



## Ανάμεσα στα «διακεκομμένα φώτα» μιας «αδιάκοπης» Ιστορίας. Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διδακτικής της Ιστορίας και του Πολιτισμού στους Έλληνες της Διασποράς<sup>1</sup>

Αντώνης Χουρδάκης\* - Νίκος Παπαδάκης\*\*

\* Αναπληρωτής Καθηγητής Ιστορίας της Παιδείας & Παιδαγωγικής προσέγγισης της Ιστορίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

\*\* Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής & Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

### Περίληψη

Κομβικό σημείο στις διαδικασίες υλοποίησης της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής για τους Έλληνες της Διασποράς αποτελεί το Πρόγραμμα «Παιδεία Ομογενών». Το τελευταίο συντίθεται από μια σειρά δράσεων, που κυρίως αφορούν στη διδασκαλία της Γλώσσας και της Ιστορίας & Πολιτισμού. Η παρούσα μελέτη εστιάζει ειδικότερα σε ζητήματα εφαρμογής της κεντρικής πολιτικής στο πεδίο της διδασκαλίας Στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στην ελληνική ομογένεια, εξετάζοντας τις επιστημολογικές προϋποθέσεις αλλά και τις μεθοδολογικές αφετηρίες του ήδη παραχθέντος διδακτικού υλικού (το οποίο ήδη διδάσκεται στα σχολεία της Ομογένειας). Έμφαση δίδεται

- στους τρόπους αξιοποίησης των νέων μεθόδων (διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση των ιστορικών ζητημάτων, διαπολιτισμική διάσταση, ο ρόλος της τοπικής ιστορίας, η διδασκαλία της ιστορίας ως συνδυασμένη προσέγγιση της *ιστορίας χώρου* και της *γεωγραφίας χρόνου*), αλλά και
- στα νέα θεματικά πεδία (οργάνωση της κοινωνίας, της οικονομίας και της εργασίας, θεσμοί και πρακτικές εκπαίδευσης, πολιτικό σύστημα και λειτουργία των θεσμών σε διαφορετικά χωροχρονικά πλαίσια, πολιτισμός και διακίνηση ιδεών κ.λπ.)

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, εξετάζεται η σχέση του υλικού, που απευθύνεται στους απανταχού Έλληνες της Διασποράς (*Υλικό Κορμού- Υλικό Ταυτότητας*) με το υλικό το οποίο βρίσκεται «υπό δημιουργία» και αποτελείται από τις Ιστορίες των Ελληνικών Παροικιών (*Υλικό Ετερότητας*). Το μείζον διακύβευμα είναι ο εντοπισμός, καταγραφή και αξιοποίηση των θεωρητικών και μεθοδολογικών συνιστωσών, που δια-συνδέουν (ή οφείλουν να δια-συνδέουν) το Υλικό Κορμού και το Υλικό Ετερότητας και μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργική συνύπαρξη των δυο, στην ισόρροπη συλλειτουργία τους και στην αποτροπή του ενδεχομένου καχεκτικοποίησης ενός εκ των δυο. Τέλος εξετάζεται το πώς αυτές οι συνιστώσες «μεταγράφονται» σε αρχές συγκρότησης και ανάπτυξης του υλικού (*διάθρωση της ύλης*) και δόμησης της αρχιτεκτονικής διδασκαλίας του (*διδασκαλία θεματικών ενοτήτων*).

<sup>1</sup> Το παρόν άρθρο αποτελεί διασκευή εισήγησης, που παρουσιάστηκε στη Διεθνή Συνάντηση Εργασίας του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» στο Ρέθυμνο (7 & 8 Οκτωβρίου 2002).

## 1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για μια συστηματοποιημένη και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τους Έλληνες της Διασποράς οδήγησε στην δημιουργία του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Έτσι από το 1998 έχει ξεκινήσει μια εκτεταμένη προσπάθεια, η οποία διέρχεται μέσα από την σύγχρονη υλοποίηση συνδυασμένων δράσεων για τη διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας, της Ιστορίας και του Πολιτισμού στην ελληνική ομογένεια στα πλαίσια του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Το τελευταίο στηριζόμενο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Β΄ ΚΠΣ- ΕΠΕΑΕΚ), υλοποιείται από το Εργαστήριο Διαπολιτισμικών & Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης και τελεί υπό την επιστημονική διεύθυνση του Καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη. Μια από τις κεντρικές δράσεις (δράση «ΑΘΗΝΑ/ Α3) αφορά στην παραγωγή διδακτικού υλικού για τα ελληνόπουλα του εξωτερικού γύρω από θέματα της Ιστορίας και του Πολιτισμού.

Στα πλαίσια αυτής της δράσης τα 6 πρώτα βιβλία (3 Βιβλία Μαθητή και 3 Βιβλία Εκπαιδευτικού) αποτελούν πλέον τα επίσημα Διδακτικά Εγχειρίδια Ιστορίας και Πολιτισμού για το σύνολο των μαθητών της απανταχού Ελληνικής Ομογένειας, καθώς έλαβαν και τη σχετική έγκριση του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Επιστολή της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αρ. πρωτ. Δ4/1204/3-10-2000, Συνεδρίαση του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Π. Ι. της 29<sup>ης</sup> Ιανουαρίου 2001, αρ. πρωτ. 4832 Π. Ε. & Πράξη Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αρ. πρωτ. 2/ 21-3-2003). Στο τελικό στάδιο έκδοσης, βρίσκονται τα βιβλία «Ιστοριοδρομίες Ι» και «Ιστοριοδρομίες ΙΙ» που απευθύνονται σε μαθητές και μαθήτριες των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού και των πρώτων του Γυμνασίου.

Οφείλουμε καταρχήν να επισημάνουμε ότι η διδασκαλία στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού, όπως αυτή εντάσσεται στα πλαίσια του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» εκκινεί από τη διττή παραδοχή

- ότι απευθύνεται/ αφορά σε *μαθητές που ζουν και εκπαιδευτικούς που εργάζονται* μέσα σε συνθήκες διαπολιτισμικές, διγλωσσικές και πολυεθνικές/ πολυπολιτισμικές (Δαμανάκης, 1999) και ότι
- οι Έλληνες της Διασποράς μετέχουν από κοινού με τους Έλληνες της Ελλάδας σε μια ευρύτερη εθνοπολιτισμική «συναισθηματικο- ιδεολογική» κοινότητα (βλ. Δαμανάκης, 1999: 27 και 53).

Οι δύο αυτές παραδοχές αναπόφευκτα επιβάλλουν την υπέρβαση του παραδοσιακού πλαισίου στον τρόπο συγκρότησης, προσέγγισης και αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και της ίδιας της μεθόδου διδασκαλίας του.

## 2. Από τον σχεδιασμό εκπαιδευτικής στρατηγικής (μακρο-επίπεδο) στην υλοποίησή της (μικρο- επίπεδο): Τα βιβλία Ιστορίας και Πολιτισμού για τους Έλληνες της Διασποράς ("Υλικό Κορμού"). Μια σύνοψη.

Ποιες είναι όμως οι βασικές μεθοδολογικές αφετηρίες και τα κεντρικά θεματικά πεδία του ήδη παραχθέντος διδακτικού υλικού και πώς αυτές συνδέονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ομάδων-στόχων, στις οποίες απευθύνονται;

Καταρχήν τα έξι, περί ων ο λόγος, βιβλία είναι τα ακόλουθα:

1. Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν., Παδουβά Ε. & Τσίγκρα Μ., Εμείς και οι Άλλοι Ι. Επίπεδο 1<sup>ο</sup> (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2001.
2. Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν., Παδουβά Ε. & Τσίγκρα Μ., Εμείς και οι Άλλοι Ι- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (επίπεδο 1<sup>ο</sup>), Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2001.
3. Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν., Παδουβά Ε. & Κυριακοπούλου Ε., Εμείς και οι Άλλοι ΙΙ, Επίπεδο 2<sup>ο</sup> (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2001.
4. Χουρδάκης Α., Καραγιώργος Δ., Παπαδάκης Ν., Παδουβά Ε. & Κυριακοπούλου Ε., Εμείς και οι Άλλοι ΙΙ- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (επίπεδο 2<sup>ο</sup>), Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2001.
5. Χουρδάκης Α. & Παπαδάκης Ν., Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου (Επίπεδο 3<sup>ο</sup>), Ρέθυμνο, ΕΔΙΑΜΜΕ, 2001.
6. Χουρδάκης Α. & Παπαδάκης Ν., Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ, Ρέθυμνο, ΕΔΙΑΜΜΕ, 2001.

Πιο συγκεκριμένα:

1. **«Εμείς και οι Άλλοι {επίπεδο 1<sup>ο</sup>, για παιδιά ηλικίας 6-8 ετών (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> τάξη)}»**. Στο πρώτο αυτό βιβλίο, το υλικό της ιστορίας και του πολιτισμού έχει δομηθεί κατά επίπεδα, όπως: α) ατομικο-οικογενειακό επίπεδο, όπου η μεγαλύτερη έμφαση δίδεται στη μύηση του ελληνόπουλου του εξωτερικού σε θέματα ιστορίας και πολιτισμού, β) κοινωνικό- παροικιακό επίπεδο (μικρές αναφορές), γ) εθνικό-διεθνικό επίπεδο (ενδεικτικές αναφορές) και δ) συμβολικό επίπεδο (π.χ. από τη φύση, τη θρησκεία, το περιβάλλον κλπ.). Καταβλήθηκε επίσης προσπάθεια μέσα από την ύλη του να στραφεί και σε οικουμενικά και περιβαλλοντολογικά θέματα και προβλήματα, πράγμα που αποτελεί εστιακό σημείο της εκπαιδευτικής πολιτικής την οποία υλοποιούμε.
2. **«Εμείς και οι Άλλοι- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (επίπεδο 1<sup>ο</sup>)»**, Πρόκειται για το Βιβλίο του Εκπαιδευτικού, που συνοδεύει το προαναφερθέν Βιβλίο του Μαθητή. Σε αυτό παρατίθενται οι γενικές οδηγίες για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του βιβλίου αλλά και οι ειδικοί στόχοι, οι προβλεπόμενες δραστηριότητες και τα προτεινόμενα προς χρήση διδακτικά υλικά.
3. **«Εμείς και οι Άλλοι, {επίπεδο 2<sup>ο</sup>, για παιδιά ηλικίας 8-10 ετών (3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> τάξη)}»**. Το δεύτερο αυτό βιβλίο λειτουργεί σε μεσοϊστορικό και μεσοπολιτισμικό επίπεδο. Γίνεται προσπάθεια οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαλεκτική σχέση των γεγονότων, να αναλύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα και να μάθουν να τοποθετούνται ενεργά στον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο διαβίωσής τους, χωρίς να αποκλείονται ή να περιθωριοποιούνται. Η θεματική και στο δεύτερο τεύχος, συναρτάται με δυο βασικές ιδέες, μια ιστορικο-πολιτισμική, σύμφωνα με την οποία έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει, δραστηριοποιείται και δημιουργεί ο άνθρωπος, και μια ψυχο-κοινωνική, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής κατανοεί καλύτερα ανθρώπινους χαρακτήρες, έργα, θεσμούς και καταστάσεις που είναι οικείες σ' αυτό, άλλοτε σε πλαίσιο διαχρονικό και άλλοτε όχι.

4. «*Εμείς και οι Άλλοι- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (επίπεδο 2<sup>ο</sup>)*».
5. «*Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου- Μυθολογία, {Επίπεδο 3<sup>ο</sup> για παιδιά ηλικίας 11-12 ετών (5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> τάξη)}*». Πρόκειται για το πρώτο διδακτικό εγχειρίδιο μυθολογίας, που παράγεται στην Ελλάδα. Βασίζεται σε μια πλουραλιστική προσέγγιση της Μυθολογίας, μέσα από μια συγκριτική θεώρηση της (συγκριτική μυθολογία) και με έμφαση στην διαπολιτισμική και διαθεματική προσέγγιση της.
6. «*Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (επίπεδο 3<sup>ο</sup>)*».

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι υπό έκδοση «*Ιστοριοδρομίες*» (I & II) αποτελούν εγχειρίδια, που προορίζονται για ομογενείς μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2 τόμοι) και εκκινούν από την Ιστορία της Ελλάδος και των Ελλήνων.

Το εν λόγω τμήμα του διδακτικού υλικού αποσκοπεί/ αναμένεται να βοηθήσει το μαθητή να γνωρίσει τον τρόπο ζωής, τα δημιουργήματα και τις νοοτροπίες των Ελλήνων στην πορεία του χρόνου, να κατανοήσει τα ιστορικοπολιτισμικά δρώμενα και την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας, και να διακρίνει το τι από όλα αυτά έχει επιβιώσει στον «εαυτό του» και στο γύρω κοινωνικοπολιτιστικό του περίγυρο. Ο κορμός της διδακτέας ύλης είναι η ελληνική κοινωνική και πολιτική ιστορία, η οποία όμως αναδεικνύεται και εκδιπλώνεται τμηματικά μέσα από τη διδασκαλία μιας διευρυμένης τοπικής ιστορίας, της ιστορίας των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Ελλάδας. Μέσα από το υλικό γίνεται προσπάθεια να συνταχθεί ένα είδος ιστορικού και πολιτιστικού κατά περιοχές άτλαντα της Ελλάδας με στόχο τη σύνθεση των επιμέρους σε ενιαίο όλο, μέσα από «κομβικά» (κοινά) ιστορικά συμβάντα, δράσεις, ή πρόσωπα. Το βιβλίο εκκινεί από το τοπικό {εξακτινωμένη τοπική ιστορία κάθε περιοχής -Θράκη, Μακεδονία, κ.λπ.} και το εθνικό για να καταλήξει μετά σε μεγαλύτερες ιστορικοπολιτισμικές ενότητες, την Ευρώπη και τον κόσμο (με γνώμονα πάντα την παρουσία των Ελλήνων στην Ευρώπη και τον κόσμο). Η μέθοδος που ακολουθείται σε γενικές γραμμές είναι η ιστοριογεωγραφική, με στόχο την ανάδειξη πεδίων του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού γίνεσθαι, όπως καταγωγή, γεωγραφική θέση, επικοινωνία, κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις, πολιτισμική παράδοση (σχέσεις και επαφές) και συγκυρία. Το υλικό δομείται σε τρεις θεματικούς άξονες- πεδία ανά διαμέρισμα:

- «*Στα Αρχαία Χρόνια*»,
- «*Στα Μεσαιωνικά - Βυζαντινά Χρόνια*»
- «*Στα Νεότερα Χρόνια*».

Οι δυο πρώτες περίοδοι περιλαμβάνονται στο Α΄ Τόμο και η τελευταία στον Β΄ Τόμο.

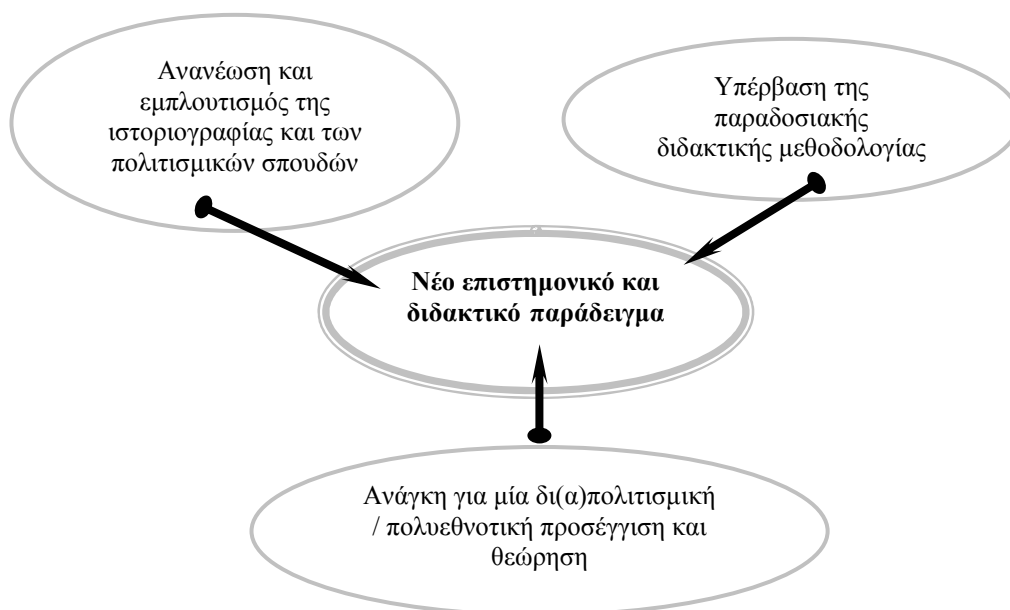
Η πραγμάτευση των τριών θεματικών πεδίων επιχειρείται να γίνει με τρόπο εύλωτο και εύληπτο. Τα ιστορικά επεισόδια δεν εξετάζονται μονολογικά, ενταγμένα σε μια γεγονοτολογική προοπτική. Στο μέτρο που η εισαγωγή στην ελληνική ιστορία είναι απόλυτα ενταγμένη στο παράδειγμα προσέγγισης της ιστορίας, το οποίο εισηγούμαστε (*γεωγραφία χρόνου και ιστορία τόπου*), επιχειρείται ο μαθητής και η μαθήτρια να παρακολουθεί τα γεγονότα να

εξελίσσονται, τα πρόσωπα να δρουν μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο που φωτίζεται κατάλληλα.

Κλείνοντας την αναφορά μας στο διδακτικό υλικό για την διδασκαλία στοιχείων ιστορίας και Πολιτισμού στην ελληνική ομογένεια, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι το ήδη αναφερθέν υλικό αποτελεί το πρώτο τμήμα του υλικού, το **υλικό κορμού** ή **υλικό ταυτότητας**. Το υλικό αυτό αναμένεται να συμπληρωθεί και συλλειτουργήσει από ένα δεύτερο τμήμα, το **υλικό ετερότητας**. Το τελευταίο αποτελείται από τις Ιστορίες των Ελληνικών Παροικιών, τις κρίσιμες δηλαδή όψεις της Ιστορίας της Διασποράς.

### 3. Κομβικά σημεία της σχέσης Υλικού Ταυτότητας και Υλικού Ετερότητας.

Το υλικό κορμού δομήθηκε και εξακολουθεί να δομείται με βάση το *νέο επιστημονικό και διδακτικό παράδειγμα* (τεχνικών- πεποιθήσεων- αξιών/ Χουρδάκης 2001):



Το διδακτικό αυτό παράδειγμα προκρίθηκε προκειμένου να διαμορφωθεί από τους μαθητές και μαθήτριες μια λειτουργική διπολιτισμικότητα (που αποτελεί άλλωστε την στόχευση σε μικροεπίπεδο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης- Δαμανάκης 2000: 17 και Δαμανάκης 1993). Ειδικά στην ιδιαίτερα «ευαίσθητη» περίπτωση της διδασκαλίας της Ιστορίας και του Πολιτισμού λαμβάνονται υπόψη ως τώρα (και αναμένεται να ληφθούν και στη διαδικασία δημιουργίας του Υλικού Ετερότητας) οι νεότερες επιστημονικές τάσεις έρευνας και διδασκαλίας της Ιστορίας και του Πολιτισμού εντός των πολυπολιτισμικών κοινωνιών του μεταβιομηχανικού τοπίου.

Ποιες είναι όμως εκείνες οι θεωρητικές και μεθοδολογικές συνιστώσες που δια-συνδέουν το **Υλικό Κορμού** και το **Υλικό Ετερότητας** και αναμένεται να επιτρέψουν μια δημιουργική συνύπαρξη των δυο, μια ισόρροπη συλλειτουργία, η οποία θα αποτρέψει το ενδεχόμενο «καχεκτικοποίησης» ενός εκ των δυο; Πώς αυτές οι συνιστώσες «μεταγράφονται» σε αρχές συγκρότησης και ανάπτυξης του υλικού (διάθρωση της ύλης) και δόμησης μιας αρχιτεκτονικής της διδασκαλίας του (διδασκαλία θεματικών ενοτήτων); Τελικά εντός ποιου παιδαγωγικού πλαισίου μπορεί να καταστεί η συλλειτουργία αυτή εφικτή;

Κομβικό σημείο δόμησης του Υλικού Ετερότητας, αλλά και προσδιορισμού της σχέσης του με το Υλικό Κορμού είναι η *δεύτερη γραμμή ανάγνωσης της Ιστορίας*. Μια γραμμή που δεν είναι απλά παράλληλη με την παραδοσιακή, είναι νέα και αποτελεί το τμημικό ίχνος της σχέσης των δυο Υλικών, που παράγονται στα πλαίσια του Προγράμματος «Παιδεία Ομογενών». Πιο συγκεκριμένα:

Είναι γεγονός ότι η «επίσημη» διδακτέα Ιστορία της Ελλάδος επιμένει εκτοπίζει ή και αγνοεί σε μεγάλο βαθμό την Ιστορία της Διασποράς, ωσάν η τελευταία να μην αποτελεί οργανικό τμήμα της (βλ. και Δαμανάκης, 2002). Αυτή η κατάσταση αποτελεί σε μεγάλο βαθμό συνέπεια, αλλά και γνώρισμα, της διαπιστωμένης «*ασύμμετρης σχέσης μεταξύ της ελλαδικής έκφρασης της ελληνικότητας και των εκφάνσεων της ελληνικότητας στη διασπορά*» (βλ. Δαμανάκης, 2002).

Ένα υλικό που, εκ των πραγμάτων επιχειρεί να ανατρέψει αυτήν την κατάσταση, είναι «υποχρεωμένο» να αναπτύξει νέες κανονικότητες, να διαφύγει από την *κλασική γραμμή* συγγραφής της ελληνικής ιστορίας. Το ζήτημα δεν είναι κατά κανένα τρόπο θεωρητικό. Είναι πρωτίστως μεθοδολογικό, ενώ συγχρόνως ανακινεί και το ζήτημα της παιδαγωγικής διάστασης, του παιδαγωγικού πλαισίου ανάπτυξης και διδασκαλίας του νέου παραγόμενου υλικού, του Υλικού της Ετερότητας.

#### **4. Από τις θεωρητικές στοχεύσεις στις πρακτικά εφαρμόσιμες αρχές ανάπτυξης των Υλικών Κορμού και Ετερότητας: Το παιδαγωγικό πλαίσιο της σχέσης των υλικών.**

##### **4.1. Εισαγωγικό σχόλιο.**

Οι νέες κανονικότητες στην περίπτωση μας δεν μπορεί να είναι αόριστες και αποστερημένες από το στοιχείο του «εφικτού». Στην πραγματικότητα είναι αρχές με πρακτική εφαρμογή, που θέτουν το πλαίσιο αλλά και τα όρια της σχέσης των υλικών και αποσκοπούν στην διασφάλιση της δημιουργικής συνύπαρξης δυο υλικών, με τρόπο που το ένα να μην εκτοπίζει το άλλο, να μην συντηρεί την ύπαρξη δυο ξεχωριστών Ιστοριών που η μια επιμένει να αγνοεί την άλλη.

Ας είμαστε ειλικρινείς. Για να υλοποιηθεί η προαναφερθείσα στόχευση, ικανή και αναγκαία συνθήκη είναι **το ένα υλικό να χρειάζεται το άλλο**. Να προϋποθέτει την ύπαρξη και λειτουργία του εντός της σχολικής τάξης και να το προσκαλεί σε ένα διαρκή γόνιμο διάλογο. Γι αυτό και εισηγούμαστε δυο δέσμες (εφαρμοσίμων) αρχών.

#### 4.2. Πρώτη Δέσμη Αρχών.

- i. Η αρχή της **συνέργειας** και **συμπληρωματικότητας** των υλικών, αλλά και της δημιουργικής προσαρμογής (μακριά από την ατραπό της επανάληψης και της στερείρας μίμησης). Η εφαρμογή αυτών των αρχών επενδύει ιδιαίτερα στη συμβολή του / της εκπαιδευτικού. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια δυναμική **διαδικτύωση** των δυο υλικών, που προϋποθέτει την πρόθεση αλλά και τη δυνατότητα της συνεχούς ροής γνώσεων και εμπειριών από την πλευρά των μαθητών και της/του εκπαιδευτικού. Η ένταξη αυτών των γνώσεων, παραστάσεων και εμπειριών στη διαδικασία διδασκαλίας των δυο υλικών, αποτελεί στην πραγματικότητα την αναγκαία διαμεσολάβηση ανάμεσα στα δυο υλικά (σε επίπεδο ύλης, αλλά και νοοτροπίας).
- ii. Η αρχή της **υιοθέτησης του κοινωνικο-πολιτισμικού χώρου**, στον οποίο λειτουργεί το υλικό. *Η Ιστορία της Διασποράς είναι μια ιστορία κοινοτήτων, που συγκροτήθηκαν και εξακολουθούν να υπάρχουν, να λειτουργούν και να εξελίσσονται σε διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά συγκείμενα.* Το Υλικό Κορμού, από την άλλη, είναι ένα υλικό που εστιάζει σε όλες εκείνες τις όψεις και τις εκφάνσεις της ελληνικότητας που συγκροτούν ταυτότητα, που αποτελούν το κοινό σημείο αναφοράς των κοινοτήτων των Ελλήνων, που διαβιούν μακριά από τον τόπο αναφοράς, όχι όμως και από τον πολιτισμό και την ιστορία του. Η διασφάλιση αυτής ακριβώς της σχέσης *αναγκαίας συνύπαρξης* δεν αποτελεί κανονιστική επιταγή. Αντιθέτως όπως ήδη έγινε σαφές αποτελεί απόκριση στις πραγματικές συνθήκες ζωής του ελληνισμού της Διασποράς. Είναι λοιπόν αναπόφευκτο το νεόδημο Υλικό της Ετερότητας να λαμβάνει, καταρχήν, υπόψη τόσο το κοινωνικό και ιστορικό συγκείμενο της εκάστοτε παροικίας, όσο και τις γνωστικές και γλωσσικές προϋποθέσεις των εκεί μαθητών- μαθητριών. Το Υλικό Ταυτότητας επιχείρησε και επιχειρεί να αξιοποιήσει το maximum των παιδαγωγικών δυνατοτήτων και «τεχνικών» προκειμένου να βασιστεί στο minimum των γνωστικών και γλωσσικών δυνατοτήτων και να αναπτύξει πολύ περισσότερες<sup>12</sup> Τις τελευταίες αναμένεται να έρθει και να εξελίξει το Υλικό Ετερότητας, φέρνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες εγγύτερα στον δικό τους κόσμο, εγγύτερα στην κοινότητα στην οποία μεγαλώνουν, δρουν και αναπτύσσονται. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο σχέσης των δυο υλικών έχουν εκπονηθεί και λευκώματα «από τη ζωή των ελλήνων στις παροικίες», που απευθύνονται στους μαθητές και στις μαθήτριες και είναι προσαρμοσμένα αντίστοιχα στις ιδιαίτερες ανάγκες και προϋποθέσεις π.χ. των μαθητών της Γερμανίας, των ΗΠΑ, του Καναδά, της Αυστραλίας κ.ο.κ.. Μια τέτοια προσαρμογή αναμένεται όχι απλά να διασφαλίσει την καλή παιδαγωγική λειτουργία του Υλικού Ετερότητας μέσα στην παροικιακή σχολική τάξη, αλλά και να δώσει τη δυνατότητα μιας εμπράγματης αξιοποίησης- διαχείρισης και του ίδιου του Υλικού Κορμού, φέρνοντας με διαφορετικούς τρόπους και μέσα από διαφορετικά γνωστικά θεματικά πεδία τους μαθητές και τις μαθήτριες σε επαφή με το ίδιο το γεγονός

<sup>12</sup>Στον όρο «δυνατότητες» συνοψίζουμε τις ατομικές δυνατότητες, τις ανάγκες, το στυλ μάθησης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (βλ. Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, 1998: 29).

της Ιστορίας, της Ιστορίας τους. Η τελευταία άλλωστε δεν είναι αποκλειστικά η ιστορία της πατρίδας, ούτε βέβαια και μόνο η ιστορία της παροικίας, ή της κοινότητας. Αναπόφευκτα είναι και τα δυο. Και η ήδη αναφερθείσα αρχή της υιοθέτησης του κοινωνικο-πολιτισμικού χώρου, σε συνδυασμό με τις προηγούμενες και τις επόμενες, μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην διδασκαλία μιας τέτοιας *Ιστορίας-Σύνθεσης*.

#### 4.3. Δεύτερη Δέσμη Αρχών.

Πώς όμως συνεργούν και συμπληρώνονται δυο Υλικά, εκ των οποίων το ένα (Υλικό Ετερότητας) είναι φύσει και θέση πλουραλιστικό, προσαρμοσμένο κάθε φορά στον κοινωνικο-πολιτισμικό του περίγυρο; Και πώς αυτό γίνεται χωρίς τα δυο Υλικά να επαναλαμβάνονται αλλά και κυρίως χωρίς να δρουν αποσπασματικά, παράλληλα, χωρίς σημεία τομής (κίνδυνος διόλου αμελητέος); Η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα εντοπίζεται στις ακόλουθες αρχές.

- i. Η αρχή της *αναφορικότητας* και της *αλληλόδρασης* συγκεφαλαιώνει τις προηγούμενες δυο αρχές. Δεν αρκεί τα δυο υλικά να βρίσκονται σε μια σχέση συμπληρωματικότητας. Κρίσιμο είναι να χαρακτηρίζονται από μια λειτουργική ετερο-αναφορικότητα, δηλαδή αβίαστα να παραπέμπει το ένα υλικό στο άλλο. Αυτό άλλωστε διευκρινίζεται ήδη από το 1<sup>ο</sup> Βιβλίου του Εκπαιδευτικού (Υλικού Κορμού): «*Το βιβλίο του μαθητή/ μαθήτριας αποτελεί μέρος του Υλικού Κορμού. Το τελευταίο συνδέεται με το Συμπληρωματικό Υλικό (Υλικό Ετερότητας), που παράγεται από την παροικία και κυρίως με τα λευκώματα. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι, όταν η ενότητα παραπέμπει στον κοινωνικό-πολιτισμικό χώρο του μαθητή (οικογένειες, φιλικός περίγυρος, ζωή στην παροικία, Εκκλησία κ. λπ), να αντλούν πληροφορίες και φωτογραφικό υλικό από τα Λευκώματα....*» (Χουρδάκης, Καραγιώργος, Παπαδάκης κ.ά, 2001α: 5). Ανάλογη οδηγία υπάρχει και στον πρόλογο του 2<sup>ου</sup> Βιβλίου του Εκπαιδευτικού (Χουρδάκης, Καραγιώργος, Παπαδάκης κ.ά, 2001β: 7). Πρόκειται για μια σαφή μεθοδολογική επιλογή, η οποία «προ-ετοιμάζει» το πεδίο συλλειτουργίας των δυο υλικών, αξιοποιώντας την αρχή της αναφορικότητας. Συγκεκριμενοποιώντας αυτή την αρχή, γίνεται αξιοποίηση φωτογραφιών «*από ελληνικές γιορτές, όπως γιορτάζονται στην (εκάστοτε) ελληνική κοινότητα*». Η οδηγία αυτή εμφανίζεται στα πλαίσια της πραγμάτευσης της 10<sup>ης</sup> Ενότητας του 1<sup>ου</sup> Βιβλίου του Μαθητή από το Υλικό Κορμού (Χουρδάκης, Καραγιώργος, Παπαδάκης κ.ά, 2001α: 43) και στην πραγματικότητα στρέφει το μαθητή-μαθήτρια σε εικονογραφικό υλικό, που κατά μείζονα λόγο (αναμένεται να) περιέχεται στο Υλικό Ετερότητας. Απαραίτητα όμως είναι και κάποια άλλα πρακτικά παραδείγματα: Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενότητες από το Υλικό Κορμού, και κυρίως από τη «Μυθοχώρα» (*Μυθολογία*) και τις «Ιστοριοδρομίες» (*Ιστορία*), προκειμένου να «κατασκευάσουν» αυτόνομες διδακτικές ενότητες, ως προϊόν σύνθεσης Υλικού Κορμού και Υλικού Ετερότητας. Ας εξετάσουμε συνοπτικά μια υπόθεση εργασίας: Ένας εκπαιδευτικός στην Αυστραλία επιθυμεί να διδάξει την «Ιστορία της Μακεδονίας». Μελετάει την αντίστοιχη



ενότητα, όπως αυτή αναπτύσσεται στο βιβλίο του μαθητή (*Υλικό Κορμού*) με βάση και τις οδηγίες που παρέχονται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, αναζητά στοιχεία για τη Μακεδονία μέσα και από τις παραστάσεις, τις μνήμες και τις παραδόσεις της παροικίας όπως αυτές καταγράφονται στο *Υλικό Ετερότητας* και δημιουργεί τη δική του εκδοχή διδασκαλίας με τη βοήθεια των μαθητών/τριών.

- ii. **Αρχή της αμφίδρομης ενημέρωσης.** Ένα σύνθετο υλικό Ιστορίας και Πολιτισμού των Ελλήνων που απαρτίζεται από δυο μεγάδες υλικού (*Υλικό Κορμού* και *Υλικό Ετερότητας*) δεν μπορεί να αγνοεί το πρόβλημα το οποίο ήδη έχουμε θέσει, ακολουθώντας τους προβληματισμούς και τις (μάλλον ανησυχητικές) διαπιστώσεις του Δαμανάκη. Ακριβέστερα δεν μπορεί να «διαιώνίζει» την παραγνώριση της ιστορίας της Διασποράς από την επίσημη, κεντρική ιστορία. Η προαναφερθείσα αρχή της αναφορικότητας αυτοϋπονομεύεται αν εξαντλεί την εφαρμογή της στο *Υλικό Ετερότητας*, το οποίο καλείται να ενθλακεύσει στοιχεία από το *Υλικό Κορμού*. Αντίθετα απαραίτητη είναι η ενημέρωση τόσο των Ελλαδιτών όσο και του συνόλου των Ελλήνων της Διασποράς για την εξέλιξη των κοινοτήτων και τις συνθήκες διαβίωσης των υπόλοιπων ομογενών (ιστορία ελληνισμού διασποράς). Τόσο το *Υλικό Κορμού* (και δη το 4<sup>ο</sup> Επίπεδο) όσο και το *Υλικό Ετερότητας* οφείλουν και αναμένεται να ενημερωθούν από τον παροικιακό ελληνισμό. Με αυτόν τον τρόπο επιτελείται στην πράξη και η αμέσως επόμενη αρχή.
- iii. **Αρχή της ενοποίησης** η οποία προκύπτει ως φυσική απόληξη της αρχής **συμβατότητας των επιδιώξεων μεταξύ της Ιστορίας Κορμού και Ιστορίας της Ετερότητας**. Το σύνολο του Υλικού (ακριβέστερα το *Υλικό –μόνο ως σύνολο*) ενοποιεί τις κοινότητες της Διασποράς· ενώνει τους Έλληνες. Όμως σε αυτό το θέμα θα επανέλθουμε στο κεφ. 4.4.

#### **4.4. Αρχές συλλειτουργίας και παιδαγωγικό πλαίσιο: προς μια ποιοτική σχέση των υλικών.**

Η εφαρμογή των προηγούμενων αρχών αναμένεται να οδηγήσει στην επίτευξη της βασικότερης των στοχεύσεων αναφορικά με τη δημιουργία του *Υλικού* της Ετερότητας και την διασφάλιση μιας συγκεκριμένης σχέσης μεταξύ αυτού και του *Υλικού Κορμού*. Η εν λόγω στόχευση αποτελεί την κατακλείδα συλλειτουργίας των υλικών: **ποιοτική σχέση** και όχι ποσοτική λειτουργία.

Τα δυο υλικά δεν απαιτείται (και δεν είναι καθόλου βέβαιο αν είναι εφικτό αλλά και χρήσιμο τελικά) να καλύπτουν κάθε λεπτομέρεια της ιστορίας της Ελλάδας και της ιστορίας της Διασποράς. Αυτό που προκρίνεται είναι μια ποιοτική και όχι ποσοτική σχέση. Μια τέτοια σχέση διέρχεται αναπόφευκτα από την εφαρμογή αρχών όπως η **επιλεκτικότητα**, η **ευελιξία** και η **ελαστικότητα**, τόσο στη σύνθεση όσο και συγγραφή του υλικού. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να εξετασθεί η δημιουργία ελαστικών δεσμών ύλης και πιο συγκεκριμένα η «παραγωγή ντοσιέ» με φύλλα εργασίας, στα οποία καταγράφονται επιλεγμένα τμήματα- θεματικές της ιστορίας κάθε κοινότητας της Διασποράς. Παρέχεται επίσης συγχρόνως η δυνατότητα στον/ στην εκπαιδευτικό να κάνει και τις δικές του επιλογές, να αυτενεργήσει μαζί με τους μαθητές και μαθήτριες του (ακόμα και να αυτοσχεδιάσει), να προσαρμόσει τελικά το υλικό στο δικό του

σχεδιασμό διδασκαλίας και στις δυνατότητες των μαθητών και μαθητριών του, αλλά και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις δυνατότητες που του παρέχουν τα φύλλα εργασίας- θεματικές ενότητες του Υλικού Ετερότητας αλλά και το ίδιο το υλικό Κορμού. Σε κάθε περίπτωση και ανεξάρτητα το αν μια τέτοια λύση προκριθεί, το Υλικό Ετερότητας οφείλει να διατηρεί την ιδιότητα της ευέλικτης **διαχειρισιμότητας**.

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το Υλικό Κορμού λειτουργεί ως γενικό υλικό, ως «Υλικό- Πλαίσιο». Αποτελεί το κεντρικό πεδίο αναφοράς, που παρέχει ερεθίσματα, συνδιαλέγεται αλλά δεν επικαλύπτει, ούτε και επι-καθορίζει το Υλικό της Ετερότητας. Με αυτόν τρόπο το σύνολο του Υλικού Ιστορίας και Πολιτισμού αναμένεται να υπερβεί τον ελλαδοκεντρικό τρόπο «προσδιορισμού της σχέσης μεταξύ κέντρου και διασποράς (που) οδηγεί σε αποκλεισμούς και σε στιγματισμούς σε βάρος της διασποράς» (Δαμανάκης, 2002).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η νέα γενιά των Ελλήνων της Διασποράς, που (επί παραδείγματι),

- μαθαίνει την ιστορία μιας περιοχής στα νεότερα χρόνια, αντιλαμβάνεται τις αιτίες που την κατέστησαν οικονομικά ασθενέστερη, αρχίζει να εντοπίζει τις αιτίες της μετανάστευσης των Ελλήνων από την περιοχή αυτή (π.χ. Ήπειρο), συσχετίζοντας τις και με την ευρύτερη κοινωνική και πολιτική ιστορία της Ελλάδος των μετεμφυλιακών δεκαετιών (*Υλικό Κορμού*),
  - γνωρίζει επιπλέον διαστάσεις της ιστορίας της μετανάστευσης (των Ηπειρωτών της Διασποράς συμπεριλαμβανομένων), αλλά και της αρχικής δομής και οργάνωσης των παροικιακών κοινοτήτων (*Υλικό Ετερότητας*),
- μπορεί να γίνει μια συνειδητοποιημένη γενιά πολιτών, πολιτισμικά εξελισσόμενη και αυτοπροσδιοριζόμενη (όπως επιτάσσει η «διαδικασία ενδοελληνικής πολιτισμικής συνάντησης», την οποία εύστοχα προτείνει ο Δαμανάκης/ βλ. Δαμανάκης, 2002). Μια τέτοια στόχευση είναι απόλυτα συναρμοσμένη με την ευρύτερη επιδίωξη της ενεργού συμμετοχής του Έλληνα της Διασποράς στην κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή της χώρας υποδοχής.

Το προαναφερθέν παιδαγωγικό πλαίσιο δημιουργίας και συσχέτισης των δυο Υλικών (ταυτότητας και Ετερότητας) έχει και μια άλλη διάσταση: Αυτής της **διαρκούς μεταγωγής από το γενικό** (που πρακτικά απεικονίζεται στο Υλικό Κορμού και δη στο Υλικό του 3<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> Επιπέδου) **στο ειδικό** (ιστορία της Διασποράς κι ακριβέστερα των κοινοτήτων των Ελλήνων της Διασποράς) **και vice versa**. Η ιδέα ενός **Υλικού- Παλίμψηστου** που αναδεικνύει μέσα από το γενικό το μερικό και τελικά επιτρέπει την αναγωγή στο ατομικό και συγκεκριμένο, που μελετά τις μακροδομές αλλά και την καθημερινότητα:

- **ήδη υποστηρίζεται έμπρακτα** από το γεγονός ότι το Υλικό Κορμού έχει σχεδιαστεί ως τώρα με τρόπο ώστε
  - να κινητοποιεί, να παρακινεί το μαθητή να στραφεί στην δική του παροικία, αλλά και να αναζητήσει πληροφορίες για άλλες κοινότητες- είτε παροικίες των Ελλήνων είτε άλλων εθνοτήτων(με δραστηριότητες του τύπου «Κολχίδα είναι η σημερινή Γεωργία, στον Καύκασο. Στη Γεωργία ζουν πολλοί Έλληνες. Μπορείς να βρεις περισσότερες πληροφορίες για τη Γεωργία;»/ βλ. Χουρδάκης & Παπαδάκης, 2001α: 48),

- να τον κάνει συγχρόνως να αισθάνεται μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας,
  - να τον διευκολύνει, αλλά και να τον παρωθεί να επικοινωνεί δημιουργικά με τις λοιπές κουλτούρες, τους εκπροσώπους των διαφορετικών εθνο-πολιτισμικών ομάδων που υπάρχουν στη χώρα Υποδοχής (βλ. Χουρδάκης, Καραγιώργος, Παπαδάκης κ. ά., 2001δ: 81, 84 & 85),
- **Προτείνει** το Υλικό Ετερότητας να αναπτυχθεί μέσα σε ένα ανάλογο τριμερές πλαίσιο, προσαρμόζοντας και την διαπραγμάτευση της ύλης του (στην οποία αναφερόμαστε στο επόμενο κεφάλαιο) στην ανάγκη δημιουργίας μιας **Ιστορίας της Ετερότητας** που είναι και μια ιστορία στάσεων, αντιλήψεων, αναπαραστάσεων και νοοτροπιών. Ένα τέτοιο υλικό ικανοποιεί έμπρακτα την **αρχή της συμβατότητας των επιδιώξεων** (για την οποία κάναμε λόγο στο κεφ. 4.3.).

Στην πραγματικότητα η κεντρική παιδαγωγική αρχή που διατρέχει όλο το πλαίσιο ανάπτυξης των υλικών και το σύνολο των αρχών συλλειτουργίας τους είναι η **αρχή του ισόρροπου ολισμού ανάμεσα στο μακροεπίπεδο (Υλικό Κορμού) και μικροεπίπεδο (Υλικό Ετερότητας)**. Μια τέτοια αρχή εφόσον ικανοποιηθεί, αποκρίνεται στην αληθινή ποιότητα της γνώσης, διαχέοντας μια γνώση «εγγεία, με άλλα λόγια διυλισμένη», όπως επισημαίνει ο Bachelard.

Φυσικά ένα Υλικό που βασίζεται στη δημιουργική σύντηξη μακρο- και μικρο-επιπέδου, χρειάζεται και συγκεκριμένους τρόπους- τεχνικές διδασκαλίας για να αξιοποιηθεί. Αναφερόμαστε στην **μικροεπιπεδική διδασκαλία**. Πιο συγκεκριμένα σε μια αρχιτεκτονική διδασκαλίας η οποία επενδύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης<sup>3</sup>, εκκινώντας εν προκειμένω από την ενθάρρυνση της επιτόπιας μελέτης του κοινωνικοπολιτισμικού χώρου του μαθητή- μαθήτριας και της ιστορίας αυτού του χώρου (μικρο-έρευνα πεδίου), και αξιοποιώντας την επαφή του μαθητή-μαθήτριας με την ευρύτερη ιστορία των Ελλήνων, προκειμένου τελικά να επιτύχει την εισαγωγή του μαθητή- μαθήτριας στην ίδια την ιστορική έρευνα. Ο μαθητής-μαθήτρια μέσα από τα δυο υλικά και μέσω της κατάλληλης παιδαγωγικής διδασκαλίας επιδιώκεται να μάθει να επιλέγει και να χρησιμοποιεί ένα ευρύ φάσμα πηγών ιστορικής πληροφόρησης, να καταφεύγει στην επιτόπια παρατήρηση και να αποκτά εξελικτικά μια ικανότητα «βιωματικής προσέγγισης» του ιστορικού χρόνου και χώρου, κινούμενος αβίαστα από το μακροεπίπεδο της κοινότητας (και της ιστορίας της σε σχέση και με την ιστορία της Ελλάδος) στο μικροεπίπεδο του εαυτού του και της καθημερινής του ζωής. Αναμένεται με αυτόν τον τρόπο, συν τοις άλλοις, και να συνειδητοποιήσει την έννοια αλλά και τις λειτουργίες της συνέχειας και των ασυνεχειών στο ιστορικό- κοινωνικό γίνεσθαι και στο ατομικό πράττειν.

Μια τέτοια εκδοχή διδασκαλίας ολοκληρώνει το παιδαγωγικό πλαίσιο βαίνοντας αβίαστα από τα συγκεκριμένα και κοντινά στα αφηρημένα και μακρινά και αντιστρόφως, και επενδύοντας στον επαγωγικό συλλογισμό του μαθητή-μαθήτριας. Ο εν λόγω συλλογισμός εφόσον επικουρείται από το ανάλογο εποπτικό

<sup>3</sup> Για την ίδια την έννοια μιας αρχιτεκτονικής διδασκαλίας, που αφετηριακά επενδύει στην κριτική σκέψη βλ. Φλουρής, 1996: 231-273.

υλικό, αλλά και τη διαθεματική προσέγγιση (η οποία ήδη χαρακτηρίζει το Υλικό Κορμού και προτείνεται για το Υλικό Ετερότητας στα πλαίσια και της αρχής της συμβατότητας) θεωρείται

- «ιδιαίτερα χρήσιμος για το σχηματισμό εννοιών» (διδακτική αρχή της επαγωγικότητας/ βλ. Ματσαγγούρας, 2001: 286 - 287) και
- απαραίτητος για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και την εμπράγματα αναγνώριση της αξίας της ίδιας της **δι-ιστορικής σκέψης** (Χουρδάκης, 2001: 163)<sup>4</sup>.

##### **5. Η διάρθρωση της ύλης: Κριτήρια συγκρότησης- θεματοποίησης του Υλικού Ετερότητας.**

Ένα ερώτημα που ανακύπτει πλέον, με βάση και όλα τα προαναφερθέντα αφορά στους άξονες, βάσει των οποίων διαρθρώνεται η ύλη του Υλικού της Ετερότητας, προκειμένου να αποκριθεί σε δυο μείζονες στόχους:

- την σύνθεση της ιστορικής και γεωγραφικής διάστασης,
  - μέσα από την προοπτική της επίτευξης ενός ισόρροπου ολισμού, ο οποίος ευνοεί τη λειτουργική συνύπαρξη *ιστορίας χώρου και γεωγραφίας χρόνου* (Χουρδάκης & Παπαδάκης, 2002), αλλά και
  - έχοντας κατά νου πάντα την παιδαγωγική διάσταση ενός υλικού που κυρίως απευθύνεται «στις νέες γενιές»,
- την τήρηση των προαναφερθεισών αρχών.

Στο σημείο αυτό αναπόφευκτα επιστρέφουμε σε κάποιες όψεις της συζήτησης περί παιδαγωγικού πλαισίου, θέτοντας το ερώτημα περί ορίων και δυνατοτήτων αξιοποίησης επιστημονικών ερευνών και επιστημονικά τεκμηριωμένης γνώσης για τη διδασκαλία της Ιστορίας της Διασποράς στις νέες γενιές: «*Μπορούμε τελικά να κάνουμε λόγο για Ιστοριογραφία της Ελληνικής διασποράς;*».

Καταρχήν επιβάλλεται μια προοιμιακή θεωρητική παρατήρηση. Η δόμηση του Υλικού της Ετερότητας στους θεματικούς άξονες (βλ. Ψαροπούλου & Λελεδάκη, 1999: 272) που έχουν προταθεί συνιστά προϋπόθεση για την τήρηση των αρχών, που προαναφέραμε. Στην πραγματικότητα οι άξονες αυτοί διασφαλίζουν τη θεματοποίηση του Υλικού με τρόπο που παρακολουθεί, ή ακριβέστερα, συλλειτουργεί με τη μέχρι τώρα ανάπτυξη του Υλικού Κορμού. Ζητήματα που συγκροτούν τους προτεινόμενους θεματικούς τομείς για το Υλικό Ετερότητας, όπως η *οικογένεια- κατοικία*, η *εκκλησία*, η *κοινοτική οργάνωση*, η *εκπαίδευση*, η *εργασία*, η *επικοινωνία* έχουν ήδη αποτελέσει τις βασικές συνιστώσες θεματοποίησης και διδασκαλίας των στοιχείων Ιστορίας και Πολιτισμού στο Υλικό Κορμού, από τις πρώτες κιάλας τάξεις του Δημοτικού, κάτι που εύκολα προκύπτει αν κανείς αναγνώσει τα περιεχόμενα των δυο πρώτων τόμων της σειράς «Εμείς και

---

<sup>4</sup> Ας σημειωθεί ότι η συγκρότηση της διπλής ιστορικής συνείδησης των Ελλήνων μαθητών και μαθητριών του εξωτερικού «ως ιδιαίτερη ανθρωπολογική κατηγορία θα μπορούσε να περιλαμβάνει ορισμένες διαστάσεις, όπως τη συνείδηση του χρόνου, τη συνείδηση της πραγματικότητας, τη συνείδηση της ιστορικότητας, τη συνείδηση της διπολιτισμικής ταυτότητας, την ηθική και την πολιτικο-κοινωνική συνείδηση (Χουρδάκης, 2001: 163).

οι Άλλοι». Δεν πρόκειται για μια συντυχιακή συνθήκη. Αντίθετα προκύπτει από τη διαπίστωση δεδομένων αναγκών ως προς την κατανομή της ύλης σε ένα σύγχρονο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας και Πολιτισμού, που επιτρέπει τη συλλειτουργία του Υλικού Κορμού με το Υλικό Ετερότητας.

Από πού όμως προκύπτει, από ποιες επιστημονικές και εμπειρικές πηγές αρδεύεται αυτό το υλικό; Αν αυτό το ερώτημα απαντάται, μέχρι ενός βαθμού, στο ήδη παραχθέν Υλικό Κορμού, εξακολουθεί να αποτελεί ζητούμενο/ διακύβευμα για το Υλικό Ετερότητας. Η διαπιστωμένη απουσία μιας ολοκληρωμένης ιστοριογραφικής παράδοσης αναφορικά με την Ιστορία της Διασποράς, μας επιβάλλει να επαναπροσδιορίσουμε τη μέθοδο συλλογής υλικού αλλά και την μέθοδο διδασκαλίας του. Η προσφυγή στις ήδη υπάρχουσες έρευνες για την Ιστορία της Διασποράς στον Καναδά, στις Παρευξείνιες περιοχές (μελέτες των Τάμη, Κωνσταντινίδη, Καρδάση κ.ά.), η αξιοποίηση των παροικιακών αρχείων (είτε πρόκειται για εκκλησιαστικά και σχολικά αρχεία, είτε για οικογενειακά αρχεία – φωτογραφικά άλμπουμ, κειμήλια κ.λπ.-), η συστηματική καταγραφή ακόμα και της προφορικής ιστορίας (των συλλογικών και ατομικών μνημών, ακόμα και όταν αυτές καταρχήν θεωρείται ότι αφορούν «ανυπόληπτα» γεγονότα<sup>5</sup>) μπορούν να επιτρέπουν την κατά περίπτωση **δόμηση ενός ιστοριογραφικού πληροφοριακού πλουραλισμού**<sup>6</sup>.

Η επιστημονικά συγκροτημένη και ελεγμένη θέση κριτηρίων επιλογής και αξιοποίησης μπορεί να καταλήξει στη συγκρότηση ιστοριογραφικών *νησίδων* ανά παροικία (**συγκειμενοποίηση/ contextualization**). Η έλλογη προσαρμογή του παραχθέντος υλικού στις γνωστικές και γλωσσικές ανάγκες και προϋποθέσεις των μαθητών- μαθητριών και η ανάπτυξη του με βάση παιδαγωγικές αρχές και κριτήρια (**διδασκτικοποίηση του υλικού** το οποίο αναμένεται και οφείλει να περιλαμβάνει *κείμενα, εικόνες και φωτογραφίες*, ει δυνατόν πλούσιες σε ερεθίσματα<sup>7</sup>), μπορούν να καταλήξουν στην δημιουργία ενός Υλικού Ετερότητας κρίνεται αναγκαίο προκειμένου να διδάξουμε την Ιστορία της Διασποράς στα ελληνόπουλα της Διασποράς και στα ελληνόπουλα της Ελλάδος. Ένα τέτοιο υλικό

<sup>5</sup> Ότι δηλαδή συγκροτεί την ιστορικά καθυποταγμένη- περιθωριοποιημένη, αλλά συχνά ιδιαίτερα πολύτιμη γνώση (βλ. σχετικά Foucault, 1980: 81 και Παπαδάκης, 2001: 40). Τα γεγονότα αυτά αποτελούν την ουσιαστικότερη συμβολή του «πληροφοριακού πλουραλισμού», τον οποίο καλείται να διασφαλίσει ο ερευνητής στη φάση της συλλογής του υλικού, επιδιώκοντας να μεγιστοποιεί, στο μέτρο του εφικτού, την πολλαπλότητα των πηγών αναπαράστασης της ίδιας πληροφορίας.

Δεν πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε ότι πληθυσμοί ελληνικής καταγωγής όπως οι ομογενείς της πρώην Σοβιετικής ένωσης «δεν είχαν την Ελλάδα ως σημείο πολιτισμικού προσανατολισμού, αλλά ένα απώτερο ελληνογενές παρελθόν, το οποίο σε αρκετές περιπτώσεις, ... διατηρήθηκε μέσω μιας προφορικής παράδοσης» (Δαμανάκης, 2002).

<sup>6</sup> Για τη σημασία του εν λόγω πλουραλισμού στην έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες (της ιστορίας συμπεριλαμβανομένης) αλλά και για τη συγκρότηση γνώσης προς εκπαίδευση βλ. και Gravaris & Papadakis, 2002.

<sup>7</sup> Φυσικά ο/ η εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέσει και άλλα στοιχεία - πάντα προσαρμοσμένα στην αντιληπτικότητα των παιδιών - είτε από το υπάρχον Υλικό Κορμού ή από το περίσσειμα των δικών του/ της γνώσεων. Σημαντικές είναι οι ερωτήσεις του τύπου: **τι, πώς, πότε, πού, γιατί**, που επισημαίνουν τα βασικά στοιχεία του γεγονότος (τόπο, χρόνο, τρόπο, αιτίες) - όπου δεν κρίνονται περιττές.

αναμένεται να μην αγνοεί ούτε τα υποκείμενα, ούτε τις συλλογικότητες, ούτε την κοινοτική- κοινωνιακή (societal) ζωή της παροικίας, ούτε και τις δομές και τους θεσμούς<sup>8</sup>. Οφείλει λοιπόν να εδράζεται σε *ιστοριογραφικές νησίδες* που δεν αγνοούν τα υποκείμενα βαρύνουσας σημασίας (mega actors/ βλ. αναλυτικότερα Mouzelis, 1995: 267), τις εμβληματικές προσωπικότητες της Διασποράς, τη λειτουργία των θεσμών (κι ειδικά θεσμών όπως η Εκκλησία και η Εκπαίδευση), τη σχέση υποκειμένων και θεσμών (φαντασιακή ή εμπράγματη και ρεαλιστική) τόσο με τη χώρα Υποδοχής, όσο και με την Ελλάδα, αλλά ενδιαφέρονται εξίσου και για την ίδια τη ζωή, τις παραδόσεις και τις συνήθειες, τις μνήμες και τις παραστάσεις των «ανώνυμων» Ελλήνων της Διασποράς. Σε κάθε περίπτωση, οι επιλογές των δρώντων υποκειμένων δεν είναι αποκλειστικά ενεργήματα ορθολογικής επιλογής. Με τα λόγια του Κ. Θ. Δημαρά : «*ποσοστό των αποφάσεων μας λαμβάνεται με το μυαλό. Το ισχυρότερο στοιχείο μέσα στη ζωή μας είναι η ψυχολογία, τα πάθη μας τα αισθήματα μας που μας κάνουν και λειτουργούμε ...όλα αυτά είναι εντελώς βασικά για την ιστοριογραφία....*».(Δημαράς, 1995: 21-22). Μια Ιστορία της Διασποράς, που απευθύνεται στην εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να μην είναι και μια Ιστορίας του Συναισθήματος, η οποία συναρτάται με την Ιστορία των Συνειδήσεων.

**Συνοψίζοντας:** το Υλικό Ετερότητας ευρισκόμενο σε σχέση συμπληρωματικότητας και συλλειτουργίας με το Υλικό Κορμού αναμένεται να αξιοποιήσει τα πορίσματα της έρευνας, να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο και διδακτικά αξιοποιήσιμο. Προτείνεται δε να θεματοποιεί ζητήματα και εκφάνσεις της Ιστορίας της Διασποράς που αφορούν:

- στην οργάνωση της κοινωνίας (στοιχεία κοινωνικής διαστρωμάτωσης) και της οικονομίας,
- στα χαρακτηριστικά της οικογένειας,
- στις πρακτικές ανατροφής και εκπαίδευσης,

---

<sup>8</sup> Η διάκριση μεταξύ υποκειμένων, δράσης και δομής αποτελεί μια μάλλον κατασκευασμένη «διάκριση», την οποία πολλοί σημαντικοί διανοητές μας καλούν να προσπεράσουμε τόσο στην επιστημονική έρευνα όσο και στη διάχυση των αποτελεσμάτων της (όπως αυτή επιτελείται και εντός της διδακτικής- μαθησιακής διαδικασίας). Σε ένα Διδακτικό Υλικό Ιστορίας, η οποία *ex definitio* εμπλέκει φορείς δράσης αλλά και θεσμούς, η εξέταση των πραγμάτων τόσο από τη σκοπιά των φορέων δράσης (βιόκοσμος) και των σχέσεων μεταξύ των θεσμικών στοιχείων (σύστημα), όσο και από τη σκοπιά της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης σε μια κοινωνιακή κοινότητα (societal community), την οποία συνιστά η ίδια η παροικία, *πέρα από χρήσιμη κρίνεται μάλλον και αναπόφευκτη* (βλ. και Mouzelis, 1997). Κι αυτό γιατί αποκρίνεται στο αίτημα «να εξηγήσουμε τη **δράση** σε ένα πεπερασμένο κόσμο και να καταδεικνύουμε πως η ενέργεια και η **δομή** συνεπάγονται η μια την άλλη, παρά να τις θεωρούμε ως δυο πόλους μιας ακολουθίας» (Harker & May, 1993: 177). Πολλώ δε μάλλον στο μέτρο που ο βιόκοσμος αποτελεί την τομή κοινωνικής δράσης και κοινωνικής δομής (Layder, 1994: 193) καθώς στις ρωγμές του αναπτύσσονται τα συστήματα (όπως μας έμαθε ο Habermas). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να διευκρινίσουμε ότι η κοινωνιακή κοινότητα χρησιμοποιείται εδώ με την έννοια του Habermas, ο οποίος διασκευάζει τον Parsons στρέφοντας τον αναλυτικό- ερμηνευτικό φακό στο “δομικό σύνολο των κανόνων και θεσμών οι οποίοι διαμορφώνονται μέσα από τον καθημερινό βιόκοσμο, ενώ παράλληλα στηρίζουν την τάξη πραγμάτων των διαντιδράσεων” (βλ. Scott, 1995: 241).

- στις θρησκευτικές αντιλήψεις και πρακτικές, αλλά και στην αλληλεπίδραση εθνικών και θρησκευτικών παραδόσεων
- στις συνθήκες και τα πεδία εργασίας,
- στις ηγετικές δυνάμεις, στις μορφές πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης και την πολιτική δραστηριότητα των ομογενών στη χώρα Υποδοχής
- στο ίδιο το φαινόμενο της μετανάστευσης,
- στο τι απασχολούσε τους Έλληνες της Διασποράς στην εκάστοτε ιστορική (χωροχρονική) συγκυρία,
- στις πηγές του τότε από τις οποίες αντλούμε ιστορία *σήμερα* (μνημεία, έργα τέχνης, καταγεγραμμένες μαρτυρίες, αρχεία, στατιστικές κ.λπ./ βλ. Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001: 58- 60).

Μια τέτοια θεματοποίηση μπορεί να παρέχει σε μια διαρκή βάση την ευκαιρία στους μαθητές- μαθήτριες, που διδάσκονται την Ιστορία της Διασποράς, να αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ότι ο χωροχρόνος είναι αλληλένδετος, ότι το ιστορικό γεγονός προσδιορίζεται και από το χρόνο και από το χώρο. Επιπρόσθετα, έτσι αναμένεται να δοθεί στις νέες γενιές η γόνιμη πρόσβαση στις στοιχειώδεις οικονομικές και κοινωνικές έννοιες που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν αβίαστα το πολύπλοκο, αλλά και αλληλένδετο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής μιας οικογένειας (ακόμα και της δικής τους) ή μιας κοινότητας (στην ιστορική εξέλιξη και διαχρονική ανάπτυξή της), μεταβαίνοντας από το ιστορικό μακροεπίπεδο στο μικρο επίπεδο της οργάνωσης της καθημερινής ζωής και ανακινώντας το ζήτημα των αξιών<sup>9</sup>.

Τελικά ένα τέτοιο υλικό αναμένεται να καταστήσει το ελληνόπουλο του εξωτερικού ικανό, μεταξύ άλλων,

- να μαθαίνει να εννοεί, να αναδιατυπώνει, να στοχάζεται, να κρίνει, να ερευνά, να ερμηνεύει<sup>10</sup> (Χουρδάκης, 2001: 151) και τελικά
- να διαλέγεται επιστημονικά (παρά τις όποιες γλωσσικές ανασχές και γνωστικά ελλείμματα), να εξατομικεύει και να γενικεύει (Moniot, 1993: 66).

Όλα τα προαναφερθέντα προτεινόμενα συστατικά στοιχεία του Υλικού Ετερότητας σε συνδυασμό με την τήρηση των αρχών που αφορούν τη σχέση με το Υλικό Κορμού, αλλά και η ένθεση στοιχείων από την Ιστορία και τον Πολιτισμό της εκάστοτε χώρας υποδοχής και του τρόπου με τον οποίο η τελευταία αλληλεπίδρασε με το πολιτισμικό κεφάλαιο που έφεραν μαζί τους οι Έλληνες της Διασποράς, αναμένεται να επιτρέψει την ικανοποίηση της σημαντικότερης συνθήκης που θέτει η διαπολιτισμική παιδαγωγική. Η τελευταία, όπως εύστοχα συνοψίζει, ο Δαμανάκης εστιάζει στην ανάδειξη ενός διαρκούς

<sup>9</sup> Ότι δηλαδή συγκροτεί σε μικρο- επίπεδο τη ««γραμματική μορφή ζωής»» (βλ. Habermas, 1987: 392).

<sup>10</sup> Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι «η κάθε απόπειρα θεμελίωσης του πράττειν δεν μπορεί να αρκείται στον εντοπισμό των “λόγων” της πράξης, αλλά είναι υποχρεωμένη να ανατρέχει στις σχέσεις και στις ιστορικές καταστάσεις, οι οποίες συνιστούν όρους του πράττειν και επηρεάζουν τα κριτήρια των δρώντων και της επιστήμης περί του τι είναι σημαντικό και τι όχι» (Ψυχοπαίδης, 1994: 372).

κοινωνικοπολιτισμικού, παιδαγωγικού και πολιτικού (με την ευρεία έννοια) λόγου (discourse) «μέσα από τον οποίο αναδεικνύονται οι κάθε φορά κυρίαρχες, αποδεκτές και δεσμευτικές για όλους αξίες και κανόνες (και ο οποίος) προϋποθέτει καταρχήν την κοινωνικο-πολιτισμική συνάντηση και αλληλεπίδραση των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων» (Δαμανάκης, 2000: 16), αλλά και των ομάδων που εκπροσωπούν – φέρουν με διαφορετικό τρόπο την ίδια εθνοπολιτισμική παράδοση (όπως συμβαίνει με τις παροικίες των Ελλήνων, - τις οποίες «εκπροσωπεί» το Υλικό Ετερότητας- αλλά και την ελλαδική κοινότητα, τη σχέση της οποίας με τις παροικίες των ελλήνων της Διασποράς «εκπροσωπεί» το *Υλικό Ταυτότητας*).

## 6. Αντί Επιλόγου

Αρκεί όμως ένα υλικό, που συστρέφεται γύρω από τις ιστοριογραφικές νησίδες, να αντισταθμίσει το έλλειμμα ολοκληρωμένης και συστηματικής ιστοριογραφικής παράδοσης; Πρόκειται για ένα ερώτημα που δεν μπορεί να απαντηθεί στα πλαίσια αυτής της συνοπτικής εισήγησης. Αντίθετα προσφέρεται για περαιτέρω γόνιμο προβληματισμό. Ωστόσο αντί άλλης αφετηριακής συνδρομής σε αυτόν τον ευρύτερο προβληματισμό μας επιτραπεί να παραθέσουμε τις θέσεις του Braudel περί Ιστορίας:

*«Η ουσία (του παρελθόντος των ανθρώπων) δεν είναι η ολότητα. Τα γεγονότα είναι κονιορτός: σχίζουν την ιστορία σαν σύντομες αναλαμπές· προτού καλά καλά υπάρξουν έχουν γυρίσει πίσω στο σκοτάδι και συχνά στη λήθη. Καθένα τους, είναι αλήθεια, όσο σύντομο κι αν είναι, μαρτυρά, φωτίζει μια γωνία του τοπίου, καμία φορά κάποια παχιά κομμάτια ιστορικής μάζας...Κάθε τομέας –πολιτικός, οικονομικός, κοινωνικός, ακόμη και γεωγραφικός– είναι διάστικτος από συμβαντολογικά σημεία, αυτά τα διακεκομμένα φώτα» (Braudel, 1998: 9).*



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

1. Foucault, M. (1971-1977), *Power/Knowledge: selected Interviews and Other writings*, Brighton: Harvester Press, 1980.
2. Gravaris, D. & Papadakis, N. (2002). Educational Policy beyond consensus-reductionism. Στο XXth CESE (Comparative Education Society in Europe) Conference, University of London/ IoE, London July 19 2002.
3. Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action, vo. II: Lifeworld and System. The Critique of Functional Reason*, Cambridge: Polity Press.
4. Harker, R. – May, S. A. (1993). Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu, *British Journal of Sociology of Education*, 14, 2.
5. Layder, D. (1994). *Understanding Social Theory*, London: Sage.
6. Moniot, H. (1993). *Didactique de l' Histoire*, Paris: Nathan.
7. Mouzelis, N. (1995). *Sociological Theory Today. What went wrong?* London: Routledge.
8. Mouzelis, N. (1997). Social and system Intergration: Lockwood, Habermas, Giddens, in *Sociology*, 31, 1, February 1997.
9. Scott, J. (1995). *Sociological theory*, Aldershot: Edward Elgar.

### Ελληνόγλωσση

10. Braudel, F. (μετ. Κλαίρη Μητσotάκη), (1998), *Η Μεσόγειος και ο μεσογειακός κόσμος*, τομ. Γ': Γεγονότα, Πολιτική, Άνθρωπος, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
11. Δαμανάκης, Μ. (1993). Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη. Πολιτικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, *Εκπαιδευτικά*, 31- 32.
12. Δαμανάκης Μ. (1999), Θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης των ελληνοπαίδων εξωτερικού, στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Παιδεία ομογενών: θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Συνολική έκθεση –μελέτη της επιστημονικής επιτροπής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
13. Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής*, 1- 3, σ. 3- 23.
14. Δαμανάκης, Μ. (2002). *Σύγχρονες εκφάνσεις της ελληνικότητας και η σημασία τους για το μέλλον του "ελληνισμού"*, ανακοίνωση στο University La Trobe, Αυστραλία, Αύγουστος 2002.

15. Δημαράς, Κ. Θ. (1995). Ως η διψώσα έδαφος..., (συνέντευξη στους Ν. Αλιβιζάτο και Σ. Πεσμαζόγλου), στο Κ. Θ. Δημαράς - Ν. Σβορώνος, *Η μέθοδος της ιστορίας. Ιστοριογραφικά και Αυτοβιογραφικά Σχόλια*, Αθήνα: Άγρα.
16. Ιωαννίδου- Κουτσελίνη, Μ. (1998). Τα αναλυτικά προγράμματα σε μια μετανεωτερική εποχή, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 28.
17. Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΟΕΔΒ,.
18. Μαρσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg,.
19. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πρακτικά Συνεδρίασης της 29<sup>ης</sup> Ιανουαρίου 2001 (αρ. πρωτ. 4832 Π. Ε.).
20. Παπαδάκης, Ν., Η παιδεία των Ελλήνων ως κοινωνικό και πολιτικό διακύβευμα, στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ. Ν. Παπαδάκης), *Εκπαίδευση και Κοινωνία στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 17- 49.
21. Χουρδάκης, Α. (1997). Η Ιστορία της παιδείας: Επιστημολογία, Μεθοδολογία και Προβληματική, στο Μ. Ι. Βάμβουκας & Α. Χουρδάκης (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Πρακτικά Ζ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 92- 132.
22. Χουρδάκης, Α. (2001). Θεωρητικές – διδακτικές προσεγγίσεις στην ιστορία και στον πολιτισμό, στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Προλεγόμενα για ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σ. 155- 210.
23. Χουρδάκης, Α., Καραγιώργος, Δ., Παπαδάκης, Ν., Παδουβά, Ε. & Τσίγκρα, Μ. (2001α). *Εμείς και οι Άλλοι Ι- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (επίπεδο 1<sup>ο</sup>)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
24. Χουρδάκης, Α., Καραγιώργος, Δ., Παπαδάκης, Ν., Παδουβά, Ε. & Κυριακοπούλου, Ε. (2001β). *Εμείς και οι Άλλοι ΙΙ- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (επίπεδο 2<sup>ο</sup>)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
25. Χουρδάκης, Α., Καραγιώργος, Δ., Παπαδάκης, Ν., Παδουβά, Ε. & Τσίγκρα, Μ. (2001γ). *Εμείς και οι Άλλοι Ι. Επίπεδο 1<sup>ο</sup> (Βιβλίο Μαθητή)*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
26. Χουρδάκης, Α., Καραγιώργος, Δ., Παπαδάκης, Ν., Παδουβά, Ε. & Κυριακοπούλου, Ε., (2001δ). *Εμείς και οι Άλλοι ΙΙ, Επίπεδο 2<sup>ο</sup> (Βιβλίο Μαθητή)*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
27. Χουρδάκης, Α. & Παπαδάκης, Ν. (2001α). *Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου (Επίπεδο 3<sup>ο</sup>)*, Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ,.
28. Χουρδάκης, Α. & Παπαδάκης, Ν. (2001β). *Στη Μυθοχώρα με τα φτερά του Πήγασου- ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ*, Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
29. Χουρδάκης, Α. & Παπαδάκης, Ν. (2002). *Στοιχεία Ιστορίας και Πολιτισμού. Προγράμματα Σπουδών (Επίπεδο 1<sup>ο</sup>, 2<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup> & 4<sup>ο</sup>)*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., (υπό έκδοση).

30. Φλουρής Γ. (1996), Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας. Προς ένα διδακτικό σύστημα, στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 231-273.
31. Ψαροπούλου- Δαμανάκη Αν. & Λελεδάκη Ε. (1999), Καταγραφή γλωσσικών φαινομένων και θεματολογίου στο υπάρχον διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής, στο Μ. Δαμανάκης & Θ. Μιχελακάκη (επιμ.), *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στο εξωτερικό*, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, σ. 266- 272.
32. Ψυχοπαίδης Κ. (1994), *Ιστορία και Μέθοδος*, Αθήνα: Σμίλη.