

Διαμεσολαβήσεις του φαινομένου του φασισμού σε σχολική τάξη του Λυκείου

Θ. Κάββουρα

Επίκουρη Καθηγήτρια ΦΠΨ

Ο όρος **διδασκτική διαμεσολάβηση**, σύμφωνα με μια γενική ερμηνευτική προσέγγιση, σηματοδοτεί: τη μετατόπιση της επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση, τους μετασχηματισμούς και τις αναπλαισιώσεις που υφίσταται με βάση τις δεσμεύσεις και τις σχηματοποιήσεις που ορίζει η σχολική επιστημολογία, ώστε να γίνει η γνώση προσβάσιμη και οικειοποιησίμη.

Κεντρική θέση στη διαδικασία αυτή κατέχει **η σχέση με τη γνώση**. Αυτή **η σχέση με την ιστορική γνώση αποτελεί το ζητούμενο της διδασκαλίας της ιστορίας**, η δε συνειδητοποίηση αυτού του ζητούμενου στην πολύπλοκη συνθήκη διδασκαλίας/μάθησης συνιστά θεμελιώδη διάσταση για την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού.

Κρίσιμο παράγοντα, μεταξύ πολλών άλλων, που μετέχουν στη μετασχηματιστική διαδικασία της διαμεσολάβησης, αποτελούν οι **αναπαραστάσεις και οι αντιλήψεις των** ίδιων των εκπαιδευτικών για την επιστήμη της ιστορίας, τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες και τις διδακτικές πρακτικές, τους στόχους του μαθήματος, τις προσδοκίες των μαθητών τους, τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Επιγραμματικά, θα σημειώναμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναδομούν τη γνώση και τη φιλτράρουν μέσα από τον καμβά των δικών τους αναπαραστάσεων για την ιστορία. **Διδάσκουν δηλαδή την ιστορία που οι ίδιοι παράγουν, μετά τις τροποποιήσεις που ίδιοι επιφέρουν στο σώμα της γνώσης.**

Διερωτήθηκα, λοιπόν και αναζήτησα, με ένα σχηματικό θα έλεγα τρόπο, πώς σχεδιάζουν να διαμεσολαβήσουν και να επικοινωνήσουν το φαινόμενο του φασισμού σε μια σχολική τάξη Λυκείου φοιτητές /τριες, εν δυνάμει μελλοντικοί εκπαιδευτικοί.

Η αναζήτηση αυτή φυσικά δε συνιστά μια συστηματική χαρτογράφηση, ούτε μια λεπτομερή μελέτη των αναπαραστάσεών τους για τη διδασκαλία του φαινομένου. Ένα τέτοιο εγχείρημα απαιτεί συνδυασμό διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων, κανόνες αντιπροσωπευτικότητας και άλλες πρόνοιες που οι συνθήκες, κυρίως χρονικές δεν το επέτρεψαν. Στη διαδικασία αυτή μετείχαν εθελοντικά 59 φοιτητές και φοιτήτριες από το Τμήμα ιστορίας (19) και από το τμήμα ΦΠΨ (40).

Τα πρώτα αυτά λιγοστά ευρήματα της αναζήτησης προτείνεται να ερμηνευθούν ως **μικρές ψηφίδες σκέψης, μικρά ίχνη των αντιλήψεων** των φοιτητών/τριών που μετείχαν στην σχηματική ερευνητική διαδικασία και κυρίως προτείνω να θεωρηθούν αφορμές για συζήτηση πάνω σε ζητήματα που απασχολούν την ιστορική εκπαίδευση.

Το πλαίσιο αναφοράς για την ερευνητική αναζήτηση συγκροτεί η παραδοχή ότι η διδασκαλία της ιστορίας οφείλει παράλληλα με τη κριτική λειτουργία να συσχετίζει τη λειτουργία της πολιτεότητας και σε ένα βαθμό τη λειτουργία μιας κοινωνικής ηθικής. Συγκεκριμένα, η ιστορία στο σχολείο οφείλει:

- να αξιοποιεί και να επεξεργάζεται ζητήματα που η συγκυρία γεννά και φέρνει στο προσκήνιο ως ερωτήματα της κοινωνίας,

- να καλλιεργεί στους μαθητές δεξιότητες κριτικού στοχασμού πάνω στα ιστορικά γεγονότα χωρίς να απλοποιεί τη συνθετότητά τους,
- να τροφοδοτεί παράλληλα και να ενθαρρύνει δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας των εμπειριών του παρόντος
- να θέτει ως βασικό στόχο τη συγκρότηση τεκμηριωμένης άποψης και τη διαμόρφωση δημοκρατικής πολιτικής συνείδησης.

Στις απαντήσεις που συνέλεξα ανιχνεύεται μια **επιστημολογική** και **παιδαγωγική** διακύμανση η οποία ορίζεται από τρία σημεία:

1. πρώτο σημείο η **πλήρης σιωπή** αναφοράς και σύνδεσης με το παρόν

2. μια δεύτερη σημείωση ορίζουν οι διατυπωμένοι από τους φοιτητές/τριες **δισταγμοί προσέγγισης** του φασιστικού φαινομένου και των εκδοχών του με φόντο σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα

3. το τρίτο σημείο αποτελεί η **κοινωνικοποίηση των ιστορικών γεγονότων** και η συσχετίσή τους με ερωτήματα για αναζήτηση συνάφειας με την εμφάνιση της ιδεολογίας και της δράσης συγγενών με το φαινόμενο του φασισμού πολιτικών μορφωμάτων στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Για την **πρώτη ομάδα (21/49)** το παρόν είναι αμέτοχο κατά την προσέγγιση του φασισμού. Η ιστορική γνώση μοιάζει αδρανής και περικλειστη στον εαυτό της. Μοιάζει με ουδέτερες πληροφορίες, απλώς μεταβιβάσιμες, και η μάθηση της ιστορίας μια στεγανή διαδικασία και χωρίς νόημα για τη σημερινή ζωή. Φαίνεται να αντιλαμβάνονται την προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων με όρους μιας **εξωτερικής σχέσης** και η ιστορία γίνεται αντιληπτή ως κάτι που αναφέρεται μεν στο παρελθόν αλλά είναι ξεκομμένο από τους προβληματισμούς και τα ζητήματα που γεννιούνται στην κοινωνία. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κάποιος αν κατά την αντίληψή τους οι εμπειρίες του παρόντος χρόνου κινητοποιούν κάποια σκευή από τη γνώση του παρελθόντος, αν η σημερινή συγκυρία ανοίγει κάποιον ορίζοντα προς την ιστορία - για να χρησιμοποιήσω τα λόγια του Levi-Straus. Αντιλαμβάνονται τη συλλογική ζωή με την οπτική ενός **παροντισμού**, ενός παρόντος, δηλαδή, αποκλεισμένου στον εαυτό του; χωρίς κατεύθυνση στο παρελθόν ούτε προοπτική στο μέλλον; Γεννιέται βέβαια το ερώτημα κάτω από ποιές συνθήκες θα μπορούσαν να αρθρώσουν την ιστορία με τη ζωή, ποιά ζητήματα της επικαιρότητας θα άφηναν τα ίχνη τους και θα κινητοποιούσαν ένα προβληματισμό; ποιές είναι οι μορφές συνείδησης; Αυτά παραμένουν κρίσιμα ερευνητικά ερωτήματα.

Από μια δεύτερη ομάδα προτάσσονται άμεσα οι **δισταγμοί** και οι δυσκολίες να διδάξουν **ένα τέτοιο θέμα**. Εδώ το παρόν μοιάζει να καθορίζει τους κανόνες του παιχνιδιού, και καθιστά δύσκολα διαχειρίσιμη την ιστορική γνώση. Αναγνωρίζουν συνάφειες του φασισμού με την επικαιρότητα και σημειώνουν την κρισιμότητα του φαινομένου. Στηρίζουν δε τους δισταγμούς τους είτε σε κινδύνους **παρερμηνειών**, είτε δημιουργίας συγκρουσιακού κλίματος στην τάξη, λόγω **φανατισμού** και **ακραίων πολιτικών πεποιθήσεων**, που πιθανόν να έχουν υιοθετηθεί από τους μαθητές τους, όπως δηλώνουν. Προφανώς μια συστηματική και νηφάλια επεξεργασία των γεγονότων θα διασφάλιζε ένα πλαίσιο ορθολογικής προσέγγισης. Ωστόσο, κάποιος επιλέγουν ως στρατηγική είτε την **ουδετερότητα**, είτε την καταφυγή σε μια **ενσυναισθητική** προσέγγιση με στόχο την ευαισθητοποίηση των

μαθητών τους «ώστε να κατανοήσουν τη σοβαρότητα των γεγονότων». Βέβαια, ένα κρίσιμο ερώτημα είναι τι είδους ουδετερότητα μπορεί να έχει ένας εκπαιδευτικός, ως διαμεσολαβητής της ιστορικής γνώσης με την έννοια που ορίσαμε προηγουμένως και ως φορέας που καλείται να καλλιεργήσει την αποδοχή δημοκρατικών αξιών, το σεβασμό στην ετερότητα όπως ορίζουν τα προγραμματικά κείμενα της ελληνικής πολιτείας (άρθρα του Συντάγματος για την εκπαίδευση, Αναλυτικά Προγράμματα κ.α.).

Η τρίτη ομάδα παρουσιάζει μια δέσμη διδακτικών πρακτικών για τη προσέγγιση του φασιστικού φαινομένου. Η **δαιμονοποίηση των ιστορικών προσώπων** είναι παρούσα στις περιγραφές τους, σημάδι μιας προσέγγισης της ιστορίας με νοητικά σχήματα καθημερινής λογικής και λειτουργίες του «κοινού νου». Σύμφωνα μ'αυτή την απλοϊκή -καθημερινή λογική, η ιστορία προσλαμβάνεται και ερμηνεύεται με αξιολογικούς όρους **καλού ή κακού**. Εδώ βρίσκεται ένα ενδιαφέρον πεδίο δουλειάς με τους μαθητές, προκειμένου να καλλιεργήσουν μορφές ιστορικής σκέψης στη θέση της καθημερινής λογικής. Με ανάλογες προσεγγίσεις η ιστορία δεν προπαγανδίζει πρότυπα προς μίμηση ή προς αποφυγή και δεν μετατρέπεται σε θεσμοθετημένο μηχανισμό φρονηματιστικής αγωγής.

Ενα άλλο εντυπωσιακό, κατά την άποψή μου, εύρημα είναι η περιορισμένη (5/49) ρητή αναφορά στο **εβραϊκό ζήτημα** και το **ολοκαύτωμα**. Εδώ, η επένδυση στη συγκίνηση με τις **μαρτυρίες επιζώντων** στην τάξη και τις εικόνες των καταστροφών επιλέχθηκε ως διδακτική στρατηγική. Νομίζω ότι χρειάζεται να αναλογιστούμε την **παιδαγωγική επίκληση του μάρτυρα** στο πλαίσιο της διδασκαλίας. Μια τέτοια διδακτική στρατηγική απευθύνεται στο συναίσθημα και εστιάζει στο πάθος και τη συγκίνηση. Αναγνωρίζουμε όλοι ότι η συγκίνηση είναι το πιο ισχυρό μέσο κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών, όταν διδάσκονται **επίμαχα θέματα** που εγγράφονται στη δυναμική της μνήμης. Χρειάζεται όμως να εξισορροπίσουμε την αξιοποίηση αυτής της πρακτικής και να αναλογιστούμε τι κερδίζουμε στο επίπεδο της μάθησης. Κατά τη διδασκαλία, αναζητούμε **την αλήθεια της βιωμένης εμπειρίας** ή στόχος είναι να φωτίσουμε τα γεγονότα; όταν εντάσσουμε στη διδασκαλία τη μνήμη, αξίζει να εστιάζουμε **στις πολλαπλές μνήμες**, και των θυμάτων και των θυτών, και στις παραμελημένες, περιθωριοποιημένες μνήμες, τις εκτοπισμένες από την κεντρική σκηνή και όχι μόνον στη μνήμη της κυρίαρχης ομάδας. Η ανάδειξη της μνήμης των τσιγγάνων, των ομοφυλοφίλων, των ανθρώπων με νοητικά προβλήματα έχει ενδιαφέρον για να φωτίσουμε πληρέστερα τα γεγονότα.

Η **ποσοτικοποίηση**, επίσης, η επίκληση του αριθμού ως **ενισχυτικό επιχείρημα της συγκίνησης** είναι μια άλλη εισβολή του κοινού νου, η οποία υπονομεύει τη συγκρότηση ιστορικής σκέψης, και αυτό είναι ένα **πεδίο για εξάσκηση των μαθητών**.

Μπορεί η συγκίνηση με την επίκληση του συναισθήματος να είναι ένα ελκυστικό μέσον, δε συνιστά όμως διδακτικό στόχο της ιστορικής εκπαίδευσης. Δεν υποστηρίζω, βέβαια, να εκτοπιστεί η συγκίνηση από τη σχολική τάξη. Το ζήτημα είναι να μην κατακλύζεται η διδασκαλία από τη συναισθηματική φόρτιση της μνήμης. Μια τέτοια πρακτική υποκαθιστά την κρίση και υπάρχει κίνδυνος να καθιλώσει τους μαθητές σε μια παθητικότητα. Δεν αποκλείεται, επίσης, η υπερφόρτιση με συγκίνηση να οδηγήσει τους μαθητές είτε σε σχετικοποίηση του ακραίου γεγονότος του ολοκαυτώματος, της ακραίας μορφής της ανθρώπινης βαρβαρότητας, είτε σε **ανταγωνιστικές μνήμες** ομάδων και στη συγκρότηση

μορφών κοινοτισμού στην καρδιά της σχολικής τάξης, να την μετατρέψει, δηλαδή, σε πεδίο ιδεολογικών συγκρούσεων.

Όταν κινητοποιούμε το συναίσθημα, οφείλουμε να τροφοδοτήσουμε παράλληλα την **κατάσταση μάθησης** με ορθολογικά αντίβαρα: πολυπρισματική τεκμηρίωση, όχι μια αλλά πολλαπλές και διαφορετικές ερμηνείες των γεγονότων και αξιολόγηση αυτών των ερμηνειών, πρακτική που προωθεί την καλλιέργεια κριτικής σκέψης. Ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης μπορεί να εξισορροπίσει τις συνέπειες της συγκίνησης και να οικοδομηθεί μια **απόσταση**, αυτή η απόσταση αποτελεί την γνωστική και ψυχολογική προϋπόθεση για την κατανόηση της ιστορίας. **Η δυσκολία στην προσέγγιση επίμαχων και τραυματικών ιστορικών θεμάτων βρίσκεται ακριβώς στους τρόπους με τους οποίους θα επιτύχεις την ισορροπημένη διαχείριση της ενσυναίσθησης και της κριτικής απόστασης.**

Δεν υποστηρίζουμε τη ρήξη, αλλά αντίθετα, τη **διαλεκτική σχέση** ανάμεσα στη **μνήμη** και την **ιστορία**. Σ' αυτή την αλληλόδραση οι μνήμες προσφέρουν τη **ζωντάνεια της βιωμένης εμπειρίας**, αλλά η ιστορία οφείλει να ιστορικοποιήσει τα ίχνη της μνήμης, να διορθώσει τις υπερβολές της, να φωτίσει τις αποσιωπήσεις και τις εσκεμμένες παραλήψεις της και να διαστείλει τη χωρο-χρονικότητά της. Να διευρύνει τον περιορισμένο της ορίζοντα με κατεύθυνση και στο παρελθόν αλλά και στο παρόν. Η προβολή της μνήμης στο παρόν δεν έχει το χαρακτήρα μουσειακού είδους για θέαση αλλά έχει στόχο την ενσωμάτωσή της στην ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτισμική κληρονομιά και αποτελεί μια ευκαιρία στοχασμού και γνώσης για την κοινωνία.

Η **προβολή ταινιών**, (π.χ. η λευκή κορδέλα, το κύμα) που παραπέμπουν στο φασισμό έχει μεγάλη **διδασκτική αξία**, κυρίως όμως ως ευκαιρία προβληματισμού. Μπορεί οι κινηματογραφικές ταινίες να κινητοποιούν την **αναλογική σκέψη** και ίσως να ευνοούν την κατανόηση μέσω της διαδικασίας **ταύτισης** με τους χαρακτήρες. Εκεί όμως οφείλει η ιστορική τεκμηρίωση να αναδείξει και να υπογραμμίσει τις συνέπειες της δράσης των ιστορικών υποκειμένων, τα διλήμματα, τις επιλογές και τις αποφάσεις τους.

Μια άλλη διδακτική πρακτική που προτάθηκε, επίσης, για την προσέγγιση του φασιστικού φαινομένου είναι οι **διάφορες δραματοποιήσεις**. Είναι μια ελκυστική πρακτική με αφετηρία το παιδαγωγικό μοντέλο της βιωματικότητας. Η ανάληψη ρόλων κινητοποιεί, βέβαια, τη συμμετοχή του μαθητικού κοινού, ωστόσο, ίσως πρέπει να αναλογιστούμε και τις επιδράσεις που μπορεί να ασκούν οι ρόλοι στην προσωπικότητα των νεαρών υποκειμένων, που βρίσκονται σε μια διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητάς τους. Και ένα δεύτερο σημείο εξίσου κρίσιμο, οι διάφοροι ρόλοι δεν προβάλλουν πρότυπα, για μίμηση ή αποφυγή; σ' αυτή την περίπτωση δεν τοποθετούμε τη διδασκαλία της ιστορία στην πλευρά μιας φρονηματιστικής αγωγής;