεδίου»[14].

Ωστόσο, η ιστορική και πολιτική μελέτη του παρελθόντος, μπορεί να μετριάσει την επιλεκτική λειτουργία της μνήμης, να καλύψει τα κενά, τις σιωπές και τις αμνησίες, αρκεί να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε τα γεγονότα που παρελθόντος[15]. Μπορεί, επίσης, να υποδείξει τον αυθαίρετο χαρακτήρα της μνήμης, όταν μελετά το διαφορετικό περιεχόμενο που έχει μέσα στο χρόνο η επίκληση του ίδιου γεγονότος, όπως για παράδειγμα τα γεγονότα του Πολυτεχνείου, καθώς προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες της εποχής[16]. Μπορεί, τέλος, να διεκδικήσει τη με-

---

[10] Ο Braudel επέδρασε σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον ιστορικό χρόνο, τον οποίο διέκρινε σε τρία επίπεδα: βραχύς χρόνος, συγκυρία, μακρά διάρκεια. Όσον και αν επικρίθηκε η προσέγγιση αυτή, ωστόσο άλλαξε την οπτική για το παρελθόν, διότι βοήθησε τους ιστορικούς να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε σειρά φαινομένων έχει τη δική της χρονικότητα που τα κάνει να διαπλέκονται με ένα ιδιαίτερο τρόπο, βλ. Braudel, 2002 & 1997 & 1987, 13-64.

[11] Βλ. Αβδελά, 1998, 104.

[12] Βλ. Ανδρέου & Βαμβακίδου, 2006.

[13] Βλ. Grosser, 1993.

[14] Βλ. Prost, 1996, 306.

[15] Βλ. Prost, 1996, 113-114. Moniot, 2000, 39 - 40. Για την «τυραννία της μνήμης» βλ. Todorov, 1995.

[16] Βλ. Hobsbawm, 1990.

τατροπή της οδυνηρής μνήμης σε ευεργετική ιστορική κατανόηση, όταν επεξεργάζεται ζητήματα που αφορούν σε οριακές καταστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, όπως καταστροφές, πολέμους, «γενοκτονίες»[17].

## *Διδακτική Ιστορίας: η έννοια του χρόνου στη διδασκαλία της ιστορίας*

Ο Idrissi θεωρεί κεντρικές έννοιες της Ιστορίας τον χώρο, τον χρόνο και την κοινωνία, διότι «το αντικείμενο της ιστορικής επιστήμης είναι ο κοινωνικός μετασχηματισμός στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου και ενός προσδιορισμένου χώρου»[18]. Επίσης, διακρίνει τον χρόνο σε φυσικό, ψυχικό, κοινωνικό και ιστορικό. Ακολουθώντας μάλιστα το θεωρητικό υπόδειγμα του Braudel, αλλά και τις σχετικές επεξεργασίες των Koselleck, Benveniste, Prost, Ricoeur και Segal, ο Idrissi προσεγγίζει τον ιστορικό χρόνο ως συνύφανση μιας πολλαπλότητας χρόνων. Όμως η αφετηρία κάθε τέτοιας διαχείρισης και νοηματοδότησης του ιστορικού χρόνου δεν μπορεί να είναι άλλη από την κατανόηση ότι ο ιστορικός χρόνος δεν είναι γραμμικός, ενιαίος και καθολικός[19]. Ο χρόνος νοείται στη διαχρονική του διάσταση - αν και η συγχρονική ανάλυση σύμφωνα με τον Mattozzi είναι επίσης αναγκαία - και η αναλυτική λειτουργία του αφορά στον σαφή προσδιορισμό (χρονολόγηση), την αιτιώδη αλληλουχία και την ιεράρχηση των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων, καθώς και στην ανάδειξη και συνάρθρωση των δομών.

Στα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας εμφανίζεται η έννοια του χώρου ως «ενιαίου», αλλά και ο χρόνος ως «ενοποιητικό στοιχείο το οποίο αποκαθιστά τη συνέχεια και νομιμοποιεί την αξίωση της μοναδικότητας του χώρου»[20]. Άλλοτε, ο χρόνος λειτουργεί ετεροποιητικά και όχι ταυτοποιητικά ως προς την εμπειρία των μαθητών και η ταυτοποιητική εμπειρία που προκύπτει ανήκει στη σφαίρα του συμβολικού[21]. Ειδικότερα, ο χρό-

[17] Βλ. Για τη μνήμη της Κατοχής, βλ. Βαν Μπουσχότεν, 1997. Lüdtke, 1993, 542 - 572. Για το Ολοκαύτωμα, βλ. Εταιρεία Μελέτης Ελληνικού Εβραϊσμού, 1998.

[18] Βλ. Idrissi, 2005, 39. Σύμφωνα με τον Idrissi, ο φυσικός χρόνος είναι συνεχής, ομοιόμορφος, άπειρος και γραμμικός. Ο ψυχικός χρόνος έχει βιωματικό και προσωπικό χαρακτήρα, είναι ανομοιογενής και εξαρτάται από τη συγκυρία και ο κοινωνικός χρόνος εξαρτάται από την πολιτισμική ιδιαιτερότητα κάθε κοινωνίας και τον ρόλο της θρησκείας.

[19] Βλ. Idrissi, 2005, 41-51.

[20] Βλ. Κουζέλης, 1997, 128 - 130. Τοπόλσκι, 1983, 149 - 169. Αβδελά, 1997, 49 - 71.

[21] Βλ. Λιάκος, 1994, 33.

νος συγκροτείται ως μια χρονική δομή, ένα σύστημα κατανόησης της ετερότητας του παρελθόντος. Άλλωστε, ο ιστορικός χρόνος δεν είναι αντικειμενικός, αλλά ενδογενής σε σχέση με την ιστορική ανάλυση, αφήγηση και ερμηνεία. Αντιλαμβανόμαστε ότι ο ιστορικός χρόνος είναι μια διανοητική κατασκευή με προσδιοριστικό στοιχείο όχι το παρελθόν που πρόκειται να μελετηθεί, αλλά το εκάστοτε παρόν από το οποίο εκπορεύονται τα συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα και δομούνται τα ερμηνευτικά πλαίσια.

Η προσέγγιση του χρόνου στις ιστορικές έννοιες στο σχολείο αντιμετωπίζει ένα *εννοιολογικό προϋπάρχον* που χρησιμεύει ως σύστημα πρόσληψης, οργάνωσης και αξιοποίησης των γνώσεων. Η σχολική γνώση εξαρτάται, άρα, από την προϋπάρχουσα δομή[22], διότι ο/η κάθε μαθητής/τρια διαθέτει ένα «κεφάλαιο εγκατεστημένων γνώσεων, πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών, κανόνων…»[23], συμπεριφορών, στάσεων, δεξιοτήτων, μια γνωστική βάση - οπτική, ακουστική, εννοιολογική - που του/της επιτρέπει να διαβάζει τον κόσμο γύρω του/της και να αναλύει, επιλέγει, οργανώνει τη νεοεισερχόμενη πληροφορία. Η σύνδεση των ιστορικών εννοιών με την εκμάθηση της ιστορίας μπορεί να επιτευχθεί, αξιοποιώντας σύγχρονες προσεγγίσεις από τους χώρους της γλωσσολογίας, της παιδαγωγικής της ανάγνωσης, της γνωστικής ψυχολογίας σε συνδυασμό με τον επιστημολογικό αναστοχασμό αναφορικά με την *ιστορία-αφήγηση*. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Idrissi δεν αναφέρεται σε διδακτικά μοντέλα προσέγγισης και κατανόησης των κατηγοριών ιστορικής χρονικότητας, όπως αυτά που έχει επεξεργαστεί ο Ivo Mattozzi[24]. Σύμφωνα με τον Mattozzi, οι χρονικές κατηγορίες παρεμβαίνουν στην κατασκευή των επεξηγηματικών σχημάτων, επειδή χάρη σ΄ αυτές εντοπίζονται οι συναρμογές στα γεγονότα, οι συγκυρίες, οι διάρκειες κλπ., τα οποία συνδυαζόμενα μεταξύ τους σε πολλαπλές σχέσεις, μπορεί να καθορίσουν ή να ευνοήσουν μια ιδιαίτερη έκβαση των ιστορικών διαδικασιών. Αυτό σημαίνει ότι, μέσα στην πλοκή των γνωστικών κατηγοριών, η κατηγορία του χρόνου κατέχει την κεντρική θέση, διότι τα γεγονότα που μελετώνται έχουν εξελιχθεί μέσα στο χρόνο και οι πληροφορίες για το παρελθόν, για να αποκτήσουν σημασία, αξία και οργάνωση, χρειάζεται να χρονολογηθούν. Από την άλλη πλευρά, οι χρονικές κατηγορίες είναι ουσιαστικής σημασίας για την ιστορική εκπαίδευση, διότι επιτυγχάνεται η ενσυνείδητη χρήση του χρό-

[22] Βλ. Guyon et al, 1993, 144.
[23] Βλ. Moniot, 2002, 86.
[24] Βλ. Mattozzi, 2005, 51-71, 105-127.

νου με σκοπό την ανάλυση του παρελθόντος και την κατανόηση της ιστοριογραφικής γνώσης. Αποστολή των εκπαιδευτικών είναι να διαμορφώνουν στους μαθητές τη συνείδηση της σημασίας που έχει η μέτρηση του χρόνου και να τους βοηθούμε να κατανοήσουν τις διαφορές των αντιλήψεων για τη μέτρηση του χρόνου στις διάφορες κοινωνίες και στις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

## *Διδακτική Ιστορίας: γνωστικές κατηγορίες και ιστορικός λόγος*

Όσον αφορά στο ζήτημα της διδακτικής, είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε εκ των προτέρων το διαδικαστικό σχήμα της επεξεργασίας των ιστορικών γνώσεων και των κατηγοριών που εμπλέκονται στην εκτέλεσή του. Εφόσον σκοπός του αναλυτικού προγράμματος είναι να οικοδομήσει μια σκέψη ικανή να κατανοήσει την ιστορική γνώση, να τη χρησιμοποιήσει και να την επεξεργαστεί, η απαίτηση είναι διπλή:

- να κατανοήσουμε ποια είναι η αλληλουχία των νοητικών πράξεων που καθιστά δυνατή την οικοδόμηση των γνώσεων τις οποίες θεωρούμε τυπικές του γνωστικού αντικειμένου «ιστορία»
- πρέπει να διευκρινίσουμε ποιες νοητικές λειτουργίες και δεξιότητες χρειάζονται προκειμένου να εκτελεστούν οι διάφορες διαδικασίες.

Βασική μας αποστολή είναι:

- να ανακαλύψουμε το διαδικαστικό σχήμα και τις βασικές γνωστικές κατηγορίες που χρησιμεύουν σε πρώτη φάση για τις ανασυνθέσεις του παρελθόντος, και σε μια δεύτερη για την οργάνωση σε ένα γραπτό κείμενο των ιστορικών γνώσεων.
- Να εντοπίσουμε μεταξύ των γνωστικών κατηγοριών τις χρονικές κατηγορίες, ώστε να κατανοήσουμε την πρωταρχική τους λειτουργία στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κάθε λόγος για το παρελθόν αποκτά μια δομή που τη διαμορφώνει η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου αριθμού κατηγοριών. Αυτό μπορούμε να το αντιληφθούμε αναλύοντας ένα ιστορικού τύπου κείμενο, που έχει αντληθεί από τον εγχειρίδιο. Είναι σκόπιμο να επαληθεύσουμε ότι ακόμη και οι ιστορικές γνώσεις της γενικής σχολικής ιστορίας βασίζονται σε ένα πλαίσιο γνωστικών κατηγοριών. Μόνο έτσι θα κατανοήσουμε πόσο η διδακτική της ιστορίας μπορεί να ωφεληθεί από την οργάνωση αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας.

## *Άσκηση ιστορίας*

Ένα ιστορικό κείμενο από ένα σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να αποτελέσει πεδίο δοκιμής, για να κατανοήσουμε πόσο η διδακτική της ιστορίας μπορεί να ωφεληθεί από τη γνώση της δομής του γνωστικού αντικειμένου. Από αυτή την επαλήθευση θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε πόσο η διδακτική της ιστορίας μπορεί να επωφεληθεί από τη γνώση της δομής του γνωστικού αντικειμένου για την οργάνωση αποτελεσματικών στρατηγικών εκπαίδευσης. Δεχόμαστε τη θέση του Mattozzi ότι οι ιστοριογραφικές γνώσεις είναι το αποτέλεσμα μιας ροής εγχειρημάτων που τα καθιστούν ικανά οι γνωστικές κατηγορίες τις οποίες ορίζουμε με τις έννοιες: παρελθόν, θεματοποίηση, πηγή, χρόνος, μεταβολή, αδράνεια, προβληματισμός, εξήγηση, αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία[25].

Στο εν χρήσει σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας για την Στ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου υπάρχει κείμενο με τίτλο «Η καθημερινή ζωή στα χρόνια του Όθωνα»[26], που έπεται του κειμένου με τίτλο «Προσδοκίες των Ελλήνων από το νέο κράτος». Σε πρώτο επίπεδο ανάγνωσης των τίτλων που επιλέγονται, εντοπίζουμε τα ιστορικά υποκείμενα ως βασιλιά-Όθωνα και ως εθνώνυμο-Έλληνες, που φαίνεται να προσδιορίζουν τις θεματικές «καθημερινή ζωή» και «νέο κράτος» αντίστοιχα στο πεδίο της ηγεμονικής και ελληνικής ιστορίας. Στο εγχειρίδιο ιστορίας των Ρεπούση κ.ά. το οποίο αποσύρθηκε, χωρίς ουσιαστικά να δοκιμαστεί στη σχολική πράξη υπάρχει αντίστοιχο κείμενο με τίτλο «Η καθημερινή ζωή»[27], που έπεται του κειμένου με τίτλο «Κοινωνία και κράτος».

Σε πρώτο επίπεδο ανάγνωσης των τίτλων που επιλέγονται δεν εντοπίζουμε ιστορικά υποκείμενα, αλλά τις θεματικές, που δίνονται χωρίς εξάρτηση/συνάρτηση με πρόσωπα και έθνη στο πεδίο της κοινωνικής ιστορίας. Και τα δύο κείμενα/αφηγήσεις προσφέρουν πληροφορίες που συνθέτουν την καθημερινή ζωή στα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα.

Στο πρώτο κείμενο, παρατηρούμε έναν τυπικό τρόπο απλοποίησης μιας σύνθετης ιστορικής γνώσης και μετατροπής της σε «ιστοριούλα». Το θέμα αναπτύσσεται σε 41 αράδες. Η θεματοποίηση δεν παρουσιάζεται φανερά σε πλαγιότιτλους – αυτό συστηματικά το συναντούμε στα αντίστοιχα εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου-, αλλά οι πληροφορίες ομαδοποιούνται σε παραγράφους. Ο/η εκπαιδευτικός, όχι οι μαθητές/

[25] Βλ. Mattozzi, 2005, 79 & 84.
[26] Βλ. Ακτύπης κ. ά., 1997, 171-176.
[27] Βλ. Ρεπούση κ. ά., 2006, 83-86.

τριες μπορούν να αναγνωρίσουν τη θεματοποίηση και να διακρίνουν επτά υποθέματα[28]. Οι πληροφορίες είναι ομαδοποιημένες, ώστε να αφορούν: στη συνέχιση του τρόπου ζωής από την εποχή της οθωμανοκρατίας στα χρόνια του Όθωνα, στις ασχολίες των κατοίκων του ελεύθερου ελληνικού κρατιδίου, στη δημογραφική κατάσταση του κράτους, στην οργάνωση των δημόσιων υπηρεσιών, στις αλλαγές από τις νέες συνθήκες, στην επίδραση του ευρωπαϊκού τρόπου ζωής, στην ανάπτυξη κάποιας μορφής κοινωνικής ζωής στις πόλεις και στη διατήρηση της ιδιαιτερότητας του ελληνικού στοιχείου.

Το θέμα του δεύτερου κειμένου αναπτύσσεται σε 20 περίπου αράδες. Οι βασικές πληροφορίες εντοπίζονται με μαύρα γράμματα σε δύο ιστορικές έννοιες σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Γ. Γιαννόπουλου, που λειτουργούν ως εννοιολογικοί άξονες και περιγράφουν ή και οπτικοποιούν τα ιστορικά φαινόμενα: *νέα αστικά πρότυπα* και *αστικές συνήθειες*. Στη δομή του κειμένου ομαδοποιούνται οι ιστορικές πληροφορίες και εντοπίζονται τα υποθέματα: α) η καθημερινή ζωή στις αγροτικές περιοχές (τόπος α), β) η καθημερινή ζωή στις πόλεις (τόπος β) και γ) προβλήματα και συνήθειες στους δύο *τόπους* (αβ).

Παρατηρούμε ότι και στα δύο κείμενα, το θεματικό πεδίο είναι ορισμένο και εντοπίζουμε το υπό διαπραγμάτευση ζήτημα σε σχέση με το συγκεκριμένο χώρο (ελεύθερη Ελλάδα) και τον καθορισμένο χρόνο (βασιλεία του Όθωνα). Και στα δύο κείμενα υπάρχουν πηγές, είτε γραπτές είτε οπτικά ντοκουμέντα. Μάλιστα στα αντίστοιχα βιβλία για τον δάσκαλο, προτείνονται διδακτικές προσεγγίσεις καθώς και ο σχολιασμός των πηγών. Ωστόσο στο βιβλίο δασκάλου των Ρεπούση κ.ά. γίνεται σαφής διαχωρισμός στο είδος της πηγής σε πρωτογενείς πηγές και σε δευτερογενείς πηγές και καταγράφονται τα προσδοκώμενα οφέλη για τους μαθητές/τριες[29].

Και τα δύο ιστορικά κείμενα που έχουν παραχθεί για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, περιέχουν πληροφορίες που έχουν αντληθεί από πηγές. Τις αντικειμενικές πληροφορίες, όπως χρονολογίες, θέατρο Καραγκιόζη, έλλειψη νερού, τεχνολογία 19ου αιώνα, νέα μέσα συγκοινωνίας κλπ. είναι δυνατόν να τις αναγάγουμε σε πηγές, αλλά το σύνολο του κειμένου, όπως σ' όλα τα εγχειρίδια είναι γραμμένο έτσι ώστε να «απο-

[28] Η θεματοποίηση προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου, αλλά σ' ένα βιβλίο σύγχρονης ιστορίας, η ανάπτυξη του συγκεκριμένου θέματος απαιτεί ίσως και εκατοντάδες σελίδες και έναν μεγαλύτερο αριθμό πληροφοριών για χρονολογίες, γεγονότα, πρόσωπα κλπ. Βλ. Ακτύπης κ. ά., 1997, 136.

[29] Βλ. Ρεπούση κ.ά. 2006, 8-9.

κρύπτεται η οφειλή στις πηγές»[30]. Για το λόγο αυτό, ακολουθεί η επιλογή οπτικών και γραπτών πηγών, οι ασκήσεις για την κατανόησή τους και η βιβλιογραφική συνάρτηση με το κείμενο. Και στα δύο κείμενα, τα ιστορικά γεγονότα/φαινόμενα στα οποία αναφέρονται οι πληροφορίες είναι χρονικοποιημένα από την πρώτη, την εισαγωγική παράγραφο, όπου καθορίζεται ο αιώνας (19ος), αλλά και η σχέση/αλληλεξάρτηση της ελληνικής και της ευρωπαϊκής καθημερινότητας.

Ο χρόνος σε μακρά διάρκεια αιώνα δίνεται στην εισαγωγική παράγραφο του πρώτου κειμένου με τη φράση «στα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα, αλλά και αργότερα» και στο δεύτερο μέσα από την εμπρόθετα χρονική φράση «κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα».

Στο πρώτο κείμενο ο χρόνος δίνεται: α) στη σχέση ιστορικού παρόντος (βασιλεία του Όθωνα), μέλλοντος (αλλά και αργότερα η ζωή των Ελλήνων συνεχίστηκε με τον ίδιο σχεδόν τρόπο) και παρελθόντος (όπως και κατά την εποχή της Τουρκοκρατίας) με την αναβίωση της παράδοσης: «ο λαός μπορούσε να δώσει λαμπρότητα στα έθιμα και τις εκδηλώσεις του. Η ζωή είχε τώρα οπωσδήποτε μεγαλύτερες χαρές, αφού ένα μέλλον ελεύθερο περίμενε τις νέες γενιές», β) σε καταγραφές δημογραφικού (η Αθήνα του 1832 είχε μόλις 4.000 κατοίκους, ενώ τη χρονιά που έφυγε ο Όθωνας (1862) είχε περίπου 43.000), οικονομικού (οι ληστές έκαναν συχνές επιθέσεις στους ταξιδιώτες) και κοινωνικού τύπου σε συνάρτηση του ιστορικού παρόντος και παρελθόντος, όπως η ασφάλεια των πολιτών και οι κοινωνικές παροχές. Οι πληροφορίες αυτές επιλέγονται από τη συγγραφική ομάδα ως σημαντικές για την ιστορική εκπαίδευση των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου, με το σκεπτικό ότι τα στοιχεία αυτά φέρνουν τους μαθητές/τριες σε επαφή με την καθημερινότητα εκείνης της εποχής, διότι εκείνο που ενδιαφέρει είναι «όχι τόσο οι αντιθέσεις που συνιστούν την καθημερινότητα, όσο αυτή καθαυτή η πρακτική της καθημερινής ζωής»[31], γ) στην μετάβαση «προς το τέλος του 19ου αιώνα» με παρουσίαση της κοσμικής ζωής (ζαχαροπλαστεία, θεάματα, χοροεσπερίδες κλπ.) και τη μίμηση ενός ευρωπαϊκού τρόπου ζωής (ρούχα ευρωπαϊκά).

Όσον αφορά στις χρονικές κατηγορίες του δεύτερου κειμένου, παρατηρούμε ότι δεν χρονολογούνται τα γεγονότα με απόλυτες ημερομηνίες, αλλά προτιμάται α) η σχεσιακή χρονολόγηση κατά την οποία τα σημεία αναφοράς είναι η σχέση ιστορικού παρόντος (19ος αιώνας) με την παρά-

[30] Βλ. Mattozzi, 2005, 80.
[31] Βλ. Ακτύπης κ.ά., 1997, 136.

δοση (προηγούμενης εποχής, 18ος): «..διατηρεί πολλά στοιχεία του παραδοσιακού τρόπου ζωής», β) η χρήση γλωσσικών τύπων χρόνου, όπως τον επιθετικό προσδιορισμό νέα «αστικά πρότυπα ζωής» σε συνδηλούμενη αντίθεση με τα παλαιά/παραδοσιακά, γ) η μετάβαση από την προηγούμενη εποχή «προς το τέλος του 19ου αιώνα», δ) ο χωρικός/χαρτογραφικός προσδιορισμός προέλευσης των «νέων...» από την Ευρώπη σε τοπολογική, κοινωνική αντίθεση, συμπλήρωση ή και εξάρτηση με την Ελλάδα.

Οι μεταβολές[32] επισημαίνονται στις νέες αστικές συνήθειες, όπου περιγράφονται ενδελεχώς οι δραστηριότητες «οι κάτοικοι των πόλεων πηγαίνουν στα καφενεία και εστιατόρια, συχνάζουν στις πλατείες, βλέπουν θέατρο και Καραγκιόζη, ακούνε ευρωπαϊκή μουσική σε χορούς και δεξιώσεις», οι συνήθειες, η σχέση με την παράδοση, αλλά και με την ευρωπαϊκή νοοτροπία (ενημερώνονται για τη μόδα), ενώ δίνονται πληροφορίες για τα «πρώτα εμπορικά καταστήματα», αλλά και για τα προβλήματα, όπως έλλειψη νερού, δημόσια υγιεινή, επιδημίες κλπ., που υπονοούν πολλές ερωτήσεις και προβληματισμό για *το τι υπήρχε πριν τον 19ο αιώνα,* αλλά και για συγκρίσεις με σύγχρονα προβλήματα (20ός-21ος αιώνα) για το ρεύμα και το νερό σε κλίμακα υπερκατανάλωσης και μόλυνσης/ρύπανσης[33].

Το υλικό αυτό γίνεται κατανοητό με την παράλληλη χρήση των οπτικών και των γραπτών πηγών που ακολουθούν το κείμενο[34], αλλά και τη χρήση του διαδικτύου με αποτέλεσμα την πρόσληψη του χρόνου μέσω της καθημερινής δράσης των ανθρώπων και των αλλαγών στην καθημερινότητά τους. Έτσι επανεργοποιείται η κατηγορία θέμα και η κατηγορία διάρκεια/περιοδολόγηση[35] στη διδασκαλία της ιστορίας.

Στο εν χρήσει σχολικό εγχειρίδιο παρουσιάζονται επίσης οι νέες συνήθειες, με *νοσταλγική* και συγκριτική διάθεση αξιολόγησης ως προς τα παλαιότερα ενδυματολογικά στοιχεία: «…δεν έβλεπε πια κανείς μόνο τη χρυσοστόλιστη φορεσιά των αγωνιστών με τη φουστανέλα ούτε τις φανταχτερές γυναικείες φορεσιές – που τόσο άρεσαν στη βασίλισσα Αμαλία. Έβλεπε ακόμα και «φράγκικα», ρούχα ευρωπαϊκά»[36] σε παρελθοντικό/παρατατικό και αόριστο χρόνο. Στο βιβλίο του δασκάλου επισημαίνεται ότι «η μίμηση αυτή έγινε *ξενομανία* και αυτός ο θαυμασμός των ξένων –κυρίως των Ευρωπαίων– εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να

[32] Βλ. Mattozzi, 2005, 48-49.
[33] Βλ. Ρεπούση κ.ά., 2006, 83.
[34] Βλ. Ρεπούση κ.ά., 2006, 83-84.
[35] Βλ. Mattozzi, 2005, 39-40.
[36] Βλ. Ακτύπης κ.ά., 1997, 172.

χαρακτηρίζει σε πολλά τη συμπεριφορά μας». Προτείνεται επίσης να γίνει διδακτική παρέμβαση με στόχο την τάση αυτή των Ελλήνων και να υπογραμμιστούν οι επιπτώσεις[37].

Η *εξήγηση* των νέων αστικών συνηθειών ως γεγονός εντοπίζεται στην τρίτη παράγραφο των Ρεπούση κ.ά. «Οι κάτοικοι των πόλεων πηγαίνουν σε καφενεία και εστιατόρια, συχνάζουν στις πλατείες, βλέπουν θέατρο και Καραγκιόζη, ακούνε ευρωπαϊκή μουσική σε χορούς και δεξιώσεις. Ενημερώνονται για τη μόδα και τα πρώτα εμπορικά καταστήματα κάνουν την εμφάνισή τους», όπου επισημαίνονται οι νέες συνήθειες σε ιστορικό ενεστώτα. Η τέταρτη παράγραφος εστιάζει στα προβλήματα της εποχής, όσον αφορά στη δημιουργία και στην ανάπτυξη των πόλεων: «σημαντικά προβλήματα που έχουν σχέση με την έλλειψη νερού, τη δημόσια υγιεινή, τις επιδημίες, απασχολούν τους κατοίκους των πόλεων». Τα θέματα αυτά μπορούν εύκολα να συζητηθούν στη τάξη συγκριτικά με το παρόν στις πόλεις και στα χωριά της Ελλάδας.

Η εξήγηση για την ανάπτυξη νέων αστικών συνηθειών δεν καταδηλώνεται, αλλά συνδηλώνεται «στα νέα αστικά πρότυπα ζωής και συμπεριφοράς που έρχονται από την Ευρώπη»[38] και στην «τεχνολογία, προς το τέλος του 19ου αιώνα, που εισβάλλει σταδιακά στην καθημερινή ζωή». Στο πεδίο αυτό επιτυγχάνεται η μετάβαση από την απλή διατύπωση/παρατήρηση των γεγονότων προς μια κατάσταση προβληματισμού και αναζήτησης εξηγήσεων, από την απλή ανάκληση του παρελθόντος προς τη μελέτη του. Έτσι μπορούν να διατυπωθούν από τις/τους διδάσκοντες ερωτήματα: πότε ξεκίνησε η μετακίνηση στις πόλεις; Πώς αναπτύχθηκαν οι πόλεις; Σε σχέση με ποια άλλα γεγονότα/φαινόμενα της εποχής;

Αρκετοί είναι οι δάσκαλοι/ες που θεωρούν ότι ο ιστορικός προβληματισμός εξαντλείται θέτοντας την ερώτηση: «Γιατί συνέβησαν όλα τούτα; ή πώς συνέβησαν;» χωρίς να σκέφτονται ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συνοψίζουν συγκεκριμένα ερωτήματα που θα έπρεπε να λαμβάνουν υπόψη, όπως τη χρονική σχέση, για παράδειγμα: Σε ποια σχέση βρίσκεται αυτό το φαινόμενο με τα σύγχρονά του; Σε ποια σχέση βρίσκεται με φαινόμενα μακράς διαρκείας; Ποιες είναι οι συγκυρίες που επηρεάζουν τη σύστασή του ή τον τρόπο σύστασης του;. πρέπει και ως προς τον ιστορικό προβληματισμό να περάσουμε από τη γενική αντίληψη «ερώτημα–

[37] Βλ. Ακτύπης κ.ά., 1997, 137.

[38] Στο γλωσσάριο που ακολουθεί το κείμενο/αφήγηση διασαφηνίζονται οι όροι, βλ. Ρεπούση κ.ά., 2006, 83.

απορία προς επίλυση» σε έναν ορισμό πιο συγγενή του μαθηματικού: ερώτημα με βάση το οποίο να βρεθούν μία ή περισσότερες σχέσεις και τρόποι σχέσεων των φαινομένων μέσα στο χώρο, ξεκινώντας από γνωστά φαινόμενα, που εμπεριέχονται στην εκφώνηση του ίδιου του ερωτήματος[39].

Επίσης, στα δύο κείμενα εντοπίζεται η χρήση του σχήματος *αφήγηση – περιγραφή,* οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά με φανερή την επιλογή του περιγραφικού σχήματος, ενώ η επιχειρηματολογία δεν καταδηλώνεται, αλλά εντοπίζεται στο υλικό που ακολουθεί το κείμενο ως «γλωσσάριο, οπτικές και γραπτές πηγές, ασκήσεις». Για τον προσδιορισμό και τη χρήση/αξιοποίηση[40] της ιστορικής αφήγησης δεχόμαστε τις θέσεις σύγχρονων ιστορικών και ερευνητών: «δηλώνεται αφενός η δυναμική διαδικασία που αποσκοπεί στη δημιουργία αίσθησης πλοκής και μεταβολής, μετάβασης από το παρελθόν στο παρόν, και αφετέρου η κατασκευή αιτιώδους συνάφειας διαμέσου της χρονικής ακολουθίας των γεγονότων και των εξιστορούμενων επεισοδίων»[41]. Ο Ricoeur αντιπαραθέτει τους όρους «αφηγηματική λειτουργία και ιστορικότητα» αναφέροντας ότι στο επίπεδο της αναφοράς η αφήγηση διακρίνεται σε δύο ριζικά διαφορετικούς τύπους: στην αληθινή ή εμπειρική αφήγηση, δηλαδή την ιστορία, και τη μυθοπλαστική αφήγηση. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη επιστημολογία, που εκπροσωπείται από τους Collinwood, Raymon Aron, Henri Marrou και Paul Veyne, *υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα σε αυτό που πραγματικά συνέβη και σε αυτό που ιστορικά γνωρίζουμε ότι συνέβη:* η Ιστορία αποτελεί ανακατασκευή του παρελθόντος και αντικαθιστά το πραγματικό γεγονός[42]. Η σημειωτική της αφήγησης έκανε ένα βήμα πιο πέρα, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας γενικής έννοιας της *μυθοπλαστικής αναπαράστασης της πραγματικότητας*, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η συγγραφή της Ιστορίας, αλλά και της μυθοπλασίας. Ο Ricoeur διευκρινίζει πως όσο μυθοπλαστικό και αν είναι ένα ιστορικό κείμενο, δεν παύει να είναι αναπαράσταση της πραγματικότητας[43].

---

[39] Βλ. Mattozzi, 2005, 49.

[40] Βλ. Κόκκινος, 2003, 260. Βαμβακίδου & Γκόλια, 2004, 417 - 434. Βαμβακίδου, 2000. Βαμβακίδου, 2002, 39-52. Βαμβακίδου, 2006, 12. Βαμβακίδου, 2006, 28. Γκόλια κ.ά., 2008. Γκόλια, & Κιμουρτζής 2007. Γκόλια, 2006.

[41] Βλ. Κόκκινος, 2003, 260.

[42] Βλ. Ricoeur, 1990, 59-60.

[43] Βλ. Ricoeur, 1990, 65.

*Αξιολόγηση άσκησης*

Μελετώντας τα δύο κείμενα/αφηγήσεις μπορούμε να διατάξουμε τις έννοιες και τις συνδέσεις τους με τρόπο ώστε να παράγουμε δύο σημειωτικά μοντέλα χρονικών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων/θεματικών του τύπου:

$$\{\Sigma^1 + \Sigma^2 + \Sigma^3\}\ \alpha^1 + \{\Sigma^4 + \Sigma^5\}\ \alpha^2 + \{\Sigma^6 + \Sigma^7 + \Sigma^8 + \Sigma^9\}\ \alpha^3 + \{\Sigma^{10} + \Sigma^{11}\}\ \alpha^4$$

Βασιλεία του Όθωνα ($\alpha^1$):
[Ελεύθερη Ελλάδα ($\Sigma^1$) + Οργάνωση του κράτους: οργάνωση υπηρεσιών, όπως ταχυδρομική υπηρεσία, έλλειψη σχολείων ($\Sigma^2$) + νέα πρωτεύουσα: μεταφορά της πρωτεύουσας από το Ναύπλιο ($\Sigma^3$)]
+
Καταγραφή προβλημάτων ($\alpha^2$)
[Μετακινήσεις: ανύπαρκτες συγκοινωνίες, χρήση ζώων για μεταφορές, πεζοπορία ($\Sigma^4$) + Ληστείες ($\Sigma^5$)]
+
Η ζωή των Ελλήνων ($\alpha^3$)
[Ασχολίες κατοίκων: αγροτικές εργασίες, κτηνοτροφία, βιοτεχνία, εμπόριο ($\Sigma^6$) + πραματευτάδες ($\Sigma^7$) + Κοινωνική ζωή: συναντήσεις σε καφενεία και ζαχαροπλαστεία, παρακολούθησης θεαμάτων, χοροεσπερίδες ($\Sigma^8$) + Ενδυμασία: φράγκικα ρούχα ($\Sigma^9$)]
+
Χαρακτηριστικά των Ελλήνων ($\alpha^4$)
[Επηρεασμός από τον πολιτισμό της Ευρώπης ($\Sigma^{10}$) + Διατήρηση της ιδιαιτερότητας ($\Sigma^{11}$)]

Σύμφωνα με τον παραπάνω τύπο, η συγκεκριμένη ιστορική ενότητα προσλαμβάνεται στο πεδίο της εθνικής, πολιτικής ιστορίας με έμφαση στη βασιλεία και με απώτερο στόχο την καθαρότητα της φυλής σε εθνοκεντρικό πεδίο.

Με τη μελέτη του δεύτερου κειμένου προκύπτει διαφορετικό σημειωτικό μοντέλο χρονικών σχέσεων μεταξύ των γεγονότων/θεματικών του τύπου:

$$\{\Sigma^1 + \Sigma^2 + \Sigma^3\}\ \alpha^1 + \{\Sigma^4 + \Sigma^5 + \Sigma^6\}\ \alpha^2 + \{\Sigma^7 + \Sigma^8 + \Sigma^9 + \Sigma^{10} + \Sigma^{11} + \Sigma^{12}\}\ \alpha^3 + \{\Sigma^{13} + \Sigma^{14} + \Sigma^{15}\}\ \alpha^4$$

19ος αιώνας ($\alpha^1$):
[Ελεύθερη Ελλάδα ($\Sigma^1$) + Οργάνωση του κράτους: ταχυδρομική υπηρεσία, εκπαίδευση ($\Sigma^2$) + Νέα πρωτεύουσα ($\Sigma^3$)]
+
Καταγραφή προβλημάτων και λύσεις ($\alpha^2$)
[Προβλήματα δημόσιας υγείας: έλλειψη νερού, δημόσια υγιεινή, επιδημίες ($\Sigma^4$) + Τεχνολογία: ηλεκτρικό ρεύμα (1888) ($\Sigma^5$) + Μετακινήσεις: νέα μέσα συγκοινωνίας ($\Sigma^6$)]
+
Η ζωή των Ελλήνων ($\alpha^3$)
[Ύπαιθρος: αγροτικές ασχολίες ($\Sigma^7$) + Παραδοσιακός τρόπος ζωής: κοινωνικές εκδηλώσεις όπως γιορτές αγίων, γάμοι, πανηγύρια ($\Sigma^8$) + Πόλεις: Αστικές συνήθειες: συναντήσεις σε καφενεία, πλατείες και εστιατόρια ($\Sigma^9$) + Θεάματα: θέατρο και Καραγκιόζης ($\Sigma^{10}$) + Μουσική: ευρωπαϊκή μουσική, χοροί και δεξιώσεις ($\Sigma^{11}$) + Ενδυμασία: μόδα, εμπορικά καταστήματα ($\Sigma^{12}$)]
+
Χαρακτηριστικά των Ελλήνων ($\alpha^4$)
[Επηρεασμός από τις κοινωνικές εξελίξεις ($\Sigma^{13}$) + Νέα αστικά πρότυπα ζωής και συμπεριφοράς ($\Sigma^{14}$) + Βελτίωση συνθηκών ζωής ($\Sigma^{15}$)]

Σύμφωνα με τον παραπάνω τύπο, η συγκεκριμένη ιστορική ενότητα προσλαμβάνεται στο πεδίο της εποχής, σε πεδίο συνάρτησης και εξάρτησης της εθνικής ιστορίας με την ιστορία των άλλων, με στόχο τις μετακινήσεις των πληθυσμών στο πεδίο της διαχρονικής ιστορίας των λαών και της συνάρτησης με την οικονομική ζωή. Το αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας, θα μπορούσε να είναι η κατασκευή μιας χρονογραμμής, όχι απαραίτητα χρονολογικής, αλλά θεματικής πλούσιας σε δράσεις και μεταβολές. Οι ημερομηνίες μπορούν να μπουν στη συνέχεια και πάνω στον πίνακα. Παράλληλα, η δασκάλα/ο δάσκαλος παρεμβαίνει για να επισημάνει την παρουσία πολλών κενών χρονικών και χωρικών διαστημάτων και επισημαίνει την ανάγκη για αναζήτηση πρόσθετων πληροφοριών για να τις εισαγάγουν στον πίνακα, ώστε να καταστεί γνωστό το παρελθόν. Στην κατεύθυνση αυτή, ο πίνακας και οι πληροφορίες που έχουν γίνει αντικείμενο μάθησης, καθίστανται το πεδίο άσκησης των κατηγοριών: διαδοχή, συγχρονικότητα, περιοδολόγηση, μεταβολή, αδράνεια, πηγή, έτσι ώστε να διαμορφώσουν ένα γνωστικό χάρτη, διαφορετικό από αυτόν που υπάρχει στα εγχειρίδια ή στα διάφορα βοηθήματα. Τα οφέλη που θα προκύψουν από την παραπάνω διαδικασία είναι να βοηθήσουμε τα παι-

διά να μετατρέπουν: α) το νοητικό σχήμα σε διαδικαστικό σχήμα, β) τις κατηγορίες σε έννοιες, γ) τις προγνώσεις και αφελείς θεωρίες σε γνωστικούς και εννοιολογικούς χάρτες και δ) την περιέργεια για το παρελθόν σε κίνητρο για τη μελέτη της ιστορίας.

## *Επιλογικές παρατηρήσεις*

Η μικρή αυτή άσκηση ανάλυσης δύο κειμένων/αφηγήσεων από τα εγχειρίδια Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου, μας επιτρέπει να αναδείξουμε τις κατηγορίες, που χρησιμοποιούνται για την ανασύνθεση του παρελθόντος και συμβάλλουν στη δομή των κειμένων. Κάθε διερεύνηση του ορίζοντα του παρελθόντος είναι ταυτόχρονα και διερεύνηση του θεματικού πεδίου, που κατά συνέπεια διαφοροποιεί το εύρος και την ποιότητα των πληροφοριών που πρόκειται να οικοδομηθούν και να επεξεργαστούν. Για να πετύχουμε τους στόχους μας, είναι σημαντικό τα παιδιά όχι τόσο να μελετήσουν ή να ακούσουν το μάθημα, όσο να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες με τρόπο εποικοδομητικό προκειμένου να διαμορφώσουν ένα χρονικό χάρτη, στο εσωτερικό του οποίου τα στοιχεία του κειμένου θα εκτίθενται με τις διάρκειές τους και με τις ανάλογες χρονικές σχέσεις. Το σημείο εκκίνησης για μια ακόμη φορά βρίσκεται στις προ-γνώσεις των παιδιών, δηλαδή στις ανόμοιες και αποσπασματικές πληροφορίες που προσλαμβάνουν από την τηλεόραση, από τους ενήλικες, από τα βιβλία, από τις επισκέψεις σε μουσεία και εκθέσεις. Είναι πληροφορίες που παράγουν στερεότυπα και στοιχειώδη γνωστικά σχήματα. Πρέπει όλη αυτή η σκευή πληροφοριών να μεταφερθεί στο εσωτερικό του σχολείου, και τα στερεότυπα να αναδυθούν ακριβώς για να τεθούν σε κρίση. Μπορεί κανείς να αρχίσει από τις ετερογενείς πληροφορίες που τα παιδιά έχουν από εξωσχολικές πηγές. Στη συνέχεια ενθαρρύνουμε την επικοινωνία και την ενσωμάτωση όλων των διαφορετικών πληροφοριών που κατέχει μεμονωμένα το κάθε παιδί.

Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου, που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με ιστορικό κείμενο, αντιμετωπίζουν τη δυσκολία κατανόησης ενός ιστορικού λόγου, που από τις πρώτες κιόλας γραμμές έχει δομηθεί με τη χρήση γνωστικών κατηγοριών. Η αποστολή των δασκάλων είναι ακριβώς αυτή: να οδηγήσουν τους μαθητές/τριες στην επαφή με τις ιστορικές γνώσεις και να επιλέξουν τα γνωστικά εργαλεία και τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες, ώστε να κατανοήσουν τα κίνητρα και την έννοια της μελέτης της γενικής ιστορίας, καθώς και

τα ιστορικά κείμενα που την πραγματώνουν. Με άλλα λόγια, η ιστορική γνώση για να γίνει κατανοητή στο δημοτικό σχολείο, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουμε ότι η διδασκαλία της ιστορίας δεν συνεπάγεται αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά σημαίνει τρόπους χρήσης των γνωστικών εργαλείων, με τα οποία οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν εκείνους τους νοητικούς σχηματισμούς που θα τους οδηγήσουν στην κατάκτηση της ιστορικής γνώσης[44]. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, είναι αναγκαία η άσκηση των μαθητών/τριών αρχικά στην κατανόηση απλών ιστορικών εννοιών και βαθμιαία σε πιο σύνθετες, διότι, μόνο σε αυτό το νοητικό πλαίσιο ο ιστορικός λόγος όχι μόνο εκφράζεται, αλλά και βιώνεται. Η καθημερινή εμπειρία και τα βιώματα των παιδιών ωθούν στην ανάπτυξη ανάλογων τύπων γνωστικών κατηγοριών, εξαιτίας της αναγκαιότητας να δομήσουν την καθημερινότητά τους σε συνδυασμό με τις εμπειρίες του παρελθόντος[45]. Με άλλα λόγια, ιστορικές έννοιες όπως «χρόνος», «παρελθόν», «γεγονός», «επιχείρημα», «πηγή», «αφήγηση» λειτουργούν ως κυρίαρχοι άξονες κατανόησης και κατάκτησης της ιστορικής γνώσης ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες κατά τις οποίες τα ίδια τα ιστοριογραφικά κείμενα εκφράζουν επακριβώς την ιστορική πληροφορία. Η ιστορική σκέψη αποκτά επιστημονική βάση μέσα από την ιστορική γραφή και την εκφορά του ιστορικού λόγου, καθώς «η σκέψη δεν εκφράζεται μόνο με λέξεις, ωστόσο αποκτά ύπαρξη μέσω αυτών»[46]. Κατακτώντας το στάδιο αυτό, οι μαθητές/τριες καθίστανται έτοιμοι να παράξουν επαρκώς θεμελιωμένους ιστορικούς λόγους για το παρελθόν, να συνειδητοποιήσουν την πραγματικότητα του παρελθόντος και να αντιληφθούν τη σημαντικότητα της ιστορικής γνώσης, η οποία αποτελεί ζητούμενο για την «ευκολότερη» μελέτη της ιστορίας.

Εκτιμούμε ότι αποστολή του Δημοτικού σχολείου είναι να επινοήσει μια διαδρομή για τη διαμόρφωση του πλέγματος των γνωστικών εργαλείων, αφήνοντας κατά μέρος το περιεχόμενο του μαθήματος. Η διδασκαλία της ιστορίας δεν έχει πλέον στόχο την αναπαραγωγή πληροφοριών και τη μεταφορά στη συνείδηση των μαθητών, αλλά την εξάσκηση τους στο συνδυασμό και στην ανάπτυξη τρόπων χρήσης των γνωστικών εργαλείων, έτσι ώστε να οδηγηθούν στην ιστορία με τον κατάλληλο νοητικό εξοπλισμό και την κατάλληλη συναισθηματική διάθεση. Η διδακτική στρατηγική πρέπει να έχει ως στόχο την ανάπτυξη των νοητικών ερ-

[44] Βλ. Mattozzi, 2005, 21.
[45] Βλ. Mattozzi, 2005, 85.
[46] Βλ. Vygotsky, 1986.

γαλείων των μαθητών με τρόπο ώστε να διαμορφωθούν τόσο τα κίνητρα για μελέτη της ιστορίας, όσο και οι δεξιότητες του ιστοριογραφικού λόγου.

Η επιλογή θεμάτων ιστορίας στη θέση της ιστορικής σειραϊκής ύλης, *η θεματική προσέγγιση,* όπως αργότερα θα προσδιορισθεί αυτή η στρατηγική στη διδακτική της ιστορίας, ταυτίζεται από κάποιους εκπαιδευτικούς και ιστορικούς με τη διακύβευση της ιστορικής συνέχειας η οποία δομείται, υποστηρίζεται, μέσω της χρονικής διαδοχής των γεγονότων και των εξελίξεων. Η θεματική προσέγγιση ισοδυναμεί για πολλούς με την απώλεια της ιστορικής συνέχειας και αυτή η απώλεια, λόγω του θεμελιακού χαρακτήρα της ιστορικής συνέχειας, αντιστοιχεί σε άρνηση της ιστορίας. Η χρονολογική οργάνωση της διδακτέας ύλης ανταποκρίνεται εξάλλου περίφημα στο σκοπό του μαθήματος καθώς μεταφέρει την εικόνα μιας γραμμικής και ενιαίας εθνικής εξέλιξης. Η σε βάθος μελέτη των επιλεγμένων θεμάτων μέσα από κριτική ανάλυση ντοκουμέντων, απειλεί το συνθετικό χαρακτήρα της κάθε εθνικής εκπαίδευσης που παραμένει προσανατολισμένη στην καλλιέργεια μιας γενικής κουλτούρας και η ανάλυση ιστορικών ντοκουμέντων αποτελεί επιστημονική μέθοδο που δεν συνάδει με τις δυνατότητες των μαθητών.

Στο πλαίσιο του σχετικού διαλόγου που εκτείνεται τόσο στην ακαδημαϊκή κοινότητα των ιστορικών[47] όσο και σε εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς κύκλους, σημαντική είναι η παρέμβαση του Marc Bloch. Η παρέμβαση αυτή εγκαινιάζει ταυτόχρονα μια ουσιαστική επικοινωνία των νέων ιστοριογραφικών προσεγγίσεων με το διδακτικό αντικείμενο, η οποία θα καταλήξει μεταπολεμικά στο σχηματισμό του διδακτικού βραχίονα της Νέας Ιστορίας. Κάθε αφήγηση, κάθε ανάλυση, υποστηρίζει, εμπεριέχει ένα μέρος επιλογής καθώς οι δικές μας αναγκαιότητες μάς υποχρεώνουν να τέμνουμε τη συνέχεια και να εκκεντρίζουμε αυτό που θεωρούμε σημαντικό. Το ζήτημα είναι κατά συνέπεια να επιλέγουμε σωστά. Στην εκπαίδευση, το κριτήριο της επιλογής πρέπει να είναι αφενός η ίδια η νοοτροπία του παιδιού αφετέρου η σπουδαιότητα του ιστορικού φαινομένου. Και είναι ιστορικά σημαντικό, υποστηρίζει ο Bloch, ό,τι έχει μεγάλες και μεγάλης διάρκειας συνέπειες, εξηγεί το σημερινό κόσμο, διαμορφώνει την ιστορική συνέχεια, αλλά και ό,τι διδάσκει την έννοια της διαφοράς μέσα στο χρόνο και στο χώρο. Οι αρχαίοι και μεσαιωνικοί πολιτισμοί, για παράδειγμα, ανοίγουν στο παιδί την ποικιλία του κόσμου και υποστηρίζουν την κατανόησή του, παρά τη χρονική τους απόσταση

[47] Βλ. Ρεπούση, 2000, 319-378.

από το σήμερα. Η παρέμβαση του Marc Bloch ριζοσπαστική για την εποχή της και τα δεδομένα μιας σχολικής ιστορίας χρονολογικά και γεγονοτολογικά οργανωμένης, συναντά σημαντικές αντιδράσεις και η επιρροή της παραμένει περιορισμένη. Την ίδια τύχη έχουν εξάλλου και οι απόψεις που υποστηρίζουν ότι εργαλείο της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης στο μάθημα της ιστορίας είναι η άσκηση στην ιστορία. Εάν ο σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, υποστηρίζεται, ο μαθητής οφείλει να εργάζεται σε επιλεγμένα ιστορικά θέματα και με αφετηρία ιστορικά ντοκουμέντα. Η ιστορία δεν είναι θεώρημα, ούτε στην επιστημονική ούτε στην εκπαιδευτική της εκδοχή. Οι ιστορικοί θέτουν ένα πρόβλημα και επιχειρούν μέσα από τις πηγές να το απαντήσουν/λύσουν. Το ίδιο οφείλει να ισχύσει και στη διδασκαλία της ιστορίας. Εάν η διδασκόμενη ιστορία στερηθεί την ιστορική μέθοδο, την κριτική των πηγών, τις αποχρώσεις, την έννοια της σχετικότητας, την ανάπλαση μιας ιστορικής περιόδου μέσα από τις ίδιες τις μαρτυρίες της δεν είναι χρήσιμη[48]. Τα σύγχρονα ιστορικά ζητούμενα στην εκπαίδευση είναι η κριτική σκέψη, ο εγγραμματισμός, η πολιτειότητα και οι μεταγνώσεις[49].

## *Βιβλιογραφία*

BRAUDEL, F. (1987), Η μακρά διάρκεια, στο: Braudel F. (Επιμ.), Μελέτες για την ιστορία. Μτ. Ο. Βαρών. Αθήνα: ΕΜΝΕ – Μνήμων, 13-64.

BRAUDEL, F. (1997), Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος την εποχή του Φιλίππου Β΄ της Ισπανίας, τ. Α΄ & Β΄. Μτ. Κλ. Μιτσοτάκη. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

BRAUDEL, F. (2002), Γραμματική των πολιτισμών (2η έκδ.). Μτ. Α. Αλεξάκης. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

CHEVALLARD, Y. (1985), La Transposition didactique. Grenoble: La Pensée sauvage.

DOSSE, FR. (1993), Η Ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία». Μτ. Αγ. Βλαχοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

FERRO, M. (2000), Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο, Μτ. Π. Μαρκέτου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 378.

FINLEY, M. (1991), Οικονομία και κοινωνία στην αρχαία Ελλάδα. τ. Β΄.

[48] Βλ. Ρεπούση, 2000, 319-378.

[49] Βλ Ρεπούση, 2007, 90.

Μτ. Μ. Καρδαμίτσα. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
GROSSER, A. (1993), Histoire, politique et mémoire. In: Audigier, Fr. (Ed.). Documents: des moyens pour quelles fins? Paris: I.N.R.P.
GUYON, S., MOUSSEAU, M. J., TUTIAUX-GUILLON, N. (1993), Des nations à la nation. Apprendre et conceptualiser. Paris: INRP, 144.
HOBSBAWM, E. J. (1990), Echoes of the Marseilles. Two centuries look back on the French revolution. London & New York: Routledge.
IDRISSI, M. H. (2005), Pensée historienne et apprentissage de l'histoire. Paris: L' Harmattan, 39.
LÜDTKE, A. (1993), Coming to Terms with the Past: Illusions of Remembering, Ways of Forgetting Nazism in West Germany. Journal of Modern History, 65/3, 542 - 572.
MATTOZZI, I. (2005), Εκπαιδεύοντας αναγνώστες Ιστορίας. Μτ. Θ. Κάββουρα. Αθήνα: Μεταίχμιο, 51-71, 105-127.
MONIOT, H. (2002), Η Διδακτική της Ιστορίας. Εισαγωγή Θ. Κάββουρα - Μτ. Έφ. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο, 225.
PROST, A. (1996), Douze leçons sur l'histoire. Paris: Seuil, 306.
RICOEUR, P. (1990), Η Αφηγηματική Λειτουργία. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 59-60.
TODOROV, J. (1995), Les abus de la mémoire. Paris: Alia.
VYGOTSKY, L. (1986), Language and Thought. Cambridge, MA: MIT Press.

ΑΒΔΕΛΑ, Έφ. (1998), Ιστορία και σχολείο. Αθήνα: Νήσος, 104.
ΑΚΤΥΠΗΣ, Δ., ΒΕΛΑΛΙΔΗΣ, Α., ΚΑΪΛΑ, Μ., ΚΑΤΣΟΥΛΑΚΟΣ, Θ., ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Γ., ΧΩΡΕΑΝΘΗΣ, Κ. (1997)., Στα Νεότερα χρόνια. Ιστορία Στ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 171-176.
ΑΚΤΥΠΗΣ, Δ., ΒΕΛΑΛΙΔΗΣ, Α., ΚΑΪΛΑ, Μ., ΚΑΤΣΟΥΛΑΚΟΣ, Θ., ΠΑΠΑΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Γ., ΧΩΡΕΑΝΘΗΣ, Κ. (1997), Στα Νεότερα χρόνια. Ιστορία Στ΄ Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 136.
ΑΝΔΡΕΟΥ, Α. & ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. (2006), Ο πληθυσμός των αγαλμάτων, αναγνώσεις δημόσιων μνημείων. Αναγνώσεις δημόσιων μνημείων και ασκήσεις Ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.
ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. & ΓΚΟΛΙΑ, Π. (2004), Ιστορική ανάγνωση και ανάλυση μιας πρωτογενούς ιστορικής πηγής, Κώδικας Ζ΄: Έκθεσις Κεντρικής Πατριαρχικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής Κωνσταντινούπολης 1912-1913. Στο ΚΔ΄ Πανελλήνιο Ιστορικό Συνέδριο. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ιστορική Εταιρεία, 417 - 434.
ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. (2000), Θράκες εικαστικές μαρτυρίες από τη συμμετοχή

τους στον εθνικοαπελευθερωτικό Αγώνα του 1821. Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.

ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. (2002), Ιστορία και καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης: Το μάθημα της ιστορίας ως μάθημα κοινωνικής ιστορίας. Μακεδνόν, 9, 39-52.

ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. (2004), Η επανάσταση εξαπλώνεται: η διδασκαλία της νεότερης ιστορίας μέσα από τις πηγές και την ιστορική εικόνα στο σχολικό εγχειρίδιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μακεδνόν, 13, 41- 46.

ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. (2006), Μνημόνιο ανιστορικής και ψευδοϊστορικής αλαζονείας. Ριζοσπάστης /4/2, 12.

ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. (2006), Πατριωτικά σύμβολα και σχολικό περιβάλλον. Αγγελιοφόρος, 25-26 Μαρτίου, 28.

ΒΑΝ ΜΠΟΥΣΧΟΤΕΝ, Ρ. (1997), Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950). Αθήνα: Πλέθρον.

ΓΚΟΛΙΑ, Π., ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ, Π. (2007), Οι πανηγυρικοί λόγοι των εθνικών επετείων (1950-1974): σημεία και σημασίες στη χρήση της σχολικής ιστορίας. 8ο Συνέδριο Ελληνικής Σημειωτικής Εταιρείας. Φλώρινα, Παιδαγωγική Σχολή, Π.Δ.Μ. (υπό έκδοση).

ΓΚΟΛΙΑ, Π. (2006), Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Π.Δ.Μ., Π.Τ.Δ.Ε. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).

ΓΚΟΛΙΑ, Π., ΤΡΑΪΑΝΟΥ, ΕΥΔ. & ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ, Ι. (2008), Περί Εθνολογίας της Ξάνθης, Έκθεσις και Καταστατικός πίναξ του πληθυσμού του Υποπροξενείου Ξάνθης προς το ΥΠΕΞ εν έτει 1912: ανάγνωση ιστορικής πηγής. ΚΘ΄ Πανελλήνιο Ιστορικό Συνέδριο. Θεσσαλονίκη: 16-18 Μαΐου 2008 (υπό έκδοση).

ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΕΒΡΑΪΣΜΟΥ (1998), Εβραϊκή ιστορία, εβραϊκή μνήμη. Αθήνα: Νεφέλη.

ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Ι. (2006), Η θεωρία του Jörn Rüsen για την ιστορική συνείδηση, στο: Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (Επιμ.). Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα. Αθήνα: Μεταίχμιο, 89-91.

ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Γ. & ΓΑΤΣΩΤΗΣ, Π. (2008), Επιστημολογία της Ιστορίας, διδακτική ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα, στο: Ανδρέου, Α. (Επιμ.). Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 549-588.

ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Γ. (1998), Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Γ. (2003), Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο, 260.

ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Γ. (2006), Συμβολικοί πόλεμοι για την ιστορία και την κουλτούρα. Το παράδειγμα της σχολικής ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ. (1997), Λόγος περί έθνους, στο: Φρακουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (Επιμ.). «Τι είν΄ η πατρίδα μας». Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. (2η έκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 128 - 130.

ΚΟΥΛΛΑΠΗΣ, Λ. (1998-1999), Ιδεολογικοί προσανατολισμοί της Ελληνοκυπριακής Εκπαίδευσης με έμφαση στο μάθημα της Ιστορίας. Σύγχρονα Θέματα, 68, 69 & 70, 276-296.

ΛΙΑΚΟΣ, Α. (1994), Εθνικές θεωρίες και αμφιβολίες. Εθνική Συνείδηση και Ιστορική Παιδεία. Σεμινάριο 17. Αθήνα: Π.Ε.Φ., 33.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (2001), Η Σχολική Τάξη. τ. Α΄. Αθήνα: Γρηγόρης, 223-4, 238-9, 242.

ΡΕΠΟΥΣΗ, Μ. (1999), Νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας: Η περίπτωση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Σεμινάριο 21. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, 251.

ΡΕΠΟΥΣΗ, Μ. (2000), Διδακτική της ιστορίας, Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα1880-1980. Η ιστορική γνώση ως ιστορική σκέψη. Τα ιστορικά, 33, 319-378.

ΡΕΠΟΥΣΗ, Μ. (2007), Ελληνοκυπριακά και τουρκοκυπριακά εγχειρίδια ιστορίας. Κυριακάτικη Αυγή, 4 Μαρτίου 2007.

ΡΕΠΟΥΣΗ, Μ. (2007), Η σχολική ιστορία του παρελθόντος και οι διαμάχες. Το Βήμα, 30 Σεπτεμβρίου 2007, 90.

ΡΕΠΟΥΣΗ, Μ., ΑΝΔΡΕΑΔΟΥ, Χ., ΠΟΥΤΑΧΙΔΗΣ, ΑΡ., ΤΣΙΒΑΣ ΑΡ., (2006), Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία Στ΄ Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 83-86.

ΡΕΠΟΥΣΗ, Μ., ΑΝΔΡΕΑΔΟΥ, Χ., ΠΟΥΤΑΧΙΔΗΣ, ΑΡ., ΤΣΙΒΑΣ ΑΡ., (2006), Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια. Ιστορία Στ΄ Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 83-86.

ΤΟΠΟΛΣΚΙ, Γ. (1983), Ο χρόνος μέσα στην ιστορική διήγηση και οι μεθοδολογικές αντιλήψεις για την ιστορία, στο: Τοπόλσκι, Γ. (Επιμ.) Προβλήματα ιστορίας και ιστορικής μεθοδολογίας. Μτ. Μ. Μαραγκού & Γ. Μαραγκός. Αθήνα: Θεμέλιο, 149 - 169.

*Abstract*

"What does '*I teach history*' mean, who do I teach, how and why?" For the last forty –at least– years teaching history at school has been striving with social, cultural and epistemological changes, which challenge its authority, menace its status in school curricula and force it to provide answers on new terms. Within this scope, the role of history at school has no longer been to construct uncompromising entrenched collective identities or to structure continuity patterns, but to encourage critical thinking and cognitive skills, to initiate into the ethics of tolerance and understanding of discrimination, to get to learn about the Others, as well as to familiarize pupils with the methodological and intellectual equipment employed by History as a science.

It is, thus, assumed that Primary schools are assigned with the role of devising a route which would generate a network of cognitive devices, ignoring content. Teaching history does no longer aim at reproducing information and conveying it to pupils, but at training them to combine and develop methods of using the cognitive devices which would direct them to history by employing the most appropriate mental equipment and emotional disposition. Teaching methodologies should aim at developing the pupils' mental devices with a view to motivating them not only to study history but also to develop historiography discourse skills. To clarify, in order to enable pupils to understand history, it is essential that teachers be aware of the fact that teaching history implies methods of employing the cognitive devices, by means of which pupils can develop those mental patterns which will enable them to acquire historical knowledge. Thus, it is essential that pupils be trained to comprehend, firstly, simple historical concepts, and, gradually, more intricate ones, as, only within this mental framework, historical discourse not only is articulated, but also experienced.

Η Παρασκευή Γκόλια είναι δασκάλα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Φλώρινας (1986) και του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. (1998). Παρακολούθησε το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ιδίου Πανεπιστημίου με κατεύθυνση στις ανθρωπιστικές σπουδές. Είναι διδάκτορας του ΠΤΔΕ Φλώρινας του Π.Δ.Μ. Έχει συγγράψει τη μονογραφία «Η Εκπαίδευση των Ελλήνων μαθητών στην ΕΣΣΔ (1917-1938).

Προπαγάνδα και ιδεολογική χειραγώγηση». Επίσης, έχει δημοσιεύσει άρθρα σε επιστημονικά ελληνικά και διεθνή περιοδικά.

(goliap@yahoo.gr, pgolia@uowm.gr)

Polikarpos KARAMOUZIS

# *Religious Education, National Tradition and Multicultural Societies. The necessity of Multi–Religious Education in the Modern Greek Society.*

## *1) State, religion and national ideology in the modern Greece.*

THE PRESENCE OF RELIGION, ESPECIALLY IN THE BALKANS, HAS played an important part in the creation of the equivalent national states. In many cases, religion has been part of an important element in their national independence. However, we should not forget that during the Ottoman Empire, the different national communities were made political identities through their religious differentiation. In essence the national self-conscience of the nations that existed during the Ottoman Empire was defined by the content of a national ideology with religious characteristics. In many cases, the differentiation between the different national Christian communities an the equivalent Moslem ones, defined, and continues to define, the cultural differences of those people who live and participate actively in the Balkans. Furthermore, in the Balkans, the national autonomy of the states from the Ottoman Empire was comprehensible through the projection of religion as a component of the civilization of each different state. The autonomy of the Greek, Bulgarian or Serbian national church for the Ecumenical Patriarchate, led to the foundation of the Greek, Bulgarian or Serbian national states. For this reason the presence of religion, created the equivalent national ideologies (Karamouzis 2002).

In the Modern Greek society the presence of religion constitutes an affair that is closely connected with the function of Greek public social space. With the foundation of Modern Greek state, the orthodox Greek

Church constituted an important parameter of his public function, because it was included in administrative structures of power with important competences in the reproduction of a dominant ideological and political theory.

In the Modern Greek case, the Greek citizen and the Christian faithful were coincided, for a long time, because the religion constituted in a lot of cases the basic content of identity. It is impressive that according to the three first revolutionary constitutions, "Greek (citizen) is the person who believes in the Christ". The presence of religion in the public space of Modern Greek society, particularly at the duration of the 19-century, functioned as legalisation of the political situation, particularly of the political presence of the foreigner and not unacceptable royal power (Paparizos 1994: 89).

However, the role of religion became more important in the creation of a concrete culture, which had the name: "Greek–Christian". This creation in the middle of the 19 century was the answer against to these people who tried to undermine the national continuity of Greek people in the Greek geographic space. Additionally, this “Greek-Christian” culture was a dominant political theory of the state that wanted to impose a cohesive ideology in the interior of country. If the sovereign ideology that gave political entity in the modern-Greek citizen was the “Greek – Christian”, then any other ideology could be judged as rival and nationally detrimental.

The connection between religion and national ideology had two natural administrators in the Greek case: The Greek state from one side and the Greek Church from the other. The Greek Church was a governmental church whit the right of "religious education of population", since her appearance. Additionally, all the educational system was included in the logic of reproduction of sovereign ideological theory, which however had religious characteristics. Thus the first name of Ministry of Education and Religions was "Ministry of Ecclesiastical and the Public Education" (Karamouzis 2004).

Is not accidental that with the help of the church and in the framework of the establishment of an informal political behaviour, lists of prohibited books, were created with the indication that some of many books were forbidden for reading. The supremacy of the orthodox Greek Church relating to the activity of other religions, was mainly comprehended through the effort of restriction of proselytise, which offended exclusively the "sovereign" religion. Of course the political presence of relig-

ion in the Modern Greek society tried to establish rules of social and political control with a moral theory, which determined the content of the social and political behaviour of faithful citizens. Thus the deviating social behaviours, as the robbery, the theft, the effort of inversion of the government, were punished not whit political criterions but religions. The "rage of God", was a usual threat, which emanated from the religious speech during the 19-century. Substantially the religious threat accompanied the political, while many times had more permanent results in the conscience of the religiously Greek than in the conscience of the Greek citizen.

## *2) Religion and educational system*

If the presence of religion in the Modern Greek society was the support of national ideology, the presence of religion in the educational system of country having precisely the same aim, legalised the imposition of a sovereign national identity through the teaching of sovereign religion. Thus the nation of Greeks was holy, because the presence of religion legalised this national creation. For this reason the aim of school will be that the students "could be possessed from faith to the homeland and the genuine elements of orthodox Christian tradition" (Law 1566/1985).[1] Thus the course, according to the Analytic Program, is registered as "Orthodox Christian Education", while his aim is to prepare the students as "fellow-citizen of Saints and familiar of God", in the body of the Orthodox Church.[2]

According to this logic, the religious course in the Greek case could be characterized as a course of indoctrination in the faith of one and only religion. Substantially it is a course of catechism in the doctrines of "sov-

[1] Therefore, we haven't only in Greece the intervention of religion in the national organization. The configuration of western culture was connected totally with the presence of Christian religion, even was protestant, even Catholic. Also we do not forget that the "colonialism" as institution was supported by the political imposition and sovereignty of Christian culture above to the other. He is not accidental also that today the religion became an important factor of cultural identity of populations that fights against the political sovereignty of West, because they consider that their cultural presence is underestimated and offended because of their religious faith.

[2] "Analytic Program of Orthodox Christian Education", Leaf of Newspaper of Government 172/4-10-1993.

ereign religion", substituting by this way the obligation of Church for systematic catechism. The Greek state and particularly the Greek school have taken exclusively the right of systematic religious catechism of Greek citizens in the doctrines of "sovereign" religious faith. The question however that is placed is: Is it legal for a public school creating faithful? If yes, then what is the role of public school, which according to this mentality must create faithful Muslims, faithful Jews, and faithful Hinduisms faithful Buddhists? Another question that is posed is what version of Muslim Christianity, Jew, and Buddhism or Hinduism mast is taught? These questions are important in the level, in which the religions attempt to manage the religious "truth", with terms of imposition, while on the other hand the pluralist society understands the presence of religious diversity with terms of equivalent social and political integration.

Personally I consider that a public school that projects and imposes a concrete version of religion, even when the majority of its students, and the major part of the citizens belong in one and alone religion, can't be considered as a school that promotes the objective knowledge, because from definition the projection of one religion cancels the presence of the others. Much more the school creates a unilateral relation of students with the religion; while at the same time it attempts to determine the content of free growth of the personality of the student. This contradictory operation of school, leads to a problematic relation of student, so with the society, so with the religion, provided that the imposition of dogmatic teaching comes against his critical thought, that he develops in the public school, while at the same time the religion becomes comprehensible through her one and only concrete version. This means that no one educational system that manages a concrete version of religion, even when it appears as content of cultural identity, can be objective in the study of religious phenomenon, as this is presented through different cultures and different religious traditions (Hobson 1999).

Of course in the Greek case and in the frames of democratic social manufacture, the parents of children with different religious perceptions can demand the exemption from the particular course, the prayer and the massif participation in ceremonies, (European Union, Directive for Education and Religions/1990),[3] in the frames of free growth of religious conscience. However a perception rather leads to the social marginalisation of religious minorities, while on the other hand it cancels the plural-

[3] European Union, Directive for Education and Religions G2/3887/19-10-1990.

ist theoretical training of students, on issues religious faith.

Somebody studying the historical course in the teaching of religious, particularly in the public school, observes the culture of contradiction between the knowledge promoted by the school and the faith promoted by the religion. When the course tries to impose a religious faith, independently from the knowledge, then the course comes contrary to the remainder courses that function exclusively with the logical thought (Greenawalt 2004). In the past course tried to substitute the scientific knowledge reforming ideas as the "Darwinism", the "historical materialism". Sometimes the course became comprehensible as "Apologetic" against the perceptions of different religions, that they were considered inferior. Sometimes the course attempted to present a "national ideology", which was vary close to historical adventures of Greek population. Finally this kind of course presented a "rationalized" religious knowledge, which attempted to convince with reasonable arguments for subjects that concerned the supremacy of the religious faith, which was imposed as unique possibility of social incorporation in the Modern Greek society.

I consider that a course that tries every time to move between these parameters, is a course that try to find ways to justify its presence and no a course that contributes in the promotion of free thought through the benefit of objective knowledge.

Of course somebody owes to mark that during the last years, exist discussions about the content and the aims of religious, that can be summarised in three categories: The one is expressed by the side of the official Greek Church, which considers that the course should be maintained as it is precisely, strengthened perhaps with more elements from "Creek-Christian» tradition, because the presence of Orthodox religion in the creation of Greek identity is important. The second opinion is expressed by theologian's professors, which support that the course should revise its content and its way of teaching. We consider that very important the alternative proposal that underlines the transformation of the religious course from "confessional" into "cultural", evaluating with critical view the contribution of Christianity in the creation of cultural identities (Giakazogloy 2005). Scientists that are occupied with the educational process express the third opinion and they want the optional existence of this course, if that continues being "catechistical" (Zabeta 2003).

Nevertheless the discussion about the character and the aims of religious course, led to the new analytic programs of study, that attempt to

determine also the content of new books that “circulate” for first time this year in the primary school and the high school. In the center of the new analytic programs is the new role of Christianity in the modern world and particularly in a modern multicultural, multiracial and multi-religious society, while is underlined at the same time the need for interchristian and intereligious communication.[4]

The school handbooks have a bigger accent in the self-activity of student for the conquest of knowledge; however these books continue appearing a concrete dimension of Christian religion, even if this is connected with aspects of the newer Greek culture, while the presence of rests of religions is inferior or negligible. In a lot of cases also, is observed a depreciation of role of the other religions, contrary to the analytic program that supports "the culture of spirit of factual solidarity, peace and justice, respect of religious particularity and coexistence with the different" (Leaf of Newspaper of Government: 303/13-3-2003 ).[5]

We consider that this purpose can’t be achieved, because the meeting of young persons with the religious diversity is limited in certain only lessons during the first 9 years of public school, while the course remains "confessional".

### *3) The necessity of multi–religious education*

Recently, the European Union published the Recommendation 1720/2005 on “Education and religion”. The recommendation calls for a centralization of religious teachings. This initiative addresses the growing belief that a strong understanding of religions is essential for more tolerant societies in Europe. If the education is essential for combating ignorance, stereotypes and misunderstanding of religions, the knowledge of religions is an integral part of knowledge of the history of mankind and civilizations. It is altogether distinct from belief in a specific religion and its observance. For this reason, the Recommendation calls all countries; even countries where one religion predominates to teach about the origins of all religions and no to favor a single one or encourage proselytizing.

More specifically this Recommendation presents the criteria tat the states must have in the intereligious education:

---

[4] Leaf of Newspaper of Government: 303/13-3-2003
[5] ibid.

"14.1. the aim of this education should be to make pupils discover the religions practised in their own and neighbouring countries, to make them perceive that everyone has the same right to believe that their religion is the "true faith" and that other people are not different human beings through having a different religion or not having a religion at all;

14.2. It should include, with complete impartiality, the history of the main religions, as well as the option of having no religion;

14.3. It should provide young people with educational tools that enable them to be quite secure in approaching supporters of a fanatical religious practice;

14.4. It must not overstep the borderline between the realms of culture and worship, even where a country with a state religion is concerned. It is not a matter of instilling a faith but of making young people understand why religions are sources of faith for millions;

14.5. Teachers on religions need to have specific training. They should be teachers of a cultural or literary discipline. However, specialists in another discipline could be made responsible for this education;

14.6. The state authorities should look after teacher training and lay down the syllabuses which should be adapted to each country's peculiarities and to the pupils' ages. In devising these programmes, the Council of Europe will consult all partners concerned, including representatives of the religious faiths".

I consider that today a course of intereligious education must be created in all the classes of public school, which will respect the beginnings of religious diversity, will comprehend that the religious truth is not unique, because other religions traditions can participate. If the school projects a concrete religious tradition as unique, then all the other becomes downgraded automatically. For this reason we believe that in the public school must be created a course of multi–religious education, which will be based on the acquaintance with that aspects of religion, that contribute in the creation of cultural products, useful for the coexistence of populations and cultures (Heimbrock 2001: 269). The problem of course today is in the education of schoolteachers, which must take elements of all religions; while at the same time it should be taught courses concerning the sociological investigation of religion, its anthropologic, philosophical and psychological dimensions. The religion runs through the social space and potentially many of the individual behavior of people. Consequently, its study is rendered important. "So our approach to religion within in the classroom must take into account young

people's secret, personal or half – formed beliefs, and how their families connect do not connect with religious communities, and at the same time what contribution the great world religious make to the particular society of which young people are part" (Heimbrock 2001: 269). Only through an extended intereligious education the students of religion, can comprehend the real role of religions in the modern world. We point out here that any knowledge of the world's religions owes to be exempted from fanatic or extreme events of attachment in the doctrines of religious faith. The aim of public school it is not the aid of religious faith, but the acquaintance with the religious aspects of culture of each population (Sotirelis 1998).

The presence of the subject of religion in education is absolutely agreeable a) with the presence of our multicultural communities and b) with the pluralistic character of knowledge that contemporary education should be offering. Nowadays, all the more we are ascertaining that our communities are becoming multicultural. Different religious traditions coexist under a dominant religious view, whereas everyone claims the right to existence. On the other hand the human right of religious freedom should be accompanied by respect for those who are religiously different. The first thing that someone has to do is to familiarize oneself to the differences without having to disregard his own religious faith. Contemporary school offers knowledge and not religious faith. As well as this it does not positively or negatively evaluate religions. It is only to present them to students in order to coexist with the different civilizations. The presence of each religion does not recommend conflicts for domination and imposition, but for coexistence (Karamouzis 2007).

The perceptions of Nil Postman are moved also to this direction, he, commenting the absence of religious education in the schools of America, a country that the religion plays active role in the organization and operation of social life, considers the existence of a course of comparative study of religions very important because this study will try to explain the way in that the religion affects in the content of social structures, but also in the literature and in the art, and by this way the students will have a objective knowledge of all sides of religious diversity (Postman 1999).

Finally, I consider that a course of acquaintance with the religious culture contributes in the approach of religious diversity, while at the same time it decreases any elements of religious fanaticism, provided that the other is the basic condition of our own existence.

## *Bibliography*

GIAKAZOGLOY, S. (2005): "The physiognomy and the character of religious course", in SYNAKSI 93

HEIMBROCK, H.G., SCHEILKE, C. AND SCHREINER, P. (EDS) (2001): Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe, Münster: Lit Verlag.

HOBSON, P., EDWARDS, J. (1999): Religious Education in a Pluralist Society, London – Portland, Woburn Press

KARAMOUZIS, P. (2004): State, Church and National ideology in Newer Greece. Phd, Panteion University of Athens.

KARAMOUZIS P. (2007): Civilizeson and Intereligious Education. The comparative study of religions in the Modern School. Athens, Greek Letters.

PAPARIZOS, A. (1994): «Enlightenment, Religion and tradition in the Modern Greek Society», in: N. Demertzis, The Greek political culture today, Athens, Odysseus.

POSTMAN N. (1999): Building a Bridge to the Eighteenth Century: How the Past Can Improve Our Future. Hardcover

SOTIRELIS (1998): Religion and Education at the Constitution and the European Convention. From the catechism to Plurality. Athens, Sakoulas.

ZABETA, E. (2003): School and Religion, Athens, Themelio.

## *Περίληψη*

Η σύνδεση της θρησκείας με τις εθνικές παραδόσεις, ιδιαίτερα με τις παραδόσεις των βαλκανικών χωρών αποτελεί μια πραγματικότητα, η οποία δεν μπορεί να αλλάξει εύκολα. Η θρησκεία και ιδιαίτερα η ορθόδοξη χριστιανική πίστη ήταν σε πολλές περιπτώσεις ο βασικός όρος της δημιουργίας μιας εθνικής ταυτότητας που συνέβαλε στη δημιουργία των εθνικών κρατών. Για αυτόν τον λόγο το δημόσιο σχολείο μέσα στα όρια της δημιουργίας μιας συγκεκριμένης εθνικής ιδεολογίας μέσω της εκπαίδευσης προσπάθησε να συντηρήσει τα εθνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι στη νέα ελληνική κοινωνία η παρουσία της θρησκείας στον εκ-

παιδευτικό τομέα βασίστηκε στα δόγματα της κυρίαρχης θρησκευτικής πίστης. Ωστόσο ποιος είναι το ρόλο της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε μια κοινωνία που γίνεται πολυπολιτιστική; Σε ποιο βαθμό τα εθνικά κράτη νομιμοποιούνται να επιβάλλουν μια ομολογιακού τύπου θρησκευτική εκπαίδευση; Η Ευρωπαϊκή Ένωση με τις οδηγίες της θεωρεί ότι η θρησκευτική εκπαίδευση είναι ένας απαραίτητος όρος για τη γνώση που προσφέρεται στο δημόσιο σχολείο και συμβουλεύει τα κράτη μέλη της να προσπαθήσουν να οργανώσουν τη θρησκευτική εκπαίδευσή σύμφωνα με τις ανάγκες της πλουραλιστικής και πολυ-θρησκευτικής κοινωνίας, ανεξάρτητα από την κατηχητική μονομέρεια και ενδογμάτωση του παρελθόντος.

Ο Πολύκαρπος Καραμούζης γεννήθηκε στη Χαλκίδα σπούδασε α) Θεολογία, β) Κοινωνιολογία, γ) Μεθοδολογία, Ιστορία και Θεωρία της Επιστήμης, ενώ απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στη Θρησκειολογία και Διδακτορικό στην Κοινωνιολογία της Θρησκείας. Διδάσκει συγκριτική θρησκειολογία, διδακτική των θρησκειών ως πολιτισμικών μορφωμάτων καθώς και σχέσεις μεταξύ πολιτικής και θρησκείας στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Βασικές μελέτες του είναι: α) Κριτική Φιλοσοφία της Θρησκείας. Θρησκευτικός Αυταρχισμός και Ανθρώπινη Ελευθερία στο Έργο του Έριχ Φρόμ, Επέκταση 2005. β) Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή. Η συγκριτική Διδακτική των Θρησκειών στο Σύγχρονο Σχολείο. Ελληνικά Γράμματα 2007.

(pkaram@rhodes.aegean.gr)

Eleni BOLIAKI

# *Nietzsche and the Reversal of Reversals*

«When their understanding (the Greeks) speaks, how bitter and cruel life appears! They do not deceive themselves, but they deliberately play about life with lies».
*(Human, All Too Human, 1, 154)*

I came to my truth by diverse paths and in diverse ways: it was not upon a simple ladder that I climbed to the height where my eyes survey my distances.
And I have asked the way only unwillingly--that has always offended my taste! I have rather questioned and attempted the ways themselves.
All my progress has been an attempting and a questioning--and, truly, one has to learn how to answer such questioning!
That however--is to my taste:
not good taste, not bad taste, but my taste, which I no longer conceal and of which I am no longer ashamed.
«This--is now my way: where is yours? Thus I answered those who asked me 'the way.' For the way--does not exist!»
*(Thus Spoke Zarathustra, (Z III, Of the Spirit of Gravity).*

To the question of how is the philosophical and theological discourse to proceed after the eclipse of the transcendental signifier, and what is the place of interpretation after the disappearance of the self--that notion of self that demands to take control of that which we cannot control--Nietzsche suggests a non-conventional, non-traditional understanding of methodology. In *On The Genealogy of Morals*, when addressing his “dear philosophers,” Nietzsche warns: the snares of such contradictory concepts as "pure reason," "absolute spirituality," "knowledge in itself: "they always demand that we should think of an eye that is

completely unthinkable, an eye turned in no particular direction.... There is only a perspective seeing, only a perspective knowing; and the more affects we allow to speak about one thing, the more eyes, different eyes, we can use to observe one thing, the more complete will our "concept" of this thing, our "objectivity" be. But to eliminate the will altogether, to suspend each and every affect...what would that mean but *to castrate the intellect*?[1]

The concern about how philosophical and theological discourse is to proceed begins with his claims that no human belief is or could be true, that 'Truths' are illusions we have forgotten that are illusions,[2] and that "The world that concerns us is a fiction."[3] Also, with the claim that we can never know what is going on "around our own corner: it is a hopeless curiosity that wants to know what other kinds of intellects and perspectives there might be..."[4]

Nietzsche questions the traditional epistemological conception of knowledge that claims the possession of some stable, eternal entities (meanings, truths etc). For him, these are beyond human comprehension, and one will never be able to know if they exist or not.[5] This is because one's perspective is determined by physiological, instinctual and historical limitations: "humans are situated bodily at a particular point in space, time and history, their capacity for knowledge is inevitably limited ... there are only evaluations made from a particular perspective."[6] This implies that one's perspectives, one's decisions and differences, are not determined by psychology, but by typology and ontology, and explains the fact that, although one always has the truths one deserves,[7] life itself stays fundamentally innocent. Ontology, physiology, and typology set the limits and keep life beyond one's intentions, beyond one's control.

The interpretive mediation in our knowledge of the world is also onto-

---

[1] Friedrich W. Nietzsche, On The Genealogy of Morals. Trans. Walter A. Kaufman. Vintage Books, 1989, p. 12.
[2] F. W. Nietzsche, The Will to Power, Trans. Walter A. Kaufman and R. J. Hollingdale. Random House, 1968, p. 880-1.
[3] F. W. Nietzsche, Beyond Good and Evil, Trans. Walter A. Kaufman, Vintage Books, 1989, p. 34.
[4] F. W. Nietzsche, The Gay Science, Trans. Waltert A. Kaufman, Vintage Books, 1974, p. 374.
[5] Ibid., p. 560.
[6] Ibid., p. 259, 567.
[7] Giles Deleuze, Nietzsche and Philosophy, Trans. Hugh Tomlinson. New York: Columbia University Press, 1983, p. 104.

logically as well as epistemologically limited: "We have no organ for knowledge and truth."[8] Nietzsche is concerned with what we *can* 'know' based on *who* we are; not with what there 'is'. With interpretivism, that is, the interpretive character of knowledge, Nietzsche rejects the positivist ambition of unmediated confrontation with the "facts" about the world. In *The Will to Power* he declares: "Facts is precisely what there is not, only interpretations."[9] Unlike the Platonic and Kantian views of truth, he dismisses any notion of 'Truth' as a single, eternal relation of correspondence.

Nietzsche extensively demonstrates that there are no facts, no truths, but only interpretations, that is, different perspectives on 'reality'. In *The Will to Power* he also says: The question 'what is that?' is an imposition of meaning from some other viewpoint. 'Essence' ... is something perspectival and already presupposes a multiplicity. At the bottom of it there always lies 'what is it for me?' ... A thing would be defined once all creatures ... had answered their question. Supposing one single creature ... were missing, then the thing would not yet be defined.[10]

He, thus, denies the uniqueness of any truth: none can hold as absolute and metaphysical. Nothing can ever be perfect, but everything will always stay incomplete and unsafely open to transvaluation. By affirming pluralism and the recognition of other possibilities, Nietzsche discloses human finitude: There is an infinite number of only finite perspectives. At the same time, he affirms and liberates, since the decentered perspective now becomes the foundation of value and meaning. *We* set the values. The destruction of the absolute center, of exclusivity and totalitarianism, opens to the experience of the value of human particularity and freedom. *We* are everything that is, *we* are the centers of meaning.

Yet, although he denies that human beliefs correspond to reality, he affirms their pragmatic function: "Truths" facilitate life: they satisfy practical interests, that is, survival and happiness. The criterion for a 'truth' is the instinct for self-preservation. One's instincts adopt the perspective that will facilitate survival: "It is our needs that interpret the world."[11] Also, in order to live, as well as to live well, one needs to embrace illusions: "When their understanding (the Greeks) speaks, how bitter and

[8] The Gay Science, p. 354.
[9] Will to Power, p. 481.
[10] Ibid., p. 481.
[11] The Will to Power, p. 481.

cruel life appears! They do not deceive themselves, but they deliberately play about life with lies."[12] One needs to believe certain untruths in the attempt to cope with one's environment, which is an unstructured chaos of becoming. Unless one is suicidal, one must distort reality, fabricate arrangements, and organize life and experience as if one is a being that lasts. Nietzsche's notion of 'truth', thus, is based on his pragmatics that is beyond true and false, good and evil. The criterion for something to be true is its efficiency in arranging one's world, and this because the world is our case. Perspectives are false but inevitable: "Truth" is "the kind of error without which a certain species of life could not live."[13]

His theory of cognition presents cognitive interests as a tool for survival as well. According to it, preservation, not some abstract, theoretical need, has been the motive for the development of the organs of knowledge.[14] 'Truths' and values are artificial, but they make one's world manageable, and, while the real issue is with the value of truth, the only criterion for truth is to make life possible: "We have senses for only a selection of perceptions--those with which we have to concern ourselves in order to preserve ourselves. Consciousness is present only to the extent that consciousness is useful. It can not be doubted that all sense perceptions are permeated with value judgments."[15]

What then is perception? Taking-something-as-true: Saying yes to something. In this way, one's beliefs may lack (Cartesian) certainty, and still be 'true' and valuable, precisely because they satisfy practical interests: "The falseness of judgment is for us not necessarily an objection to a judgment ... the question is to what extent it is life-promoting, life-preserving."[16] Truth may be independent of our cognitive capacities, but not of our interests. Hence, any justification of a 'truth' is contextual, and this contextuality is what prevents meaninglessness and absolute relativism.

**********

However, couldn't this lead Nietzsche to self-contradiction? Is his interpretation also only a perspective among others that have equal value?

---

[12] F. W. Nietzsche, Human, All Too Human, Trans. Mario Faber. Lincoln: University of Nebraska Press, 1984, p. 154.
[13] The Will to Power, p. 493.
[14] Ibid., p. 505.
[15] Ibid., p. 480.
[16] Beyond Good and Evil, p. 121 and 4.

Or is his interpretation the correct one, that is, *the* truth? If any moral judgment involves illusion, how can he himself make judgments and at the same time be coherent in his critique of morality and metaphysics? Is Nietzsche caught in the same errors he exposes? If his practice is incoherent with his theory, should we take him seriously?

Kaufman sees only an apparent contradiction: Nietzsche denies only the metaphysical truth--as the claim for a systematic truth about the essence or being of things--but not the empirical one. Kaufman understands both the eternal return and the will to power as empirical truths. Heidegger, on the other hand, understands them as metaphysical. For the latter, Nietzsche's rejection of metaphysics is itself metaphysical. Derrida acknowledges that Nietzsche could not reject metaphysics without being caught in it, undermining them from within: "There is no sense in doing without the concepts of metaphysics in order to attack metaphysics." Although Derrida admits contradictions, he denies that they pose any problem of inconsistency between Nietzsche's practice and theory.[17]

Sarah Kofman claims that neither the eternal return nor the will to power are metaphysical truths, assertions of *a* truth. There is a multiplicity of possible interpretations, but Nietzsche's is a hypothesis that is superior to other interpretations, and this is because it affirms life in its fullness. According to her, while Nietzsche encourages multiplication of interpretations, he distinguishes them as either life affirming or life negating, and *his* is life affirming.[18]

But this creates a further contradiction: Based on what truth does he judge which 'truths' are life-affirming or life-negating? What is the legitimate and ultimate standard that he provides to also judge his interpretation as unambiguous? Or is his interpretation just an interpretation, one among others that are equally 'true'? Wouldn't this leave us with an absolute relativism, and is Nietzsche caught in it himself?

Yes ... and No ...

In *Beyond Good and Evil,* Nietzsche contends: "Supposing that this is also only interpretation--and you will be eager enough to make this objection?--well, so much the better."[19] In Nietzsche, 'reality' is seen as a rich labyrinth with the multiplicity of its ways and its invitation for ex-

[17] Jacques Derrida, Writing and Difference, Trans. Alan Bass, Chicago: The Chicago University Press, 1978.

[18] Sarah Kofman, Nietzsche and Metaphor, Trans. Duncan Large, Stanford, California: Stanford University Press, 1993, p. 39.

[19] Beyond Good and Evil, p. 22.

perimenting with various alternatives. In this 'reality' of eternal becoming there is no way out: Dionysos never seeks the truth but always only his Ariadne. Ariadne is of course a metaphor, and Ariadneses are many.... The proliferation of interpretations that may be conflicting and incompatible, implies that the world is inevitably, fundamentally indeterminate. What then is truth? A mobile army of metaphors, metonymies, and anthropomorphisms: in short, a sum of human relations which have been poetically and rhetorically intensified, transferred, and embellished, and which, after long usage, seem to a people to be fixed, canonical, and binding.

Nietzsche's position on truth, confused, contradictory, or deliberately obscure and ambiguous, designates a double bind within which any understanding about significance and intent is futile. It may be suggested that the response to this double bind does not indicate relativism, nor non-relativism, but a plateau of intensity within which any arrangement, sooner or later, ends with frustration. However, this is not another perspective, but a *methodology* of perspectives. His plateau of unresolved intensity is a *strategy* for the development and assertion of diverse viewpoints. Therefore, questions like "is Nietzsche's position on truth confused or contradictory?" become irrelevant and misleading. Further, these kinds of questions may lead to absolute relativism and, eventually, to nihilism: the real threat of the inability to give any value in 'reality.' But this is exactly what the *Will to Power* always denies by, arbitrarily but necessarily, structuring chaos.

One more possible objection remains. Are the interpretations that open for more interpretations 'better' than the ones that preclude any other? Although the issue is not if they are 'wrong' or 'right', two relative terms with no intrinsic meaning, it is important that interpretations affirm life, that is, that they contribute to the interminable becoming. Nietzsche says: "*The will* to truth requires a critique,"[20] and makes it clear that he is against the *will* for truths, not against truths themselves. He is against the attempts of *pursuing* them, not against the exploring of meanings. The step that Nietzsche is actually making is not towards a reversal of metaphysics--Platonic and Kantian--but towards a reversal of reversal itself, that is, a denial of reversal altogether. As long as no truth should hold the ultimate privilege, being subject to question, revision or reinterpretation, and as long as no truth must be overestimated, it means that the truth that

[20] On the Genealogy of Morals, p. 13

reverses Platonism is also included. Precisely because Nietzsche does not want to establish a new order of ideas, he sets up a critique that is also without redemption: it does not resolve nor transcend the double bind.

**********

How then is philosophy and theology to proceed? The answer is: the *Will to Power*: the same Will that constitutes the fictions, the 'as ifs' and the antagonisms themselves. It is the medium and condition that decides and differentiates what is creative, yet, the same medium and condition that also idealizes.

As long as one raises the question of how philosophy and theology is to proceed, one also sets a double bind that also demands order and stability, familiarity and knowledge. The fact that it is impossible to know and evaluate makes it even more necessary to know and evaluate. The answer to this double bind is not the privileging of one or some theories over against others, but the creative, unfolding plateaus of freedom. What Nietzsche criticizes is the logic of either/or, regarding the opposition and reversal of one tradition, or the maintenance of it. By affirming both the tradition and its reversals, Nietzsche daringly affirms the both/and. He does not want to do the opposite of what he has been criticizing, nor to transcend or resolve boundary oppositions. He does not intend to reverse the supersensous of the Platonic world with the sensuous, and place the 'below' 'above', but he avoids and overcomes binary opposition altogether. The opposites of 'above' and 'below,' are indeed closely related and one in essence. What Nietzsche criticizes is all the *attempts* to reverse, the notion of reversal itself. He sets a fine line between the past and its reversal, a line that can be opened up and turned into a third space of infinite possibilities. In this third space of in-betweeness, selection, choice and differentiation are free to develop. This 'zone of indeterminacy' is what protects his perspectivism from self-contradiction. This is not a synthesis of the two logics but the third possibility, the alternative of a plateau of intensity, of the unresolved, undischarged positive desire.

The *Will to Power* is not simply an interpretation, but the activity of interpretation; not the result but the method, the process, becoming itself: "the world is will to power--and nothing besides!"[21] Will to power is not a representation of reality, but the ways this reality is to be approximated.

[21] The Will to Power, p. 1067.

This endlessly active process of interpretation is his methodology. If there is an impression that Nietzsche is caught in the same error he exposes, in the error of doing metaphysics, it is because language itself is inadequate to express the will to power and the eternal becoming. Unavoidably, language stabilizes truth, and Nietzsche tries to undermine this unsuitability of language from within. What he really wants to say cannot really be asserted. It will remain unsaid and always implied. By keeping interpretation as a process, Nietzsche wants to allow space for this unthought and unsaid, and sets the field of the interpretive, creative play of philosophy: "Truth is therefore not something there, that might be found or discovered--but something that must be created and that gives the name of a process, or rather to a will to overcome that which has in itself no end--introducing truth as a *processus in infinitum*, an active determining ... it is a word for the "will to power."[22]

What Nietzsche creates, is not one more perspective among many, some being better than others, but a 'gay' strategy for the protection of the excluded--reversal or tradition--and a plateau of intensity in which instability and the dynamics of forces are preciously maintained from within. This plateau is always unsettled and unsettling. This is not a way to resolve the 'hostility' among the different perspectives, but on the contrary, a means to stabilize it by recognizing and maintaining it. There must be 'hostility,' there must be *agon:* "This is the greatest error that has ever been committed ... one believed one possessed a criterion of reality in the forms of reason.... And behold: now the world became false, and precisely on account of the properties that constitute its reality: change, becoming, multiplicity, opposition, contradiction, war."[23] If this is so, then, there must be 'play'. Precisely because there is no thinking without difference, and no complete and final theory of anything can be possible, Nietzsche liberates the intellect and lets it joyfully play with itself, keeping the game of interpretation alive: "The world with which we are concerned ... is 'in flux', as something in a state of becoming, as a falsehood always changing but never getting near the truth: for there is not truth"[24]. Whatever exists, having somehow come into being, is again and again reinterpreted to new ends, taken over, transformed, and redirected by some

[22] The Will to Power, p. 552.
[23] F. W. Nietzsche, The Twilight of the Idols, Trans R. J. Hollingdale, R. J. Viking Press. 1990, p. 60.
[24] The Will to Power, p. 616.

power superior to it.[25] Each perspective, as an attempt to give some order to chaos, preserves both order and chaos at once. What is been preserved is this incomplete excess of intensities, 'hostilities', antagonisms. One should only attempt to 'schematize', to impose upon chaos as much regularity and form as our practical needs require. This schematism requires the imposition of a useful fiction, the 'as if', the necessary lie. Insofar as the predictable, regular, ordered and same that are necessary for life are also 'false', there will always be a confrontation with chaos and disorder.

Nietzsche's pragmatics is a critique of the resistance that resists the double bind--which includes the resistance of resistance. In order to live one's life, becoming (the unfamiliar) must somehow become known. One must both create new ideas and affirm tradition. Since Nietzsche's main response is creativity, then both madness and order are necessary. The *Will to Power* becomes the medium that sets the plateau within which decisions, differentiations but also arrangements are made. There are differences of decisions and an infinite unfolding of forces. The difference occurs when some forces prevail over other forces. This frenzy is the becoming itself that Deleuze calls the 'non-identifiable differential element.' The *Will to Power* is what imposes order in chaos, the one that makes decisions, the one that evaluates, the one that creates "the deception of beings,"[26] for, being, identification, and ordering are impossible, yet necessary. The *Will to Power*, therefore, is itself self-contradictory in its imposing upon becoming the character of being.[27] Becoming becomes being, a 'as if' being. Becoming negates itself. Becoming and being, chance and necessity, positive and negative, coincide; this is how the plateau of unresolved intensity both negates and affirms order. It is the plateau of the 'as if', of the ordered chaos. As Deleuze says, a plateau is a plane of inconsistency that is both fusion and fission, both for and against chaos in oneself.

Nietzsche's pragmatics is purposiveness without purpose, precisely because there can be no progress, no improvement, no redemption; only eternal return. The *Will to Power* is the paradoxical condition that is always already past, as well as always willing and creating that which is yet to come. Nietzsche's critique *is* without redemption. His denial of truth proclaims a multiplicity of truths, as many truths as the perspectives

[25] Beyond Good and Evil, p. 12.
[26] The Will to Power, p. 280.
[27] Ibid., p. 617.

necessary for survival, for his plateaus place no limits in what we can perceive. For Nietzsche, our life is the case and his pragmatics is based on our necessities that change with the flux of life. There is an infinite number of truths to discover, there is an infinite number of necessities to satisfy. This pragmatics has close affiliation with Derrida's 'undecidability': "the joyous affirmation of the play of the world and the innocence of becoming, the affirmation of a world of signs without fault, without truth."[28]

## *Bibliography*

BELL, JEFFEREY A. 1995: "Philosophising the Double-Bind: Deleuze Reads Nietzsche," in Philosophy Today, Winter 1995, pp 371-390.

CLARK, MAUDEMARIE. 1990: Nietzsche on Truth and Philosophy. New York: Cambridge University Press.

DELEUZE, GILLES. 1983: Nietzsche and Philosophy. Trans Tomlinson, Hugh. New York: Columbia University Press.

DERIDDA, JACQUES. 1978: Writing and Difference. Trans Bass, Alan. Chicago: The Chicago University Press.

GLASS, ROBERT NEWMAN. 1994: Working Emptiness. Atlanta, Georgia: Scholars Press.

KOELB, CLAYTONM, ED. 1990: Nietzsche as Postmodernist: Essays pro and contra. New York: The State University of New York Press.

KOFMAN, SARAH. 1993: Nietzsche and Metaphor. Trans Large, Duncan. Stanford, California: Stanford University Press.

LEITER, BRIAN, 2002: Nietzsche on Morality. London: Routledge

NIETZSCHE, W. FRIEDRICH. 1968: The Will to Power. Trans Kaufman, Walter A. and Hollingdale, R. J. Random House.

NIETZSCHE, W. FRIEDRICH. 1974: The Gay Science. Trans Walter A. Kaufman, W. A. Vintage Books.

NIETZSCHE, W. FRIEDRICH. 1984: Human, All Too Human. Trans Faber, Mario. Lincoln: University of Nebraska Press.

NIETZSCHE, W. FRIEDRICH. 1989: Beyond Good and Evil. Trans Kaufman, W. A. Vintage Books.

NIETZSCHE, W. FRIEDRICH. 1989a: On the Genealogy of Morals. Trans Kaufman W. A. Vintage Books.

[28] Derrida, Writing and Difference, p. 292.

NIETZSCHE, W. FRIEDRICH. 1990: The Twilight of the Idols. Trans R. J. Hollingdale, R. J. Viking Press.
SCHRIFT, D. ALAN. 1990: Nietzsche and the Question of Interpretation. New York: Routledge

## *Nietzsche and the Reversal of Reversals*

Ο Nietzsche θεωρεί την ανθρώπινη γνώση επιστημολογικά και οντολογικά περιορισμένη. Απορρίπτει κάθε έννοια της «αλήθειας» ως σχέση αντιστοιχίας, όπως στον θετικισμό, και τη βλέπει ως εργαλείο για την επιβίωση: δεν υπάρχουν αλήθειες αλλά μόνο ερμηνείες που διευκολύνουν τη ζωή, ενώ οι απόψεις είναι αναγκαία ψέματα που βασίζονται σε αυτόν τον πραγματισμό. Και καθώς καμία αλήθεια δεν είναι απόλυτη και μεταφυσική, υπάρχει απεριόριστος αριθμός πεπερασμένων απόψεων. Αλλά, μήπως έχει παγιδευτεί στη δική του σχετικότητα, και αυτή του η άποψη είναι μια ανάμεσα σε πολλές που μοιράζονται την ίδια αξία; Σε αυτήν την εργασία αναλύεται το επιχείρημα ότι ο Nietzsche δεν προτείνει μια άλλη άποψη αλλά μια μεθοδολογία, μια στρατηγική για την ανάπτυξη διαφορετικών θεωρήσεων. Ο Nietzsche δεν υποστηρίζει την ανατροπή της (Πλατωνικής και Καντιανής) μεταφυσικής, αλλά την ανατροπή κάθε προσπάθειας ανατροπής. Δεν συνθέτει την παράδοση με τις ανατροπές της, αλλά προτείνει μια τρίτη πιθανότητα, μία «ζώνη του μη προσδιορίσιμου» που αφήνει χώρο και για αυτά που δεν έχουν ακόμη γίνει σκέψη. Δεν προτείνει μια συγκεκριμένη ερμηνεία αλλά μια συνεχή διαδικασία ερμηνείας.

Η Ελένη Μπολιάκη σπούδασε στο Τμήμα της Ιστορίας της Θρησκείας του Syracuse University της Νέας Υόρκης όπου ειδικεύτηκε σε θέματα θρησκείας και πολιτισμού. Η διατριβής της έχει θέμα: «Αρχαίο Ελληνικό Δράμα και Μεταμοντέρνα Ψυχανάλυση: Ευριπίδης και Jacques Lacan.» Έχει διδάξει Αρχαία Ελληνική Θρησκεία και Μυθολογία, Εισαγωγή στις Θρησκείες, Θρησκεία και Ψυχολογία, Ιστορία του Δυτικού Πολιτισμού, στο Syracuse University και στο State University of New York (SUNY). Από το 2002 μέχρι σήμερα διδάσκει ως Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δη-

μοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης τα μαθήματα «Ορφέας και Διόνυσος», «Μυθολογίες των Λαών του Παρευξείνιου Χώρου», «Θρησκειολογική Επισκόπηση του Παρευξείνιου Χώρου» και «Ισλάμ» Στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών διδάσκει το μάθημα «Διόνυσος» όπου μελετώνται διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες της λατρείας και του μύθου του θεού Διόνυσου.

(eboliaki@bscc.duth.gr)

.

Ελένη ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ

# *Η Διγλωσσία σε επιλεγμένα Προσχολικά Ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας και Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Αγωγής*

## *1. Εισαγωγή*

Η παρούσα έρευνα[1] ασχολείται με το θέμα της διγλωσσίας σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα στην Ελλάδα, την Αγγλία και τη Γερμανία. Συγκεκριμένα, η συλλογή δεδομένων διενεργήθηκε μέσω συνέντευξης με τη χρήση ερωτηματολογίου (ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου). Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίο να ερευνηθεί το θέμα της διγλωσσίας στο σχολικό περιβάλλον και πως επηρεάζει την γνωστική εξέλιξη των μαθητών.

## *2. Διγλωσσία στην Προσχολική Εκπαίδευση*

Η εκπνοή της δεύτερης χιλιετίας σημαδεύτηκε από την αναγνώριση της καθοριστικής σπουδαιότητας της προσχολικής ηλικίας, ως της πιο σημαντικής περιόδου της ζωής του ανθρώπου αναφορικά με τη μεγιστοποίηση της ανάπτυξής του, τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και τη θεμελίωση της εκπαίδευσής του. Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο σαφής η ανάγκη συστηματοποίησης κι αναβάθμισης του έργου που επιτελείται στο Νηπιαγωγείο, αφού όχι μόνο παρατηρείται μια ραγδαία αύξηση των γνώσεων σε όλους τους τομείς, αλλά ταυτόχρονα

[1] Η οικεία έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο του Έργου ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ «Αρχιμήδης ΙΙ: Ενίσχυση Ερευνητικών Ομάδων στα ΤΕΙ (ΕΕΟΤ)», Υποέργο «Διαπολιτισμική Αγωγή: Συγκριτική προσέγγιση παιδαγωγικής πράξης σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας και Γερμανίας» με συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (75%) και του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (25%) και επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Δήμα Κων/νο καθηγητή του τμήματος Βρεφ/μίας του ΤΕΙ Ηπείρου.

γίνεται πιο έντονο το ενδιαφέρον για το παιδί της προσχολικής ηλικίας κι η συνειδητοποίηση του ρόλου που επιτελεί το νηπιαγωγείο στα πρώτα κρίσιμα χρόνια της ζωής του.

Σ' έναν διαρκώς και ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο, στον οποίο έχουν διαμορφωθεί νέοι τύποι διδασκαλίας – μάθησης και νέοι ρόλοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιβάλλεται προβληματισμός, αναζήτηση, έρευνα κι επικοινωνία για τα θέματα της παιδείας. Χρειάζεται συνεργασία κι επικοινωνία μεταξύ όλων εκπαιδευτικών, γονέων προκειμένου να προληφθούν προβλήματα ή να ληφθούν μέτρα για την επίλυση ήδη υπαρχόντων.

Μια διαπολιτισμική παιδεία μορφώνεται στην προσχολική ηλικία. Η διαπολιτισμική αγωγή στο Νηπιαγωγείο σίγουρα δεν εκφράζεται με το κλασικό θέμα «οι 4 ανθρώπινες φυλές», που όχι μόνο είναι λάθος πληροφορία, αλλά και τα θεμέλια για μια ρατσιστική προσέγγιση των άλλων ανθρώπων. Δεν εκφράζεται καν με την παρουσία μακρινών πολιτισμών (από την Κίνα, την «Αφρική», κλπ.), αλλά με δραστηριότητες που ενισχύουν την ευαισθησία για τις διαφορετικές ανάγκες του καθενός, την κατανόηση της θέσης του άλλου, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία, την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Επίσης, με δραστηριότητες που θα βοηθήσουν στο δέσιμο της ομάδας και στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ηθική αγωγή που βοηθά τα παιδιά να γίνουν πιο ανοιχτά στη διαφορετικότητα, να σέβονται τους άλλους ανθρώπους και συμπεριφέρονται δίκαια[2].

Λαμβάνοντας υπόψη τη μεγάλη συρροή μεταναστών κατά την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, καταλαβαίνει κανείς ότι το πρόβλημα αυτό των δίγλωσσων παιδιών αποτελεί ένα καυτό πρόβλημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τα παιδιά αυτά ξεκινούν το σχολείο σε πολύ χαμηλότερο ακαδημαϊκό επίπεδο απ' ότι άλλα παιδιά της ηλικίας τους, τα οποία έχουν ως μητρική γλώσσα τη γλώσσα διδασκαλίας κι η επίδοσή τους συνεχίζει να παραμένει χαμηλή κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Η παρουσία ξένων παιδιών στο σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια θετική ευκαιρία, που βοηθά όλα τα παιδιά να διαμορφώσουν νέες σχέσεις με τη μορφωτική διαδικασία, εμπλουτίζει τους μαθητές και τη σχολική ζωή με νέες προτάσεις και συμπεριφορές και αναβαθμίζει την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα στο Νηπιαγωγείο, όπου η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού έχει απέραντα περιθώρια

[2] Γκόβαρης,Χ., (2000), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών», Παιδαγωγικός Λόγος 3/2000, σ. 23-30.

έκφρασης, δίνεται μια σημαντική ευκαιρία για διαδικασίες επιτυχούς ένταξης των ξένων παιδιών στα μορφωτικά δρώμενα. Μια σωστή ένταξη στο Νηπιαγωγείο θα έχει αναμφίβολα πολύ θετικές συνέπειες για τις υπόλοιπες βαθμίδες[3].

Τον τεχνικό όρο diglossia τον εισήγαγε ο Charles Ferguson το 1959 για να χαρακτηρίσει την κατάσταση σε ορισμένες γλώσσες, όπως τα ελληνικά, στις οποίες μπορούμε να ξεχωρίσουμε μια επίσημη και μια ανεπίσημη μορφή της ίδιας γλώσσας. Ο ακριβής προσδιορισμός της διγλωσσίας είναι αρκετά δύσκολος. Ο Macnamara (1967) προτείνει ότι ο δίγλωσσος είναι κάποιος που έχει περιορισμένη έστω ικανότητα σε μια από τις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες(ομιλία, γραφή, ανάγνωση, ηχητική αντίληψη). Ο Titone (1972) ορίζει τη διγλωσσία ως «την ικανότητα κάποιου ατόμου να μιλά μια δεύτερη γλώσσα στο βαθμό που ακολουθεί τις ιδέες και τη δομή της γλώσσας αυτής, παρά να παραφράζει τη μητρική του γλώσσα».[4]

Τα παιδιά που έχουν ως μητρική τους γλώσσα άλλη από την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας χρειάζονται διάστημα 1-2 χρόνων για να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για καθημερινή επικοινωνία. Πολλές φορές, η ευφράδεια αυτή του λόγου ξεγελά τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι οποίοι νομίζουν ότι τα παιδιά έχουν πλήρη έλεγχο της γλώσσας. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να αποδίδουν τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών αυτών σε άλλους λόγους, όπως για παράδειγμα μαθησιακές αναπηρίες. Στην πραγματικότητα, όμως, απαιτείται χρονικό διάστημα 5 με 7 ετών προκειμένου τα παιδιά αυτά να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι παιδιά ηλικίας 3-6 ετών που εμφανίζουν γλωσσικές αδυναμίες κι «ελλείψεις» αγωγής μπορούν να τις αντιμετωπίσουν αν δεχτούν κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Το Νηπιαγωγείο, μέσω μιας ενιαίας μορφής σχεδιασμού της παιδαγωγικής του εργασίας, μπορεί να προαγάγει την ολόπλευρη ανάπτυξη, να βοηθήσει, δηλαδή, να αναπτυχθούν νοητικές, γλωσσικές και κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα διευκολύνουν την ενσωμάτωση αλλά και τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.[5]

Ταυτόχρονα, όμως, πολλοί από τους γονείς επιθυμούν η παιδαγωγική εργασία του Νηπιαγωγείου να λαμβάνει υπόψη και στοιχεία του δικού

---

[3] Ευαγγέλου, Ο., Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, εκ. Τυπωθήτω Δάρδανος, Αθήνα 2007, σ.71.

[4] Σκούρτου, Ε., Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, εκ. νήσος, Αθήνα 1997, σσ. 35-36

[5] Τριάρχη-Hermann, Β., Πολύγλωσσα παιδιά. Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο, εκ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2003, σ. 55.

τους πολιτισμού. Η αβέβαιη παιδαγωγική και πολιτική κατάσταση φοβίζει τους γονείς και τους προξενεί πολλές ανησυχίες για το μέλλον των παιδιών τους.

Σήμερα, τα προγράμματα προσχολικής αγωγής κι εκπαίδευσης απομακρύνονται από τα παραδοσιακά πρότυπα κι εξελίσσονται αντικατοπτρίζοντας τόσο τις δημογραφικές αλλαγές στην κοινωνία όσο και τις φιλοσοφικές αλλαγές στο χώρο. Στην εξέλιξη αυτή συνέβαλε κι αναπτυσσόμενη αναγνώριση ότι η οικογένεια ασκεί πρωτεύουσα επιρροή σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης κι εκπαίδευσης του παιδιού.[6]

Στην Ελλάδα, τόσο το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής όσο κι ο οδηγός του/ της Νηπιαγωγού, που εκφράζουν την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για το Νηπιαγωγείο, επιδιώκουν και προτείνουν τη διαθεματική προσέγγιση του «διαφορετικού» μέσα στην τάξη, χωρίς ωστόσο να αναλύουν ιδιαίτερα τον τρόπο επίτευξης του στόχου αυτού.

Στη χώρα μας, το ΔΕΠΠΣ[7] (Υπ. Απ. Γ2/21072β, ΦΕΚ 304/τ. Β΄/13-3-2003) και ΑΠΣ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εισάγουν τη βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση και το θεσμό της Ευέλικτης Ζώνης, αποτελεί ένα μάλλον ευέλικτο πρόγραμμα, καθώς παρέχει θεωρητικά τη δυνατότητα ανάπτυξης διαπολιτισμικών διαστάσεων, αγνοώντας τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλόφωνων μαθητών, γεγονός που υποκρύπτει τις ισχυρές αφομοιωτικές τάσεις και φανερώνει το μονογλωσσικό του προσανατολισμό. Παρέχει στις παιδαγωγούς έναν κατάλογο με τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξουν τα παιδιά και περιγράφει μερικές μόνο ενδεικτικές δραστηριότητες. Επιτρέπει δηλαδή, στις παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας να αναλάβουν πρωτοβουλίες και τους δίνει τη δυνατότητα να βρουν εναλλακτικές λύσεις για να οργανώνουν και να εφαρμόζουν τις δραστηριότητες στην τάξη ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών[8]. Τα προσχολικά ιδρύματα ενημερώνονται για τα ιδιαίτερα πολιτιστικά στοιχεία των νηπίων. Δυστυχώς στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για τους μετέχοντες στη διαπολιτισμική μάθηση, με την έννοια της «κοινής μάθησης ανθρώπων διαφορετικής εθνικής ή εθνοτικής καταγωγής»

---

[6] Δαράκη, Π (1995), Το προσχολικό παιδί κι οι ανάγκες του, εκ. Δωδώνη, Αθήνα

[7] Τάφα, Ευφ., Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκ.Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2005, σ. 139

[8] Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ., Ένα διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα 2005, σ. 219.

(Kipper 1992)[9] περιορίζεται στην ύπαρξη αρχείου με τα ατομικά βιογραφικά στοιχεία των νηπίων που παρέχουν πληροφορίες για τον τόπο γέννησης, την εθνικότητα, την υπηκοότητα και τη δομή της οικογένειας.

Σε ό,τι αφορά την πολιτική ενσωμάτωσης των αλλοδαπών παιδιών στα προσχολικά ιδρύματα, απουσιάζουν οι τάξεις υποδοχής. Τα αλλοδαπά παιδιά ενσωματώνονται στη συνηθισμένη (κανονική) τάξη και υποστηρίζονται από ειδικό νηπιαγωγό ή βρεφονηπιοκόμο, τακτική που παρά τις ενδεχόμενες ενστάσεις, όσων ασχολούνται με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής, βρίσκει σύμφωνη την πλειοψηφία των αλλοδαπών και γηγενών γονέων κι εκπαιδευτικών.

Το «Μαθησιακό Περιβάλλον που Ανταποκρίνεται σε Όλους» (ALERTA) είναι μια προσέγγιση σχετική με τη διγλωσσία, αλλά και την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο/η παιδαγωγός συλλέγει πληροφορίες για τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των νηπίων και το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, καταγράφει τα ενδιαφέροντά τους για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Οι βασικοί στόχοι της προσέγγισης αυτής, όπως απέδειξε η εκπαιδευτική έρευνα είναι ότι το μέσο διδασκαλίας στο προσχολικό επίπεδο και στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου ιδανικά πρέπει να γίνονται στη γλώσσα του παιδιού, έτσι ώστε να ενισχύεται η εμπιστοσύνη στη γλώσσα των μαθητών, να ενισχύει τη γλωσσική συνείδηση, να συνεισφέρει στην καταπολέμηση του ρατσισμού. Επίσης, συντελείται η συνειδητοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και βελτιώνεται η επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων[10].

Παράλληλα, στα πλαίσια της ισότητας ευκαιριών, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση, ο αυτοσεβασμός για την εθνικότητα κάθε μαθητή, ενισχύονται οι σχέσεις ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινότητα, κι ενισχύονται οι δεσμοί σχολείου-κοινότητας. Έτσι οι αλλοδαποί είναι σύμφωνοι να μαθαίνουν τα παιδιά τους την ιστορία της χώρας που τα φιλοξενεί αλλά και τα τοπικά και θρησκευτικού περιεχομένου τραγούδια που δεν αφορούν το θρήσκευμα και την εθνικότητά τους. Εξαίρεση αποτελούν οι Μουσουλμάνοι γονείς που διαβιούν στη χώρα μας κι ανθίστανται στην τακτική της γευστικής δοκιμής φαγητών που η θρησκεία κι η παράδοσή τους απαγορεύει και στη συμμετοχή σε θρησκευτικές εκδηλώσεις που διαφοροποιούνται από τη θρησκεία τους.

---

[9] Kiper, V, (1992), ‘‘ Interkulturelle Padagogok zwischen Pathos und Institutionalisierung – Kritische Anmerkungen zu Facetten ihrer Geschichte’’. In: Borelli, M. (Hrsg.)Zur Didaktik interkultureller Padagogik, Goppingen.

[10] Ντολιοπούλου, Ε., Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, εκ. Τυπωθήτω Αθήνα, σ. 337.

Σε έρευνα που διεξήχθη σε πολυπολιτισμικά Νηπιαγωγεία στη Θεσσαλονίκη το 2002, διαπιστώθηκε ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητες που προκύπτουν από την παρουσία των αλλοδαπών παιδιών κι ως κύριος σκοπός της αγωγής διαφαίνεται η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών κι η προσαρμογή τους. Η απουσία επίσης, βασικών παιδαγωγικών, κοινωνικών και ψυχολογικών γνώσεων επιφέρει και την έλλειψη κατανόησης των ατομικών κι ομαδικών χαρακτηριστικών προβλημάτων των αλλοδαπών μαθητών. Έτσι ως προς τη θεωρητική εκπαίδευση των Νηπιαγωγών, στο πλαίσιο των αντικειμένων διδασκαλίας, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής[11].

Στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής διάστασης προϋπόθεση για όλες τις θετικές εξελίξεις είναι να αναπτύξουν οι χώρες υποδοχής και προέλευσης μια σαφή κι ουμανιστική πολιτική, η οποία θα δίνει μεγαλύτερη σημασία στο να αισθάνονται καλά οι άνθρωποι. Γι' αυτό φαίνεται αναγκαίο για τη μελλοντική εξέλιξη του σχολείου να διαμορφωθούν αναλυτικά προγράμματα διεθνώς κι οι διεθνείς εκπαιδευτικές νόρμες να ισχύουν σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό[12].

### *2.1. Υπόθεση*

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται αν η διγλωσσία στην προσχολική εκπαίδευση επηρεάζει τη μάθηση των νηπίων. Συγκεκριμένα εστιάζεται το ενδιαφέρον:

- στις επιπτώσεις της διγλωσσίας στη μάθηση
- στο βαθμό χρήσης της μητρικής γλώσσα
- στην ύπαρξη δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές
- και στην ύπαρξη διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης.

## *3. Μεθοδολογία*

### *3.1. Δείγμα*

Το δείγμα το αποτελούν: α) αλλοδαπά παιδιά, β) εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην Προσχολική βαθμίδα και γ) όλα τα μέλη που στελεχώ-

[11] Πανταζής, Σ., Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, Ατραπός, Αθήνα 2006, σ. 86
[12] Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, Κ., Ένα διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα 2005, σ. 371.

νουν το προσωπικό του προσχολικού ιδρύματος, τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, όσο και σε επίπεδο τάξης.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν γονείς 25 από την Ελλάδα, 15 από τη Γερμανία και 13 από την Αγγλία σε σύνολο 53 ατόμων και 40 Βρεφονηπιοκόμοι – Παιδαγωγοί από την Ελλάδα, 12 από τη Γερμανία και 16 από την Αγγλία.

### *3.2. Απόκτηση δεδομένων*

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η συνέντευξη με τη χρήση ερωτηματολογίου (ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου). Η δομή του ερωτηματολογίου παρείχε τη δυνατότητα λήψης μόνο ποιοτικών στοιχείων μέσω κατηγορικών μεταβλητών (δεδομένα ονομαστικού τύπου – nominal).

### *3.3. Ανάλυση δεδομένων*

Η στατιστική επεξεργασία των στοιχείων περιλάμβανε περιγραφική και συμπερασματική στατιστική. Για την ανάλυση μιας μεταβλητής (περιγραφική στατιστική), υπολογίστηκαν η απόλυτη και σχετική κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων (αριθμός απαντήσεων και ποσοστιαία κατανομή αντίστοιχα ανά μεταβλητή). Για τη συμπερασματική στατιστική σχετικά με την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ δύο ποιοτικών μεταβλητών, εφαρμόστηκε ο $x^2$ έλεγχος ανεξαρτησίας. Το επίπεδο σημαντικότητας για την αποδοχή ή όχι της μηδενικής υπόθεσης που ελήφθη για όλους τους ελέγχους, ήταν 5%. Η επεξεργασία έγινε με το στατιστικό λογισμικό SPSS.

### *3.4. Αποτελέσματα*

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει την ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια.

Πίνακας 1: Τα νήπια αλλοδαπής καταγωγής αντιμετωπίζουν δυσκολίες επικοινωνίας λόγω γλώσσας;

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 19 | 21 | 40 |
| | 47,5% | 52,5% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 3 | 9 | 12 |
| | 25,0% | 75,0% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 12 | 4 | 16 |
| | 75,0% | 25,0% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 34 | 34 | 68 |
| | 50,0% | 50,0% | 100,0% |

$X^2$= 7,10 P= 0,029

Στις δυσκολίες επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά νήπια λόγω γλώσσας, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($X^2$=7,10, P=0,029), καθώς η Αγγλία παρουσιάζει μεγαλύτερα ποσοστά συγκριτικά με την Ελλάδα και τη Γερμανία.

Πίνακας 2: Ενθαρρύνετε τα αλλοδαπά νήπια να μιλούν;

| | ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ/ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ/ ΑΓΓΛΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ | ΤΗΝ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 35 | 5 | 40 |
| | 87,5% | 12,5% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 8 | 4 | 12 |
| | 66,7% | 33,3% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 14 | 2 | 16 |
| | 87,5% | 12,5% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 57 | 11 | 68 |
| | 83,8% | 16,2% | 100,0% |

$X^2$= 3,163 P= 0,206

Στην ερώτηση αν ενθαρρύνουν οι βρεφονηπιοκόμοι τα νήπια να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα ή την γλώσσα υποδοχής δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($X^2$=3,163, P=0,206), καθώς

και, στις τρεις χώρες απαντούν ότι ενθαρρύνουν, κυρίως, τα νήπια να μιλούν τη γλώσσα υποδοχής με τα ποσοστά των απαντήσεων να μην διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους.

Πίνακας 3: Έχετε παρατηρήσει τα αλλοδαπά νήπια να χρησιμοποιούν την μητρική γλώσσα;

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 27 | 13 | 40 |
| | 67,5% | 32,5% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 7 | 5 | 12 |
| | 58,3% | 41,7% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 11 | 5 | 16 |
| | 68,8% | 31,3% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 45 | 23 | 68 |
| | 66,2% | 33,8% | 100,0% |

$X^2$= 0,408 P= 0,815

Όσον αφορά το αν έχουν παρατηρήσει τα νήπια να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα, πάλι δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($X^2$=0,408, P=0,815), καθώς και στις τρεις χώρες δίνουν θετική απάντηση στην ερώτηση, με τα ποσοστά των απαντήσεων να μην διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά το ένα από το άλλο.

Πίνακας 4: Έχετε παρατηρήσει ότι η διγλωσσία έχει επιπτώσεις στη μάθηση των αλλοδαπών νηπίων;

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 13 | 25 | 38 |
| | 34,2% | 65,8% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 1 | 11 | 12 |
| | 8,3% | 91,7% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 7 | 9 | 16 |
| | 43,8% | 56,3% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 21 | 45 | 66 |
| | 31,8% | 68,2% | 100,0% |

$X^2$= 4,201 P= 0,122

Σχετικά με τον παράγοντα της διγλωσσίας, και το αν αυτός έχει επιπτώσεις στη μάθηση των αλλοδαπών νηπίων, δεν εμφανίζεται στατιστικά

σημαντική εξάρτηση($X^2$=4,201, P=0,122), εφόσον όπως φαίνεται και από τον πίνακα και στις τρεις χώρες δίνουν, κυρίως, αρνητική απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 5: Βοήθεια διγλωσσίας

| | ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ | ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 18 | 6 | 24 |
| | 75,0% | 25,0% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 4 | 0 | 4 |
| | 100,0% | 0% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 6 | 4 | 10 |
| | 60,0% | 40,0% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 28 | 10 | 38 |
| | 73,7% | 26,3% | 100,0% |

$X^2$= 2,416 P= 0,299

Στον πίνακα για την βοήθεια της διγλωσσίας στην γλωσσική ανάπτυξη και στις διαπροσωπικές σχέσεις/επικοινωνία, δεν φαίνεται να υπάρχει σημαντική εξάρτηση($X^2$= 2,416, P= 0,299). Ειδικότερα, και στις τρεις χώρες απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι η διγλωσσία βοηθάει περισσότερο στη γλωσσική ανάπτυξη.

Πίνακας 6: Αντιμετωπίζετε δυσκολίες με την αγωγή και την εκπαίδευση των αλλοδαπών;

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 8 | 32 | 40 |
| | 20,0% | 80,0% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 1 | 11 | 12 |
| | 8,3% | 91,7% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 3 | 13 | 16 |
| | 18,8% | 81,3% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 12 | 56 | 68 |
| | 17,6% | 82,4% | 100,0% |

$X^2$= 0,882 P= 0,643

Η αντιμετώπιση δυσκολιών με την αγωγή και την εκπαίδευση των αλλοδαπών νηπίων, δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($X^2$= 0,882, P=0,643), καθώς και στις τρεις χώρες έδωσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό αρνητική απάντηση στη συγκεκριμένη απάντηση, με τα αντίστοιχα ποσοστά να μην διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους.

Πίνακας 7: Έχετε αντιμετωπίσει δυσκολίες επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς λόγω γλώσσας;

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 5 | 35 | 40 |
| | 12,5% | 87,5% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 0 | 12 | 12 |
| | ,0% | 100,0% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 13 | 3 | 16 |
| | 81,3% | 18,8% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 18 | 50 | 68 |
| | 26,5% | 73,5% | 100,0% |

$X^2$= 33,99 P=0,000

Στην ερώτηση αν οι βρεφονηπιοκόμοι έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς λόγω γλώσσας, εμφανίζεται ισχυρή στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($X^2$=33,99, P=0,000), καθώς η Αγγλία παρουσιάζει εμφανώς μεγαλύτερο ποσοστό θετικής απάντησης συγκριτικά με την Ελλάδα και την Γερμανία.

Πίνακας 8: Στο αναλυτικό πρόγραμμα έχετε συμπεριλάβει δραστηριότητες βασισμένες στη διαπολιτισμική αγωγή;

| | ΝΑΙ | ΟΧΙ | ΣΥΝΟΛΟ |
|---|---|---|---|
| ΕΛΛΑΔΑ | 32 | 5 | 37 |
| | 86,5% | 13,5% | 100,0% |
| ΓΕΡΜΑΝΙΑ | 9 | 3 | 12 |
| | 75,0% | 25,0% | 100,0% |
| ΑΓΓΛΙΑ | 16 | 0 | 16 |
| | 100,0% | ,0% | 100,0% |
| ΣΥΝΟΛΟ | 57 | 8 | 65 |
| | 87,7% | 12,3% | 100,0% |

$X^2$= 4,087 P=0,130

Όσον αφορά το αν έχουν συμπεριλάβει στο αναλυτικό πρόγραμμα δραστηριότητες βασισμένες στη διαπολιτισμική αγωγή, δε φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($X^2$=4,087, P=0,130), καθώς και στις τρεις χώρες δίνουν κυρίαρχα θετική απάντηση στην ερώτηση.

## *4. Συμπεράσματα*

Τα ερευνητικά πορίσματα της παρούσας έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η διγλωσσία συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, οι βρεφονηπιοκόμοι οφείλουν να ενθαρρύνουν τα νήπια να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Και στις τρεις χώρες οι γονείς αποδέχονται τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των βρεφονηπιακών σταθμών ή νηπιαγωγείων στα οποία φοιτούν τα παιδιά τους και προσδοκούν την εφαρμογή της διαπολιτισμικής αγωγής.

## *5. Επίλογος*

Καταληκτικά διαπιστώνουμε ότι η διγλωσσία καθίσταται αναγκαία όχι μόνο για την καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο νηπιαγωγείο-παιδικό σταθμό αλλά διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο και για την μελλοντική σχολική του επιτυχία ως μαθητή. Στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών κοινωνιών η ομαλή συμβίωση κι εξέλιξη των ανθρώπων απαιτεί και σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματά τους. Γι' αυτό επιβάλλεται ιδιαίτερα προσεκτικός χειρισμός της ευαίσθητης ψυχής των παιδιών και προς αυτήν την κατεύθυνση οφείλουν να συγκλίνουν τα αναλυτικά προγράμματα των κρατών.

## *Βιβλιογραφία*

### *Ελληνόγλωσση*

ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ., (2000), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των «πολιτισμικών διαφορών», Παιδαγωγικός λόγος 3/2000, σ. 23-30.

ΔΑΡΑΚΗ, Π (1995), Το προσχολικό παιδί κι οι ανάγκες του, εκ. Δωδώνη, Αθήνα.

ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ, ΟΔ., (2007), Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, εκ.

Τυπωθήτω Δάρδανος, Αθήνα.

ΝΤΟΛΙΟΠΟΥΛΟΥ, Ε.,(2002), Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας, εκ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ-ΓΚΙΚΟΠΟΥΛΟΥ, Κ., (2005) Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Σ., (2006), Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο, εκ. Ατραπός, Αθήνα.

ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε.,(1997), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, εκ. νήσος, Αθήνα.

ΤΑΦΑ, ΕΥΦ., (2005), Ανάγνωση και Γραφή στα Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

ΤΡΙΑΡΧΗ-HERMANN, ΒΑΣ.,(2003), Πολύγλωσσα παιδιά-Η αγωγή τους στην οικογένεια και στο σχολείο,εκ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη. 10$^{o}$ Διεθνές Συνέδριο: Μετανάστευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Εισήγηση Δήμα Κων/νου: Διαπολιτισμική Αγωγή: Διαπολιτισμική Αγωγή: Συγκριτική προσέγγιση παιδαγωγικής πράξης σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας, και Γερμανίας.

*Ξενόγλωσση*

FRIEDRICH, H.,(2000), *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο,* εκ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

KIPER, V, (1992), „Interkulturelle Pädagogik zwischen Pathos und Institutionalisierung – Kritische Anmerkungen zu Facetten ihrer Geschichte''. In: BORELLI, M. (HRSG.): Zur Didaktik interkultureller Pädagogik, Göppingen.

## *Summary*

Modern research raises the discussion of the global phenomenon of bilingualism, as the spread and the established use of more than one language becomes an imperative need in the frame of political and economic formations, such as the European Union. The qualitative research is based in the case study of two (2) preschool institutions in each of the

three participant countries: Greece, England and Germany (6 in total), which host children of foreign immigrants, that have been chosen and were the focal point of the research.

Η Ελένη Καινούργιου υπηρέτησε στην Α/θμια Εκπ/ση για 11 περίπου χρόνια. Τα υπόλοιπα 12 χρόνια υπηρετεί στη Β/θμια Εκπ/ση στο 3ο Ε-ΠΑΛ (πρώην Τ.Ε.Ε.)Ιωαννίνων και ανήκει στον κλάδο ΠΕ 18.33 Βρεφονηπιοκόμων. Για 4 χρόνια ήταν με απόσπαση ως εργαστηριακός συνεργάτης στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι Ηπείρου στα Ιωάννινα και τα 2 τελευταία βρίσκεται σε εκπαιδευτική άδεια για την διδακτορική της διατριβή στο ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Είναι πτυχιούχος της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων, του τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Είναι κάτοχος master του προγράμματος σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου. Έχει διδάξει στην ΑΣΠΑΙΤΕ και στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Κάθε γνήσιο αντίτυπο σφραγίζεται εκ μέρους της Συντακτικής Επιτροπής

Παιδαγωγικός Λόγος, τεύχος 1/2008

© Περιοδικό ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ
All rights reserved

Επιστημονική επιμέλεια: Η Συντακτική Επιτροπή
Διορθώσεις: Η Συντακτική Επιτροπή

ISSN 1106-9341

Απαγορεύεται αυστηρά η μερική ή ολική αναπαραγωγή ή ανατύπωση σχεδίων ή κειμένων, με ηλεκτρονικό ή οποιονδήποτε άλλο τρόπο, χωρίς την έγγραφη άδεια της Συντακτικής Επιτροπής και των Συγγραφέων

Τυπώθηκε στην Αθήνα τον Οκτώβριο του 2008