

Το πρότυπο του 19ου αιώνα

Η ιστορία που διδάσκεται σήμερα στα σχολεία της Ευρώπης προέρχεται από ένα πρότυπο που δημιουργήθηκε στα μέσα περίπου του 19ου αιώνα: ένα πρότυπο ιστορικής αφήγησης της βιογραφίας του έθνους, προκειμένου να κατασκευαστεί η εθνική ταυτότητα. Ήταν ένα πραγματικό *instrumentum regni*, ένα μέσο διακυβέρνησης που σκόπευε να δημιουργήσει καλούς πατριώτες, όπως είχε δηλωθεί στο γαλλικό περιοδικό *La Tribune des Instituteurs et des Institutrices* (Η στήλη των δασκάλων) το 1884, για να δώσω ένα από τα πολλά διαθέσιμα παραδείγματα: «Για να δημιουργήσει αγνούς πατριώτες· αυτός είναι ο σκοπός μας διδάσκοντας γαλλική ιστορία». [1]

Καλός πατριώτης σήμαινε επίσης καλός στρατιώτης. Πάλι στη δεκαετία του 1880, ο Γάλλος ιστορικός Ernest Lavisse, ένας από τους πιο σημαντικούς συγγραφείς ιστορικών βιβλίων, έγραφε: «Ηθική και πατριωτική διδασκαλία: αυτό πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση [...] Διακυβεύεται η σάρκα μας και το αίμα μας. Με άλλα λόγια, εάν οι μαθητές δεν εμποτιστούν με τη ζωντανή μνήμη των εθνικών μας θριάμβων· εάν δεν γνωρίζουν πως οι πρόγονοί μας πάλεψαν για υψηλούς σκοπούς σε χιλιάδες πεδία μαχών· εάν δεν γνωρίζουν πόσο αίμα χύθηκε και πόσες προσπάθειες καταβλήθηκαν προκειμένου να επιτευχθεί η ενότητα της πατρίδας μας και για να σχεδιαστούν έκτοτε, μέσα από το χάος των αρχαίων θεσμών μας, οι νόμοι που μας έκαναν ελεύθερους πολίτες· εάν οι μαθητές μας δεν γίνουν πολίτες με συνείδηση των καθηκόντων τους και στρατιώτες που να αγαπάνε τα όπλα τους, τότε οι δάσκαλοι θα έχουν χάσει το χρόνο τους». [2]

Ομοίως στην Πρωσία, μετά τον πόλεμο με την Αυστρία το 1885, η *Provinzial-Correspondenz*, μια εφημερίδα φιλικά προσκείμενη στον Καγκελάριο Βίσμαρκ, εξιδανίκευσε την αποφασιστική συμβολή του πρωσικού δημοτικού σχολείου στη λαμπρή νίκη, καθώς είχε πετύχει να διδάξει στους μελλοντικούς στρατιώτες «πίστη στον Μονάρχη, υπακοή, αυτοθυσία και αγάπη για την πατρίδα τους». [3]

Αυτή η εξιδανίκευση της εθνικής ιστορίας ενσωματωνόταν σε μια απολύτως ευρωκεντρική οπτική της ιστορίας, η οποία απέρριπτε την κοσμοπολίτικη οπτική που αναπτύχθηκε πάνω απ' όλα στο τελευταίο τέταρτο του 18ου αιώνα στο περιβάλλον του Γερμανικού Διαφωτισμού· κοσμοπολίτικη οπτική που συμπυκνώνεται στο παρακάτω απόσπασμα από ένα κείμενο που εξέδωσε το 1772 ο ιστορικός και συγγραφέας σχολικών εγχειριδίων August Ludwig von Schoezer.

«Η παγκόσμια ιστορία λαμβάνει υπόψη όλα τα κράτη και όλους τους ανθρώπους του κόσμου. Χωρίς πατρίδα, χωρίς εθνική υπερηφάνεια, καλύπτει όλες τις χώρες όπου υπάρχουν ανθρώπινες

κοινωνίες και αγκαλιάζει με τα μάτια της όλες τις περιοχές όπου ανθρώπινα όντα έπαιξαν το ρόλο τους. Όλα τα μέρη του κόσμου είναι ίσα σε αυτήν. Δεν έχει προτίμηση στις Τέσσερις Μοναρχίες, που μικροπρεπώς αγνόησαν τριάντα άλλες μοναρχίες, ούτε για τους ανθρώπους του Θεού, ούτε για τους [αρχαίους] Έλληνες και Ρωμαίους. Το ενδιαφέρον [της παγκόσμιας ιστορίας] φτάνει ως τον ποταμό Χουάγκ Χε και στο Νείλο, όπως και στον Τίβερη και τον Βιστούλα· το Ιλιτζουζάι είναι γι' αυτήν πιο σημαντικό από τις Μυκήνες· ο Μέγας Αλέξανδρος, ο Καίσαρας και ο Γουσταύος Αδόλφος δεν είναι πιο σημαντικοί από τον Αττίλα, τους Ίνκας και τον Ταμερλάνο».

[4]

Ο Γερμανός φιλόσοφος Ernst Troeltsch αμέσως μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο έδωσε ένα καθαρό περίγραμμα της ιδεολογικής σημασίας του ευρωκεντρισμού στον αυτοπροσδιορισμό των Ευρωπαίων ως ανώτερη κυρίαρχη κουλτούρα, όταν δήλωσε ότι «η ιδέα για μια ιστορία της ανθρωπότητας είναι αδύνατη», γιατί «η ανθρωπότητα δεν υπάρχει ως ένα ενοποιημένο ιστορικό αντικείμενο», με δεδομένο ότι «οι περιοχές εκτός της Ευρώπης δεν έχουν ιστορική αυτογνωσία και κριτική γνώση του παρελθόντος, για το οποίο μόνο το ευρωπαϊκό πνεύμα ένιωσε την ανάγκη».

[5]

Η πρώτη κριτική

Αυτά τα χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής οπτικής για την ιστορία άρχισαν να αμφισβητούνται από τις αρχές του 20ού αιώνα, αρχικά με μισή καρδιά και ασυνεπή τρόπο και έπειτα σταδιακά ολοένα και περισσότερο, κυρίως ως αντίδραση στους δύο παγκοσμίους πολέμους. Η πρώτη κριτική προήλθε από ειρηνιστικές και σοσιαλιστικές οργανώσεις, για παράδειγμα από Ολλανδούς και Γάλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιτάχθηκαν στον εθνικισμό εξαιτίας ακριβώς του απερίφραστα φιλοπόλεμου χαρακτήρα του και επιχείρησαν να αναθεωρήσουν τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. [6]

Μετά την τραγική εμπειρία του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου, αυτές οι πρωτοβουλίες απέκτησαν νέα ώθηση, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της δέσμευσης των κρατών για τη διασφάλιση της ειρήνης. Αυτό αναπτύχθηκε τόσο σε διεθνές επίπεδο, όπως στην περίπτωση της *Comité International de la Coopération Intellectuelle* (Διεθνής Επιτροπή της Πνευματικής Συνεργασίας), η οποία ιδρύθηκε το 1922 από την Κοινωνία των Εθνών, [7] και στα λατινοαμερικάνικα κράτη, τα οποία το 1933 υπέγραψαν μια συμφωνία να επανεξετάσουν περιοδικά τα βιβλία ιστορίας τους, [8] όσο και σε ένα μη κυβερνητικό επίπεδο, όπως στην περίπτωση των συλλόγων των Γάλλων και

Γερμανών εκπαιδευτικών, οι οποίοι ίδρυσαν το 1926 μια διεθνή ομοσπονδία «για την εκπαιδευτική συνεργασία και για να προετοιμαστούν για την ειρήνη μέσω της συνεργασίας των ελεύθερων λαών». [9]

Τα απτά αποτελέσματα απ' όλες αυτές τις πρωτοβουλίες ήταν πολύ περιορισμένα, καθώς τον Μεσοπόλεμο η διεθνής πολιτική κατάσταση δεν ευνοούσε τον ηθικό αφοπλισμό και τα περισσότερα κράτη δεν ήταν διατεθειμένα να δεχτούν παρεμβάσεις σε ένα πεδίο τόσο σημαντικό και ευαίσθητο, όπως η διδασκαλία της ιστορίας. [10]

UNESCO

Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο πρωτοβουλίες για το ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της διδασκαλίας της ιστορίας σε εργαλείο εκπαίδευσης για την ειρήνη αναλήφθηκαν ξανά με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα κυρίως από την UNESCO και το Συμβούλιο της Ευρώπης. Η UNESCO έκανε ένα πολύ σημαντικό βήμα προς τα εμπρός, καθώς ξεπέρασε την ιδέα της διμερούς ή πολυμερούς αναθεώρησης των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και πρότεινε μια νέα παγκόσμια οπτική της ιστορίας, η οποία θα μπορούσε να επιτευχθεί με μια νέα γενική παγκόσμια ιστορία που θα υπογράμμιζε πάνω απ' όλα τις πολιτιστικές και επιστημονικές πτυχές, μαζί με «την αλληλεξάρτηση των λαών και των πολιτισμών και τη συμβολή τους [...] στην κοινή κληρονομιά». [11] Όταν παρουσίασε το σχέδιο αυτού του εγχειρήματος, ο Γάλλος ιστορικός Lucien Febvre αναφέρθηκε στους περιορισμούς που είχαν συναντήσει ως τότε οι πρωτοβουλίες για την αναθεώρηση των ποικίλων εθνικών βιβλίων ιστορίας και υπογράμμισε τη σχέση μεταξύ της ιστορίας ολόκληρης της ανθρωπότητας και της εκπαίδευσης για την ειρήνη:

«Όταν κάποιος ασχολείται με το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων και ιδιαίτερα αυτών της Ιστορίας, μας λέει: “Είναι απαραίτητο να τα αναθεωρήσετε”. Είναι όμως αυτό αρκετό; Απαντώ πως όχι, δεν είναι. Η πραγματικότητα είναι ότι αυτά τα βιβλία, εξ ορισμού εθνικιστικά, σχεδιάστηκαν για να εξυμνήσουν το μοναδικό πνεύμα ενός λαού και δεν στοχεύουν παρά να τον θέσουν σε αντιπαράθεση με τους γειτονικούς λαούς. Ούτε η UNESCO ούτε κανείς άλλος μπορεί να το θεραπεύσει αυτό. Η εθνική ιστορία που επικεντρώνεται στην πολιτική, με τον τρόπο που διδάσκεται λίγο-πολύ παντού, δεν θα επιδιώκει ποτέ τη συμφιλίωση των λαών. Το μόνο που μπορεί κανείς να ζητήσει από μια τέτοια προσέγγιση είναι να μη θέσει τον έναν λαό ενάντια στον άλλο. Εάν κάποιος θέλει να κάνει κάτι παραπάνω απ' αυτό θα πρέπει απαραίτητως να κάνει κάτι

νέο. Είναι απολύτως αναγκαίο να δημιουργήσει την ευκαιρία για ένα νέο είδος διδασκαλίας: μια α-πολίτικη προσέγγιση της παγκόσμιας ιστορίας, που είναι εξ ορισμού φιλειρηνική». [12]

Αυτή η σημαντική ιστοριογραφική δουλειά δημοσιεύτηκε τη δεκαετία του 1960 [13] και την επιμελήθηκε επιτροπή με επικεφαλής τον Paulo E. De Berredo Carneiro, και με συμμετοχή πολλών ιστορικών απ' όλο τον κόσμο: ένα σημαντικό επιστημονικό επίτευγμα, που δυστυχώς δεν οδήγησε στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού.

Συμβούλιο της Ευρώπης

Αντίθετα το Συμβούλιο της Ευρώπης κινήθηκε εντός του περιορισμένου ορίζοντα της Ευρώπης, καθώς η αποστολή του ήταν να δημιουργήσει την πολιτιστική βάση για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Έτσι, δεν ασχολήθηκε με την παγκόσμια διάσταση της ιστορίας, αλλά μόνο με την ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής διάστασης της ιστορίας, που θα μπορούσε να υπερνικήσει τους δηλητηριώδεις εθνικισμούς. Γι' αυτό το λόγο, μεταξύ του 1953 και του 1958 διοργανώθηκε μια σειρά έξι συνεδρίων, στα οποία έγινε μια πρωτοφανής ανταλλαγή ιδεών ανάμεσα σε ιστορικούς απ' όλα τα κράτη-μέλη του Συμβουλίου και συντάχθηκαν κατάλογοι με συγκεκριμένες προτάσεις προς τους συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων. Μακροπρόθεσμα αυτή η δράση του Συμβουλίου της Ευρώπης ήταν σίγουρα αποτελεσματική: Πράγματι σε αρμονία με το νέο ευρωπαϊκό πολιτικό και πολιτιστικό κλίμα, με την πάροδο των δεκαετιών η έμφαση της αφήγησης στα βιβλία ιστορίας των κρατών που ανήκαν στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα έχει μετατοπιστεί σε μεγάλο βαθμό από την εθνοκεντρική οπτική των κρατών προς μια ευρωπαϊκή διάσταση. Όπως σημείωσε ο Falk Pingel, στον επίλογο μια μελέτης που πραγματοποίησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 για την εικόνα της Ευρώπης στα σχολικά βιβλία ιστορίας, γεωγραφίας και αγωγής του πολίτη των γυμνασίων διαφόρων χωρών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας:

«Ένα συμπέρασμα που προκύπτει σίγουρα από τα σχολικά βιβλία που εξετάσαμε, είναι πως δεν προσπαθούν να αναπτύξουν την εθνική συνείδηση: περισσότερο τείνουν να προσανατολίζονται προς τις παγκόσμιες αξίες, ή προσπαθούν να αφυπνίσουν μια επίγνωση της ευρωπαϊκής και δυτικής παράδοσης». [14]

Αυτή είναι ξεκάθαρα μια σημαντική πρόοδος σε σύγκριση με τον προγενέστερο εθνικισμό και αναμφίβολα ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας ενοποιημένης ευρωπαϊκής κουλτούρας. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως άλλαξε η εθνοκεντρική φύση της προσέγγισης της ιστορίας. Ο εθνοκεντρισμός των κρατών έχει απλώς συμπεριληφθεί στον ευρωκεντρικό εθνοκεντρισμό. Σ' αυτήν την

ευρωκεντρική οπτική, ο υπόλοιπος κόσμος συνεχίζει να παραμένει στο περιθώριο και στα ευρωπαϊκά σχολικά εγχειρίδια, με μερικές σπάνιες εξαιρέσεις, ασχολούνται με τον υπόλοιπο κόσμο μόνο εφόσον και στον βαθμό που η Ευρώπη έρχεται σε επαφή μαζί του.

Ο στόχος της διδασκαλίας στο σχολείο μιας συνολικής οπτικής της ιστορίας της ανθρωπότητας παραμένει έτσι ουσιαστικά ανεκπλήρωτος, παρόλο που έχει γίνει επίκαιρος τα τελευταία χρόνια, λόγω της ανάπτυξης της ιστορικής έρευνας, της νέας πολιτισμικής και κοινωνικής γνώσης που αναδύεται στην παρούσα φάση της παγκοσμιοποίησης και του πολυπολιτισμικού μετασχηματισμού που λαμβάνει χώρα σε αρκετές ευρωπαϊκές κοινωνίες.

Αλλά σ' αυτό το γενικό πλαίσιο υπάρχουν μερικά παραδείγματα που αξίζουν την προσοχή μας.

Δύο πρόδρομοι: Ο Φερνάν Μπροντέλ και ο Λευτέρης Σταυριανός

Οι πρώτες προσπάθειες εισαγωγής της ιστορίας της ανθρωπότητας στα σχολεία πραγματοποιήθηκαν στη Γαλλία και τις ΗΠΑ τις δεκαετίες του 1950 και 1960, με απογοητευτικά όμως αποτελέσματα.

Στη Γαλλία ο Fernand Braudel ήταν υπεύθυνος για τα νέα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας του 1957, τα οποία διεύρυναν τον ορίζοντα του προγράμματος της τελευταίας τάξης του δευτεροβάθμιου σχολείου για να συμπεριλάβουν τη διδασκαλία σύγχρονων μη ευρωπαϊκών πολιτισμών. [15] Αυτή ήταν μια σημαντική καινοτομία για τα γαλλικά σχολεία, η οποία όμως προκάλεσε σφοδρή κριτική, κυρίως από τον Jules Isaac, συν-συγγραφέα του διάσημου βιβλίου των Malet-Isaac, ένα βιβλίο αναφοράς για αρκετές γενιές Γάλλων μαθητών. Ο Jules Isaac επέμενε ότι η γεγονοτολογική ιστορία έπρεπε να κατέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία και κατήγγελλε τον ιστορικό υλισμό του νέου προγράμματος. [16] Ούτε όμως οι καθηγητές ήταν ενθουσιασμένοι, σχεδόν το αντίθετο: Ο νέος στόχος φαινόταν εξαιρετικά δύσκολος σε σχέση με την ευρωκεντρική ιστορική εκπαίδευση και κατάρτιση που είχαν λάβει. Γεγονός παραμένει πως η μη ευρωπαϊκή ιστορία περιθωριοποιήθηκε αποτελεσματικά στη διδασκαλία, καθώς από το 1966 και έπειτα η σημασία της ιστορίας για την απόκτηση του απολυτηρίου (baccalaureat) μειώθηκε αισθητά, καθώς περιορίστηκε μόνο στις προφορικές εξετάσεις. [17] Κατά συνέπεια, τα γαλλικά προγράμματα ιστορίας υπαναχώρησαν στην ευρωκεντρική προσέγγιση.

Στις ΗΠΑ ξεχώριζε ο Λευτέρης Σταυριανός (Leften S. Stavrianos), ένας από τους πρωτοπόρους της νέας έρευνας στην παγκόσμια ιστορία, [18] μαζί με τον William H. McNeill, [19] που προώθησε τη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας στις δεκαετίες του 1950 και 1960, τόσο στη δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. [20] Υποστήριξε πως ήταν απαραίτητο να

κοιτάζουμε «τη Γη από το φεγγάρι» προκειμένου να αποκτήσουμε μια παγκόσμια εικόνα της ανθρωπότητας, πέρα από κάθε μορφή εθνοκεντρισμού, ευρωπαϊκού ή μη. Σε μια διάλεξη που έκανε στο ετήσιο συνέδριο της Αμερικανικής Ιστορικής Εταιρείας το 1968, υποστήριξε πως η διδασκαλία της ιστορίας στις ΗΠΑ, επικεντρωμένη στον δυτικό πολιτισμό δεν ήταν πλέον επαρκής για την κατανόηση ενός ταχύτατα μεταβαλλόμενου κόσμου: Αυτή η ανεπάρκεια οδήγησε σε μια εκτεταμένη αδιαφορία για την ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σύμφωνα με την άποψή του, συνδεόταν με τις αντιδράσεις που είχαν ξεσπάσει στα πανεπιστήμια. Επιπλέον, ανέδειξε άλλο ένα ζήτημα ειδικά για τις ΗΠΑ: το ζήτημα των Αφρο-αμερικανών και των άλλων μειονοτήτων, που όλες υπο-εκπροσωπούσαν στην παραδοσιακή λευκή αγγλοσαξονική και προτεσταντική προσέγγιση της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας και επομένως δεν μπορούσαν να ταυτιστούν με αυτήν. [21]

Έτσι ο Σταυριανός διέκρινε δύο κίνητρα, ένα επιστημονικό και ένα κοινωνικό, τα οποία μέχρι σήμερα αποτελούν τον πυρήνα της αντιπαράθεσης για την υπέρβαση της διδασκαλίας της εθνοκεντρικής ιστορίας.

Παρά την προσπάθεια του Σταυριανού, ο οποίος επίσης έγραψε ένα σχολικό βιβλίο, [22] η παγκόσμια ιστορία δεν εισχώρησε στην αμερικανική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Για άλλη μια φορά ο ευρωκεντρισμός αντιστάθηκε σθεναρά, κυρίως γιατί είχε διαμορφώσει την κουλτούρα των καθηγητών. Το κεντρικό θέμα του δυτικού πολιτισμού συνοδευόταν το πολύ από μερικές αναφορές στην Κίνα ή άλλες σε μη ευρωπαϊκές κοινωνίες. [23]

Η επιτυχία της παγκόσμιας ιστορίας στις ΗΠΑ

Παρόλα αυτά, μετά την αποτυχημένη προσπάθεια, ήταν στις ΗΠΑ που η διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας άρχισε να εδραιώνεται στα τέλη του 20ού αιώνα, χάρη στο συνδυασμό ενός δραστήριου ιστοριογραφικού κλάδου έρευνας της παγκόσμιας ιστορίας (το 1982 μια ομάδα ακαδημαϊκών και δασκάλων ίδρυσε την Εταιρία Παγκόσμιας Ιστορίας) και νέων κοινωνικών και πολιτισμικών ερεθισμάτων. Πράγματι τη δεκαετία του 1980 υπήρχε μια εκτεταμένη συζήτηση για τη γενικά χαμηλή ποιότητα των αμερικανικών σχολείων, γεγονός που οδήγησε το 1990 τον Πρόεδρο George H. Bush να ξεκινήσει ένα πρόγραμμα για να επιβάλλει εθνικά πρότυπα στα ακόλουθα μαθήματα: μαθηματικά, φυσική, αγγλικά (γλώσσα), τέχνη και ιστορία. [24] Η διδασκαλία της ιστορίας συγκεκριμένα βρέθηκε στο επίκεντρο μιας ζωνής συζήτησης, για διάφορους πολιτικούς και κοινωνικούς λόγους. Στις ΗΠΑ υπάρχουν δύο ξεχωριστά προγράμματα

ιστορίας, ένα για την αμερικανική ιστορία και ένα για τη μη αμερικανική ιστορία. Το πρώτο πρόγραμμα παραδοσιακά χαρακτηριζόταν από την επικέντρωσή του στη λευκή αγγλοσαξονική προτεσταντική (WASP) ελίτ, ενώ το δεύτερο πρόγραμμα δίδασκε μια ιστορία του δυτικού πολιτισμού, η οποία δεν διέφερε ουσιαστικά από το ευρωκεντρικό μοντέλο που διδασκόταν στην Ευρώπη. Στη δεκαετία του 1980 αυτή η προσέγγιση στην ιστορία των ΗΠΑ αμφισβητήθηκε ενεργά από εθνικές ομάδες μη ευρωπαϊκής καταγωγής, κυρίως από Αφρο-αμερικανούς. Στη θέση ενός κυρίαρχου πολιτισμού μέχρι τότε εμφανίστηκε μια μορφή συγκρουόμενης πολυπολιτισμικότητας. [25] Όσον αφορά το άλλο μέρος της ιστορίας, η δυτική οπτική του κόσμου φαινόταν πλέον ανεπαρκής για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου. Ως απάντηση σε αυτή την κρίση, το Εθνικό Κέντρο για την Ιστορία στο Σχολείο, που ήταν αρμόδιο για την προετοιμασία των προτύπων για το μάθημα της Ιστορίας, αποφάσισε να συμπεριλάβει την ιστορία των κοινωνικών και εθνικών ομάδων, που έως τότε ήταν στο περιθώριο, στο πρόγραμμα Αμερικανικής Ιστορίας ενώ παράλληλα το πρόγραμμα μη αμερικανικής ιστορίας εξελίχθηκε σε μια γνήσια παγκόσμια εικόνα. Αυτά τα νέα προγράμματα, τα Εθνικά Πρότυπα για την Ιστορία, δημοσιεύθηκαν το 1994 και προκάλεσαν μια εκτεταμένη και θερμή αντιπαράθεση. Ιδιαίτερα σκληρή ήταν η κριτική από τους Ρεπουμπλικανούς που κατηγορήσαν τα νέα προγράμματα ότι δυσφημούν τις ΗΠΑ και τη Δύση προς χάρη των μη ευρωπαϊκών πολιτισμών. Ο Bob Dole, υποψήφιος των Ρεπουμπλικανών για την προεδρία, δήλωσε στην ετήσια συνάντηση της Αμερικανικής Λεγέωνας [26] το 1995:

«Υπάρχει μια σοκαριστική εκστρατεία σε εξέλιξη μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων – πιο εμφανής στα Εθνικά Πρότυπα Ιστορίας – δυσφήμισης της Αμερικής και αποκήρυξης των ιδεών και των παραδόσεων της Δύσης. Ο στόχος των Εθνικών Προτύπων Ιστορίας φαίνεται πως δεν είναι η διδασκαλία ορισμένων βασικών γεγονότων της ιστορίας μας στα παιδιά μας, αλλά η δυσφήμιση της αμερικανικής ιστορίας και η παράλληλη εξύμνηση άλλων πολιτισμών». [27]

Οι σκληροί τόνοι που επικράτησαν κατά τη διάρκεια αυτή της εκστρατείας υποκινήθηκαν επιπλέον και από πολιτικά κίνητρα: Οι Ρεπουμπλικανοί που είχαν κερδίσει την πλειοψηφία στις φθινοπωρινές εκλογές του 1994, επιθυμούσαν να οδηγήσουν την κυβέρνηση σε μια συζήτηση για τη σχολική εκπαίδευση. Η Γερουσία, όπου οι Ρεπουμπλικάνοι είχαν την πλειοψηφία, απέρριψε τα Εθνικά Πρότυπα για την Ιστορία. Ωστόσο, σύντομα η πολιτική ένταση υποχώρησε και μια νέα μορφή Προτύπων, συμπεριλαμβανομένων μερικών τροποποιήσεων που δεν μετέβαλαν ριζικά το πλαίσιο της προηγούμενης εκδοχής, δημοσιεύτηκε το 1996, [28] χωρίς να προκαλέσει τις ίδιες αντιδράσεις. Πέρα και πάνω από πολιτικές σκοπιμότητες, αυτό το επεισόδιο καταδεικνύει ότι οι εθνοκεντρικές αξίες και η επιθυμία να χρησιμοποιηθεί η ιστορία ως όργανο διαμόρφωσης της

συλλογικής εθνικής ταυτότητας αποτελεί το κύριο εμπόδιο για τη διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας.

Όταν αξιολογούμε την αποτελεσματικότητα των Εθνικών Προτύπων στην αμερικανική εκπαίδευση, θα πρέπει να θυμόμαστε πως δεν είναι υποχρεωτικά, αποτελούν απλώς κατευθυντήριες γραμμές, καθώς στις ΗΠΑ κάθε πολιτεία είναι αυτόνομη στο πεδίο της εκπαίδευσης και μπορεί να αποφασίσει εάν και σε ποιο βαθμό θα βασίσει τα σχολικά της προγράμματα στα ομοσπονδιακά Εθνικά Πρότυπα. Σε αυτό το πλαίσιο, ωστόσο, τα Εθνικά Πρότυπα, εκτός του ότι αποτελούν ένα σημαντικό ερέθισμα για την επανεξέταση της διδασκαλίας της Ιστορίας και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, είναι επίσης σημαντικά γιατί επηρέασαν τα νέα μαθήματα παγκόσμιας ιστορίας του Advanced Placement Programme, που αντιπροσωπεύει το δρόμο της αριστείας για τα αμερικανικά ανώτερα δευτεροβάθμια σχολεία και καταλήγει σε ενιαίες εξετάσεις υποψηφίων σε ομοσπονδιακό επίπεδο. [29] Ο αριθμός των υποψηφίων που επιλέγουν να εξεταστούν στην παγκόσμια ιστορία αυξάνεται διαρκώς (από 20.955 το 2002, όταν για πρώτη φορά εισήχθη η Παγκόσμια Ιστορία, στους 210.805 υποψήφιους το 2012 –σε σύγκριση με τους 427.796 που επέλεξαν να εξεταστούν στην Αμερικανική Ιστορία και τους 108.854 στην Ευρωπαϊκή Ιστορία), γεγονός που καταδεικνύει το μεγάλο ενδιαφέρον γι' αυτή την οπτική της ιστορίας. Πρόκειται για μια ιστορία επιτυχίας που έχει οδηγήσει τα σχολεία και τα πανεπιστήμια να δημιουργήσουν ένα ειδικό εντατικό πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών. [30]

Αποτυχία στην Ιταλία

Τα 2001, λίγο μετά από αυτά τα γεγονότα στις ΗΠΑ, ξεκίνησε στην Ιταλία μια συζήτηση σχετικά με την διδασκαλία της παγκόσμιας ιστορίας, στα πλαίσια μιας γενικότερης μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος που πραγματοποιήθηκε από τους Υπουργούς Παιδείας της κεντρο-αριστερής κυβέρνησης, Luigi Berlinguer και Tullio De Mauro. Μια επιτροπή, που συγκροτήθηκε από τον Tullio De Mauro και συμπεριέλαβε, μεταξύ άλλων, ιστορικούς, γεωγράφους, κοινωνιολόγους και οικονομολόγους, σχεδίασε ένα πρόγραμμα παγκόσμιας ιστορίας για να αντικαταστήσει το ευρωκεντρικό πρότυπο. Στο κύριο μέρος του, που απευθυνόταν σε παιδιά από την 5 η έως την 9η τάξη, δηλαδή έως την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, το πρόγραμμα βασιζόταν σε ένα γενικό πλαίσιο της παγκόσμιας ιστορίας, στο οποίο η ευρωπαϊκή, εθνική και τοπική ιστορία είχαν συμπεριληφθεί. [31]

Σε αντίθεση με την αμερικανική ιστορία, το ιταλικό πρόγραμμα παγκόσμιας ιστορίας απέτυχε. Η εκλογική νίκη του κεντροδεξιού συνασπισμού με ηγέτη του Silvio Berlusconi στις 13 Μαΐου 2001 ήταν αποφασιστική: Η νέα Υπουργός Παιδείας, Letizia Moratti, ακύρωσε ολόκληρη την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της προηγούμενης κυβέρνησης, που ήταν σχεδόν έτοιμη να τεθεί σε ισχύ και την αντικατέστησε με άλλη, της οποίας το πρόγραμμα της ιστορίας ήταν εμπνευσμένο από τις αξίες της ιταλικής εθνικής ταυτότητας και του ευρωκεντρισμού. [32] Σε κάθε περίπτωση, πριν τορπιλιστεί πολιτικά, το πρόγραμμα της παγκόσμιας ιστορίας είχε ήδη προκαλέσει μια σημαντική διαμάχη μεταξύ των Ιταλών ιστορικών, η οποία μάλιστα διεξήχθη ανοιχτά στον ιταλικό τύπο. [33] Το κυρίαρχο επιχείρημα των επικριτών ήταν πως το πρόγραμμα της παγκόσμιας ιστορίας ήταν αντίθετο από τη φύση του με τον κύριο ρόλο της διδασκαλίας της Ιστορίας, όπως είχε οριστεί από το πρότυπο του 19ου αιώνα. Όπως το διατύπωσε ξεκάθαρα ο ιστορικός Rosario Villari:

«Η μελέτη της ιστορίας συμπίπτει με την ανάγκη μιας βαθιάς κατανόησης της ταυτότητας του πολιτισμού που μετέχει κάποιος, καθώς και της χώρας και της πόλης στην οποία ανήκει». [34]

Ωστόσο, δίπλα στις πολιτικές και εκπαιδευτικές αιτίες της άρνησης της παγκόσμιας ιστορίας υπάρχει και μια άλλη διάσταση, τυπική της ιταλικής ιστοριογραφικής παράδοσης, όπως επισήμανε ο ιστορικός Giuseppe Ricuperati. Παρόλο που αναγνώριζε πως το πρόγραμμα της επιτροπής De Mauro αποτελούσε μια «ενδιαφέρουσα και αξιοπρεπή εμπειρία», [35] σημείωνε πως οι ιστορικοί την αντιμετώπισαν «ως απειλή για την ταυτότητα της επιστημονικής τους πειθαρχίας», [36] καθώς «όχι μόνο υπάρχει έλλειψη μιας πραγματικής παράδοσης στην Παγκόσμια Ιστορία στην ιταλική έρευνα, αλλά και η “διεθνής” ιστορική προοπτική είναι ακόμη πολύ πρόσφατη». [37]

Τα προγράμματα που προώθησε η υπουργός Moratti δεν μακροημέρευσαν και αντικαταστάθηκαν από αυτά των υπουργών Fioroni, Gelmini και Profumo, στα οποία η εστίαση στην Ιταλία μειώθηκε προς όφελος της ευρωπαϊκής διάστασης. Παρόλα αυτά, η παγκόσμια διάσταση συνέχισε να παραμένει στο περιθώριο. Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί πως η παγκόσμια ιστορία έκανε σταδιακά βήματα προόδου στην ιταλική ιστοριογραφία, όπως αποδεικνύεται από μερικές πρόσφατες εκδόσεις. [38] Είναι αδύνατο να προβλέψουμε εάν και πότε οι πρόοδοι αυτές θα επηρεάσουν τη σχολική διδασκαλία της Ιστορίας.

Περίγραμμα ενός προγράμματος παγκόσμιας ιστορίας

Με αφετηρία την αμερικανική εμπειρία διδασκαλίας της παγκόσμιας ιστορίας ποικίλες ιδέες αναπτύχθηκαν σχετικά με τον σχεδιασμό ενός σχολικού προγράμματος γι' αυτό το μάθημα.

Εδώ περιγράφω την πρότασή μου για ένα περίγραμμα γενικού προγράμματος, το οποίο είναι κατάλληλο να ξεπεράσει τις εθνικές ιδιομορφίες και μπορεί να ανταποκριθεί στη διττή ανάγκη για ενότητα σε επιστημονικό επίπεδο και ευελιξία σε σχέση με τα ποικίλα πολιτισμικά και σχολικά συμφραζόμενα.

Το πρώτο επίπεδο ή βασικό πρόγραμμα, κοινό σε όλα τα σχολεία, αποτελείται από μία εννοιολογικά ομογενή αφήγηση, που ακολουθεί την παγκόσμια ιστορία από τις αρχές της, χωρίς να αποκλείει κανένα μέρος του πλανήτη, ενώ χρησιμοποιεί ερμηνευτικές κατηγορίες κατάλληλες για κάθε εποχή και περιοχή.

Αυτό το βασικό πρόγραμμα δίνει μια αίσθηση και μια συνοχή στη μελέτη σε βάθος, που υλοποιούνται εντός του προγράμματος και αποτελούν το δεύτερο επίπεδο. Η επιλογή τους θα υπαγορεύεται από τις πολιτισμικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις κάθε σχολείου ξεχωριστά.

Επιτρέψτε μου όμως αρχικά να περιγράψω το βασικό πρόγραμμα.

Προκείμενου να ανταποκριθεί στον εκπαιδευτικό του ρόλο, πρέπει να βασίζεται σε τρεις μορφές της συνέχειας: εννοιολογική, χρονική και χωρική.

Όσον αφορά την εννοιολογική συνέχεια, το πρόγραμμα βασίζεται σε δύο κοινά νήματα: την εσωτερική εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Όλες οι κοινωνίες μπορούν να αναλυθούν και να συγκριθούν παρατηρώντας τον πολύπλοκο συνδυασμό των παρακάτω τεσσάρων θεμελιωδών στοιχείων που χαρακτηρίζουν όλες τις κοινωνίες από την Παλαιολιθική περίοδο έως και τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες:

1. Η σχέση με το περιβάλλον, δηλαδή οι τρόποι με τους οποίους εκμεταλλεύονται τους πόρους που χρειάζονται, από την τροφή και τις πρώτες ύλες ως τις πηγές ενέργειας.
2. Οι μορφές πολιτικής και κοινωνικής οργάνωσης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνίες κυβερνώνται μέσα από τον καταμερισμό της εργασίας, την άσκηση της εξουσίας και τις σχέσεις μεταξύ των φύλων.
3. Ο πολιτισμός και ειδικότερα η καλλιτεχνική, λογοτεχνική, μουσική και θρησκευτική έκφραση.

4. Τέλος, η γεωπολιτική, δηλαδή οι αλληλεπιδράσεις – ειρηνικές ή συγκρουσιακές, μέσω του εμπορίου ή των πολέμων – ανάμεσα σε διάφορες κοινωνίες για τον έλεγχο των περιβαλλοντικών πόρων.

Αυτό το νήμα συνδέεται με το δεύτερο κοινό νήμα στην παγκόσμια ιστορία, δηλαδή με τη δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφόρων κοινωνιών, το σύστημα των ανταλλαγών, το οποίο μέσα από την προοδευτική του εντατικοποίηση (αν και όχι συνεχή) έχει οδηγήσει στη σημερινή φάση της παγκοσμιοποίησης.

Η παρακολούθηση της χρονικής συνέχειας και ακολουθίας συμβάλλει στη μελέτη αυτών των κοινωνιών και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων τους, καθώς η χρονολογία είναι το βασικό κλειδί στην ιστορική ερμηνεία.

Τέλος, διατηρώντας τη χωρική συνέχεια σημαίνει ότι διασφαλίζεις ότι κανένα μέρος του κόσμου δεν θα είναι μια λευκή σελίδα, καθώς και ότι σε κάθε σημαντική ιστορική στιγμή, σε παγκόσμια κλίμακα, δεν θα μείνει χωρίς βασικές πληροφορίες σχετικά με το τι γινόταν εκεί και τι είδους κοινωνίες είχαν αναπτυχθεί.

Το βασικό πρόγραμμα, εκτός του ότι βασίζεται σε αυτές τις τρεις μορφές συνέχειας, χαρακτηρίζεται, επίσης, από την περιοδολόγηση. Ο ορισμός των παγκόσμιων ιστορικών περιόδων έχει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα ότι πολλά μέρη του πλανήτη ήταν αποκλεισμένα το ένα από το άλλο για μεγάλες χρονικές περιόδους. Το πρώτο κριτήριο που υιοθέτησα είναι οι κύριες αλλαγές στη σχέση των ανθρώπων με το περιβάλλον σε παγκόσμιο επίπεδο: Η επανάσταση της Νεολιθικής Εποχής και η Βιομηχανική Επανάσταση, χωρίζουν την παγκόσμια ιστορία σε τρεις μεγάλες εποχές:

1. Η εποχή του κυνηγιού και της συλλογής/συγκομιδής, κατά την οποία οι άνθρωποι προσέφευγαν απευθείας στην τροφή που υπήρχε στο περιβάλλον τους.

2. Η Νεολιθική εποχή, κατά την οποία οι άνθρωποι ξεκίνησαν να παράγουν τις τροφές τους επεμβαίνοντας στη βιολογική εξέλιξη της φύσης, ελέγχοντας τη διαδικασία παραγωγής σε σχέση με τα φυτά (γεωργία) και τα ζώα (κτηνοτροφία) και αναπτύσσοντας τεχνολογία με τη χρήση της κεραμικής, του μετάλλου και των μηχανών.

3. Η εποχή της εκβιομηχάνισης, κατά την οποία οι άνθρωποι άρχισαν μια διαδικασία ολόενα και περισσότερο ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης, που μετέβαλε ριζικά τη σχέση τους με το περιβάλλον.

Τα πρώτα σημάδια αυτών των δύο επαναστάσεων, της νεολιθικής και της βιομηχανικής, αν και χωρικά περιορισμένα, μπορούν να θεωρηθούν ως σημεία καμπής στην παγκόσμια περιοδολόγηση, που ακριβώς λόγω της επίδρασής τους, σε διαφορετικές κλίμακες χρόνου, πιο αργές στην πρώτη περίπτωση και πιο ραγδαίες στη δεύτερη, επηρέασαν ολόκληρο τον πλανήτη. Αυτές οι δύο τομές στη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον συμπληρώνονται από ακόμη ένα, όσον αφορά το δεύτερο κοινό νήμα στην παγκόσμια ιστορία, τις ανταλλαγές. Οι ανταλλαγές λειτούργησαν σαν εργαλείο για την ενοποίηση του κατοικημένου κόσμου: η ανακάλυψη της Αμερικής από τον Χριστόφορο Κολόμβο.

Η πρώτη σημαντική περιοδολόγηση εντάσσεται σε μια δεύτερη, η οποία εστιάζει στις κοινωνίες, την εσωτερική τους εξέλιξη και τις γεωπολιτικές δυνάμεις.

Το τελικό αποτέλεσμα από αυτές τις διαδικασίες περιοδολόγησης είναι η διαίρεση σε εννέα ιστορικές εποχές μέχρι σήμερα. Αυτές συμπληρώνονται από μία δέκατη, η οποία διαπραγματεύεται το άμεσο μέλλον και το οποίο με εκπαιδευτικούς όρους εμπλέκει το ενδιαφέρον για το παρελθόν και το παρόν, ενώ ανταποκρίνεται στο όραμα της ιστορικής συνείδησης ως περίληψη της πρόσληψης των τριών διαστάσεων του χρόνου.

Αυτή η περιοδολόγηση αντιπροσωπεύει το πρώτο εννοιολογικό πλέγμα, στη βάση του οποίου οι μαθητές θα πρέπει να προσανατολίζονται τους εαυτούς τους στην ιστορία.

Ας το δούμε όμως τώρα πιο αναλυτικά.

Η πρώτη εποχή (Η διαδικασία της ανθρώπινης εξέλιξης και η Παλαιολιθική εποχή) περιλαμβάνει δύο μακροχρόνιες διαδικασίες που κατά κάποιο τρόπο είναι διαφορετικές: η διαδικασία της ανθρώπινης εξέλιξης και η μακρά παλαιολιθική περιπέτεια του Homo sapiens. Πιστεύω είναι προτιμότερο από εκπαιδευτική άποψη να τα διαπραγματευτούμε μαζί, τόσο για να αποδειχθεί η χωρική και χρονική αλληλοδιείσδυση των δύο φαινομένων όσο και γιατί σ' αυτή τη φάση τα διάφορα είδη ανθρώπων είχαν την ίδια σχέση με το περιβάλλον, μια σχέση που δεν βασιζόταν στην παραγωγή, αλλά στην άμεση χρήση, μέσω της περισυλλογής, του κυνηγιού και της συγκομιδής. Η πρώτη εποχή είναι σημαντική εκπαιδευτικά γιατί στην τελευταία φάση έχουμε ένα πραγματικά παγκόσμιο φαινόμενο, τον αποικισμό του πλανήτη από τον Homo sapiens, που έγινε εφικτός λόγω των διηπειρωτικών γεφυρών που πραγματοποίησε η τελευταία μεγάλη Εποχή των Παγετώνων. Το τέλος αυτής της Εποχής των Παγετώνων, με τον αποκλεισμό της αμερικανικής ηπείρου, το ευρωασιατικό-αφρικανικό σύστημα και την Αυστραλία, που είχε ως αποτέλεσμα τη

διάσπαση της οικουμένης, ολοκληρώνει αυτή την πρώτη εποχή. Εδώ είναι σημαντικό να σημειωθεί πως η μετάβαση από αυτή τη φάση της ανθρώπινης ιστορίας στην επόμενη, που αντιπροσωπεύεται από τη Νεολιθική Επανάσταση, συνδέεται με ένα κλιματικό γεγονός σε παγκόσμιο επίπεδο. Πράγματι, η ιστορία του κλίματος είναι ένα θέμα που διατρέχει το σύνολο της παγκόσμιας ιστορίας ως ένα από τα θεμελιώδη συστατικά της σχέσης ανθρώπου και περιβάλλοντος. Δύο επιπλέον παγκόσμια θέματα, που είναι σημαντικά συνυφασμένα μεταξύ τους, ξεχωρίζουν επίσης αυτή την εποχή: η γενετική και η γλωσσική εξέλιξη του Homo sapiens.

Η δεύτερη εποχή λαμβάνει το όνομά της από τη Νεολιθική Επανάσταση. Η περίοδος που υποδεικνύεται εδώ, από την 9η έως την 4η χιλιετία πριν την Κοινή Χρονολόγηση επισημαίνει τα διαφορετικά χρονικά σημεία που η Νεολιθική Επανάσταση ξεκίνησε και εξελίχθηκε σε διαφορετικές περιοχές του πλανήτη: με την καλλιέργεια των φυτών, με ή χωρίς άρδευση, στην Εύφορη Ημισέληνο, στην κοιλάδα του Νείλου, την κοιλάδα του Ινδού ποταμού, την κοιλάδα του Κίτρινου ποταμού, τη νοτιοανατολική Ασία, την κεντρική Αμερική και τις Άνδεις, και τη νομαδική κτηνοτροφία στις στέπες της κεντρικής Ασίας και της αραβικής χερσονήσου.

Αυτές οι δύο πρώτες εποχές της ιστορίας συνήθως είναι παραμελημένες στη διδασκαλία της Ιστορίας: Αντιμετωπίζονται ως σύντομος πρόλογος – δεν είναι τυχαίο που ορίζονται ως «προϊστορία» -πριν δηλαδή μεταφερθούμε στην «κανονική» ιστορία, που ξεκινά με τη γραφή. Αυτό είναι ένα πολύ σοβαρό εννοιολογικό λάθος, που συνδέεται με την αντίθεση ανάμεσα σε «πολιτισμένους» και «βάρβαρους» και στην ιδέα πως υπάρχουν «λαοί με ιστορία» και «λαοί χωρίς ιστορία». Αντίθετα, αυτές οι δύο εποχές θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται με ιδιαίτερη προσοχή σ' ένα πρόγραμμα ιστορίας, γιατί βοηθούν να διδάξουμε από την αρχή τρόπους ερμηνείας κοινωνιών και των μεταξύ τους σχέσεων, μεθόδους που θα χρησιμοποιούνται διαρκώς στο πρόγραμμα και οι οποίες βασίζονται σε μια ενιαία οπτική της ανθρωπότητας στο χρόνο και το χώρο.

Στην τρίτη εποχή (Από τις πόλεις στις αυτοκρατορίες) η έμφαση δίνεται σε μια συγκεκριμένη διάσταση των συνεπειών της Νεολιθικής Επανάστασης, δηλαδή την ανάπτυξη κοινωνιών σταθερής οίκησης, μέσα από διαφορετικές μορφές εγκατάστασης και ελέγχου όλο και περισσότερο εκτεταμένων περιοχών, αρχίζοντας από χωριά και πόλεις και καταλήγοντας στην ίδρυση κρατών και αυτοκρατοριών. Φυσικά αυτή η εστίαση δεν πρέπει να αγνοεί το νομαδισμό στην Ευρασία και τη σχέση αυτών των κοινωνιών με τις κοινωνίες σταθερής κατοίκησης. Αυτή η τρίτη εποχή είναι εννοιολογικά ομογενής με την τέταρτη (Κρίσεις και ανασυγκρότηση των Αυτοκρατοριών), η οποία επίσης χαρακτηρίζεται από την εσωτερική και εξωτερική εξέλιξη των κρατικών δομών. Από αυτή την άποψη, αυτές οι δύο εποχές μπορούν να προσεγγίζονται ως μία,

που το χρονικό της όριο φτάνει έως τις ευρωπαϊκές γεωγραφικές ανακαλύψεις του 15ου αιώνα, οι οποίες εισάγουν μια νέα περίοδο στη διαδικασία σύνδεσης διαφορετικών περιοχών του πλανήτη. Μια χρονολογική τομή γύρω στον 5ο αιώνα είναι σημαντική μόνο για την Ευρασία και τη Βόρεια Αφρική, όταν εκδηλώθηκε σχεδόν ταυτόχρονα μια γενικευμένη κρίση των αυτοκρατοριών που είχαν δημιουργηθεί στην προηγούμενη εποχή· μια κρίση που αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές στιγμές της διαμάχης ανάμεσα σε νομάδες και εποίκους σε αυτή την περιοχή. Αντίθετα, όταν στρέφουμε την προσοχή μας στην υποσαχάρια Αφρική και τη βόρεια και νότια Αμερική παρατηρούμε ότι η διαδικασία της αστικοποίησης και της δημιουργίας των κρατών πραγματοποιήθηκε αργότερα και πολύ διαφορετικά συγκριτικά με την Ευρασία και τη Βόρεια Αφρική. Αυτές οι δύο εποχές, είτε τις δεχτούμε ως μία ενιαία είτε ως διαφορετικές, ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαίδευσης, προσφέρονται για να καταδείξουμε τους διαφορετικούς ρυθμούς ανάπτυξης της αστικής επανάστασης σε αυτές τις μεγάλες περιοχές του πλανήτη και να αναλύσουμε τις αιτίες των βαθιών οικονομικών, τεχνολογικών και δημογραφικών διαφορών, οι οποίες είχαν αποφασιστική επίδραση όταν η ευρωπαϊκή επέκτασή τους έφερε σε βίαιη επαφή.

Με τον τίτλο της πέμπτης εποχής (Ευρωπαϊκή εξάπλωση στον κόσμο και αρχή της παγκοσμιοποίησης) στοχεύουμε να υπογραμμίσουμε τις επιδράσεις από την ανακάλυψη της αμερικανικής ηπείρου από τον Χριστόφορο Κολόμβο, ως ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της γενικότερης επέκτασης της Ευρώπης. Πράγματι, οι ευρωπαϊκές ανακαλύψεις κατήργησαν τη διάκριση του κατοικημένου κόσμου, που είχε πραγματοποιηθεί στην τελευταία Εποχή των Παγετώνων, εγκαινιάζοντας παράλληλα μια παγκόσμια μοναδική διαδικασία ανταλλαγής ανάμεσα σε ανθρώπινα όντα, φυτά, ζώα και παθογόνους οργανισμούς και τα οποία σίγουρα ανεξάρτητα από την ερμηνεία όσον αφορά τα συστήματα (εδώ σκέφτομαι συγκεκριμένα το παγκόσμιο οικονομικό μοντέλο που πρότεινε ο Immanuel Wallerstein) – έθεσε σε κίνηση τη διαδικασία του οικονομικού και γεωπολιτικού μετασχηματισμού που δημιούργησε τον σύγχρονο κόσμο.

Αυτή τη σημαντική παγκόσμια αλλαγή στο επίπεδο των σχέσεων μεταξύ των κοινωνιών τη διαδέχθηκε μια άλλη, που αφορά στη σχέση ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα και το περιβάλλον: Η Βιομηχανική Επανάσταση, που είναι και το όνομα της έκτης εποχής. Σ' αυτό το πλαίσιο τρεις ακόμη επαναστάσεις που συνδέονται με διάφορους τρόπους, επίσης εξετάζονται: η δημογραφική, η αγροτική και οι πολιτικές επαναστάσεις συμπεριλαμβανομένων και του τέλους του Παλαιού Καθεστώτος στην Ευρώπη και ακολούθως του τέλους των παραδοσιακών πολιτικών δυνάμεων εκτός Ευρώπης, μετά από την επίδραση της αποικιοκρατίας. Ο συνδυασμός αυτών των τριών

επαναστάσεων είχε πράγματι μια παγκόσμια επίδραση, που άλλαξε ολοκληρωτικά και οριστικά το προηγούμενο πλαίσιο του κόσμου.

Έχοντας εδραιώσει τις οικονομικές συντεταγμένες για αυτό τον σημαντικό μετασχηματισμό, οι γεωπολιτικές συντεταγμένες λαμβάνονται υπόψη όταν περιγράφουμε τις δύο επόμενες εποχές. Σε αυτό το τελευταίο μέρος του προγράμματος κάποιος θα μπορούσε να επισημάνει την ιδιαίτερη προσοχή που δόθηκε στην πρόσφατη ιστορία. Αυτή είναι μια απαραίτητη εκπαιδευτική επιλογή, καθώς ο μελλοντικός πολίτης είναι σημαντικό να έχει αναλυτικές πληροφορίες για εποχές και περιοχές πλησιέστερες σε αυτόν σε σύγκριση με πιο απομακρυσμένες, με σκοπό να εξασκήσει τα πολιτικά του δικαιώματα εντός της κοινωνίας. Η έβδομη εποχή (Από τον Ιμπεριαλισμό στους Παγκόσμιους Πολέμους) περιλαμβάνει την άνοδο των ευρωπαϊκών κρατών όσον αφορά τον έλεγχο του πλανήτη, μέσω της αποικιοκρατίας, καθώς και τους δύο παγκοσμίους πολέμους, που αντιπροσωπεύουν την κορύφωση και το τέλος της ευρωπαϊκής διαμάχης για ηγεμονία και την προσπάθεια της Ιαπωνίας να κυριαρχήσει στην Άπω Ανατολή. Η αποτυχία αυτών των ηγεμονικών προγραμμάτων οδήγησε στην ανάδυση της Σοβιετικής Ένωσης (ΕΣΣΔ) και των ΗΠΑ ως υπερδυνάμεων. Έτσι, ο διπολισμός είναι το κλειδί για να ερμηνεύσουμε την όγδοη εποχή (Η διαίρεση του κόσμου σε δύο μπλοκ), που έληξε με την πτώση του Τείχους του Βερολίνου.

Η προτελευταία εποχή αναφέρεται στην ιστορία του παρόντος χρόνου, που αρχίζει το 1989, το έτος που σηματοδοτεί τον μεγαλύτερο γεωπολιτικό μετασχηματισμό μετά το τέλος του Δεύτερου Παγκοσμίου Πολέμου. Η τελευταία εποχή είναι το άμεσο μέλλον, δηλαδή οι πιθανές εξελίξεις σε διάφορους τομείς, και συνεχώς τελεί υπό επεξεργασία κατά τη διάρκεια του προγράμματος: η σχέση με το περιβάλλον, οι κοινωνικές δομές, η επιστήμη και η τεχνολογία, οι ανταλλαγές και οι συγκρούσεις. Σ' αυτό το συμπερασματικό στάδιο των ιστορικών σπουδών τα ποικίλα νήματα των σπουδών συνδέονται, συνδυάζοντας αυτές τις σκέψεις με βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες προβλέψεις για το κλίμα, το περιβάλλον, τη δημογραφία, τα οικονομικά και ούτω καθεξής, οι οποίες προέρχονται από την έρευνα στο μέλλον.

Ας εξετάσουμε τώρα την εκπαιδευτική οργάνωση του προγράμματος, τόσο σε σχέση με το βασικό πρόγραμμα όσο και σε σχέση με τις σε βάθος μελέτες.

Αυτό το δεύτερο επίπεδο των της σε βάθος μελέτης έχει ένα διπλό εκπαιδευτικό στόχο: Από τη μια μεριά να εξετάσει συγκεκριμένες πτυχές του βασικού προγράμματος πιο αναλυτικά, τόσο όσον αφορά στις ποικίλες κοινωνίες όσο και στα θέματα που θέτει η μακρά διάρκεια, και από την άλλη να συνδέσει το βασικό πρόγραμμα με την κοινωνική και πολιτιστική κατάσταση κάθε σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτιστικά και χωρικά συμφραζόμενα (τοπικά, πολιτειακά,

περιφερειακά) στα οποία εντάσσεται το σχολείο. Πράγματι, το σχολείο θα πρέπει να παρέχει πολλές περισσότερες λεπτομερείς γνώσεις των συνθηκών στις οποίες ζουν οι μαθητές, εντός ενός πλαισίου βασικών γνώσεων για τον κόσμο, ώστε να μπορούν ν' αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα ιστορικά χαρακτηριστικά των δικών τους συνθηκών: κοινωνία, πολιτική, περιβάλλον, πολιτισμός. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα, ένα σχεδιάγραμμα της ιστορίας της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας, της επέκτασης του Ισλάμ, της Αυτοκρατορίας των Ίνκα ή την αποκατάσταση των Meiji, δεν μπορούν να αγνοηθούν σ' ένα πρόγραμμα ιστορίας, αλλά ξεκάθαρα αυτά τα θέματα θα πρέπει να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος στη Ρώμη, το Κάιρο, τη Λίμα ή το Τόκιο αντίστοιχα.

Επομένως τα δύο επίπεδα του προγράμματος θα πρέπει να σχεδιάζονται συνδυάζοντας τα διαφορετικά χωρικά επίπεδα της ιστορίας, εκκινώντας από το παγκόσμιο επίπεδο και έπειτα μετακινούμενοι σταδιακά σε πιο περιορισμένα επίπεδα: μεγάλες περιφέρειες, κράτη και τοπική διάσταση.

Οι ενότητες μάθησης που αποτελούν **το δεύτερο επίπεδο** προσφέρονται ιδιαίτερα για εκπαιδευτικές μεθόδους που βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή, αν και δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά αυτές. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι προσαρμόζονται με ποικίλους τρόπους ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, φέροντάς τους σε επαφή με τις διαδικασίες της ιστορικής έρευνας και της ιστοριογραφίας. Αυτές οι εξειδικευμένες σπουδές, σε αντίθεση με το βασικό πρόγραμμα, έχουν μια σπονδυλωτή φύση, με την έννοια ότι μπορούν να τροποποιηθούν και να αντικατασταθούν από άλλες. Θα πρέπει να επιλέγονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνδυάζουν λειτουργικές πτυχές (εργασία με κειμενικές, εικονογραφικές, οπτικοακουστικές και στατιστικές πηγές ή με ιστοριογραφικά κείμενα) και ειδικότερα ιστορικές ή διεπιστημονικές θεματικές πτυχές. Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτό να θεσμοθετήσουμε ένα διάλογο ανάμεσα στο βασικό πρόγραμμα και τις ειδικές ενότητες. Για παράδειγμα, είναι έτσι πιο πιθανό να ασχοληθούμε πιο διεξοδικά με κοινωνίες που έχουν ήδη μελετηθεί κατά τη διάρκεια του βασικού προγράμματος, όπως η κλασική Ελλάδα ή η δυναστεία των Ming στην Κίνα ή να αναπτύξουμε μακροπρόθεσμα ζητήματα, που διατρέχουν τις διάφορες εποχές, όπως η δημογραφία, οι θεσμοί, οι θρησκείες, οι νοοτροπίες, η οικογένεια, οι πόλεμοι και οι εικαστικές τέχνες, χρησιμοποιώντας τις πιο κατάλληλες πηγές σε κάθε περίπτωση, προκειμένου να θίξουμε όλα τα σημαντικά θέματα και όλες τους τύπους πηγών.

- [1] Αναφέρεται στο M. Ferro, *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*, Παρίσι, Calmann-Levy, 1987, σ. 20. Μεταφρασμένο στα ελληνικά: Μαρκ Φερρό, *Η Ιστορία υπό επιτήρηση. Επιστήμη και συνείδηση της ιστορίας*, μτφρ: Βασίλης Τομανάς, Νησίδες, Σκόπελος 1999.
- [2] E. Lavissee, *L'enseignement de l'histoire a l'ecole primaire*, in *Questions d'enseignement national*, Paris, Librairie Classique Armand Colin, 1885, σ. 209-210.
- [3] *Die preussische Volksschule und der letzte Krieg*, in "Provinzial-Correspondenz", Funfter Jahrgang, No.10, 6. Μαρτίου 1867.
- [4] August Ludwig von Schlozer, *Vorstellung seiner Universal-Historie*, Gottingen und Gotha, bey Johann Christian Dieterch, 1772, σ. 28 (λιθογραφική επανεκτύπωση στο Ludwig August Schlozer, *Vorstellung seiner Universal-Historie (1772/73) mit Beilagen*, herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Horst Walter Blanke, Margit Rottmann Medienvarlag, Hagen, 1990).
- [5] E. Troeltsch, *Lo storicismo e i suoi problemi*, III, Napoli, Guida editori, 1993, σ. 23 – 28, passim (fb. *Der Historismus und seine Probleme*, Tubingen, Mohr, 1922).
- [6] Βλ. Otto-ernst Schuddekopf, *Historique de la revision des manuels d'histoire 1946-1965*, στο *Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe, L'enseignement de l'histoire et la revision des manuels d'histoire*, par Otto-Ernst Schuddekopf en collaboration avec Edouard Bruley, E. H. Dance et Haakon Vigander, Strasbourg, 1967, σ. 11-47, εδώ σ. 15 .
- [7] Ό.π., σ. 19. Για την ιστορία αυτής της Διεθνούς Επιτροπής της Πνευματικής Συνεργασίας βλ. Jean-Jacques Renoliet, *L'UNESCO oubliee. La Societe des Nation et la cooperation intellectuelle (1919-1946)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999.
- [8] Βλ. Schuddekopf, *Historique de la revision des manuels...*, σ. 21.
- [9] Ό.π., σ. 23.
- [10] C. A. Schroder, *Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit*, Braunschweig, Georg Westermann Verlag, 1961, σ. 69-71· Renoliet, *L'UNESCO oubliee...*, σ. 304-305.
- [11] *Records of the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Third Session Beirut 1948, volume II Resolutions*, Paris, Unesco, 1949, σ. 26.

[12] L. Febvre, «Rapport de M. Lucien Febvre devant le Conseil International de la Philosophie et des Sciences humaines, Mai 1949 /Report of Professor Lucien Febvre to the International Council for Philosophy and Social Sciences, May 1949», στο Cahiers d'histoire mondiale - Journal of World History - Cuadernos de historia mundial , τόμ. I (1954), σ. 954-961, εδώ σ. 956.

[13] History of Mankind: Cultural and Scientific Development , London, George Allen & Unwin, 1963-1969. Όσον αφορά αυτό το έργο βλ. επίσης G. Allardyce, «Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course», στο Journal of World History, τόμ I (1990), τχ. 1, σ. 23–76, εδώ σ. 26-40.

[14] F. Pingel, «Befunde und Perspektiven – eine Zusammenfassung», στο F. Pingel (επιμ.), Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbuchern der Europäischen Gemeinschaft , Diesterweg, Frankfurt am Main, 1995, σ. 287.

[15] Ο Braudel συμμετείχε επίσης στο S. Baille, F. Braudel R. Philippe, Le Monde actuel. Histoire et civilisations, Paris, Belin, 1963. Στη συνέχεια το κείμενο του αποτέλεσε το βιβλίο Grammaire des Civilisation [βλ. F. Braudel, Γραμματική των πολιτισμών, μτφρ: Άρης Αλεξιάκης, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2010].

[16] P. Garcia, J. Leduc, L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Regime a nos jours , Paris, Armand Colin, 2003, σ. 202.

[17] P. Garcia, J. Leduc, L'enseignement de l'histoire en France..., σ. 200-205· M. Aymard, Braudel enseigne l'histoire, prefazione a Fernand Braudel, Grammaires des civilisations, Paris, Flammarion, 1993, σ. 5-18.

[18] L. S. Stavrianos, The World Since 1500. A Global History, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1966, και το πιο πρόσφατο Lifelines from our Past. A New World History, London – New York, I. B. Tauris & Co. Ltd., 1990.

[19] W. H. McNeill The Rise of the West: A History of the Human Community, Chicago, University of Chicago Press, 1963.

[20] Allardyce, Toward World History..., σ. 40-62.

[21] L. S. Stavrianos, «The Teaching of World History», The History Teacher, τόμ. 3, τχ. 1 (Νοέμβριος. 1969), σ. 19-24.

[22] L. S. Stavrianos, L. K. Andrews, G. I. Blanksten, R. F. Hackett, E. C. Leppert, P. M. Murphy, L. B. Smith, A Global History of Man, Boston, Allyn & Bacon, 1962.

[23] Βλ. G. B. Nash, C. Crabtree, R. E. Dunn, History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past , Alfred A. Knopp, New York, 1999, σ. 114.

[24] ibid , σ. 105, 150-155.

[25] ibid , σ. 99.

[26] [δική μου υποσημείωση:

[27] Ivi , σ. 245.

[28] National Standards for History, Basic Edition , National Center for History in the Schools, Los Angeles, 1996.

[29] Βλ. Access to Excellence. A Report of the Commission on the Future of the Advanced Placement Program , The College Board, s.l., 2001.

[30] Βλ. P. Lopes Don, «Establishing World History as a Teaching Field: Comments from the Field», The History Teacher, τόμ. 36, τχ. 4 (Αύγουστος 2003), σ. 505-525.

[31] «Regolamento, recante norme in materia di curricoli della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, e gli Indirizzi per l'attuazione del curricolo», στο G. Cerini, I. Fiorin, I curricoli della scuola di base. Testi e commenti, Napoli, Tecnodid, σε συνεργασία με τον εκδοτικό οίκο Zanichelli Editore, 2001.

[32] Legislative Decree of 19 February 2004, no. 59, δημοσιευμένο στην Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 2 Μαρτίου 2004: Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53 .

[33] Για μια συνοπτική αναπαράσταση αυτού του ζητήματος παραπέμπω στο άρθρο μου «L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale», Societa e Storia, fasc. 103, 2004, σ. 137-143.

[34] P. Conti, Villari: caro ministro, ecco perche la tua riforma e sbagliata , in “Corriere della Sera”, 13 February 2001.

[35] G. Ricuperati, «A proposito di “Whose History?”, e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)», στο Rivista storica italiana, τόμ. CXV (2003), σ. 771.

[36] Ivi , σ. 772.

[37] Ivi , n. 128.

[38] Για ένα παράδειγμα: L. di Fiore, M. Meriggi, World History. Le nuove rotte della storia, Laterza, Roma – Bari, 2011.