

Αθανάσιος Γκότοβος
Τομέας Παιδαγωγικής
Φιλοσοφική Σχολή Ιωαννίνων
agotovos@otenet.gr

Η εξέγερση του 1611 στην Ήπειρο και η διδασκαλία της Ιστορίας¹

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Αν με τη λέξη ιστορία παραπέμπουμε (α) σε υποκείμενα – ατομικά ή συλλογικά – εν δράσει, στη δράση τους, (β) στις επιπτώσεις της πάνω στα ίδια τα υποκείμενα αλλά και σε τρίτους, σύγχρονους και μεταγενέστερους, (γ) στα συμπυκνωμένα σε θεσμούς ή οργανισμούς, αγαθά και υπηρεσίες προϊόντα αυτής της δράσης σε παρελθόντα χρόνο, τότε φαίνεται πως υπάρχει ένα δομικό πρόβλημα για κάθε συγγραφέα ιστορικών βιβλίων, για κάθε αφηγητή του παρελθόντος: ποιες από τις πρακτικά άπειρες δράσεις και αλληλεπιδράσεις, πρακτικά άπειρων υποκειμένων θα παρουσιάσει στην αφήγησή του και με ποιο κριτήριο θα ξεχωρίσει αυτές τις δράσεις και τα ομόλογα υποκείμενα μέσα στη θάλασσα των προσώπων και των γεγονότων στο πέρασμα του χρόνου;

Το πρόβλημα αυτό, βεβαίως, αναδύεται όταν ο ιστορικός έχει στη διάθεσή του άφθονο ιστορικό υλικό τεκμηρίωσης των περιγραφών, των ερμηνειών και των αναλύσεων τις οποίες επιδιώκει.

Η ιστορική επιστήμη έχει επιχειρήσει να απομειώσει αυτή την πολυπλοκότητα μέσω περιορισμών, ορίων, μέσα στο χρόνο, τον τόπο και τον τύπο δράσης των υποκειμένων. Επινόησε περιοδολογήσεις και γεωγραφικούς χώρους περιχαράκωσης του ιστορικού γίνεσθαι, καθώς επίσης και κλάδους της ιστορίας. Παρόλα αυτά, ακόμη και αν η χρονική

¹ Κείμενο της ομιλίας του συγγραφέα στην εκδήλωση του Δήμου Σουλίου και της Εταιρείας Λογοτεχνών και Συγγραφέων Ηπείρου στην Παραμυθιά, Τετάρτη, 19.10.2011, με θέμα «Διονύσιος ο Φιλόσοφος, ο Παραμυθιώτης προάγγελος της εθνικής παλιγγενεσίας και η εποχή του».

περίοδος είναι σχετικά μικρή, και ο τόπος περιορισμένος, η δράση των υποκειμένων και το πλήθος των προσώπων που συμμετέχουν σε αυτή οδηγούν αναγκαστικά σε διλήμματα επιλογών: τι θα παρουσιαστεί και τι θα παραληφθεί, τι θα οριστεί ως σημαντικό πρόσωπο ή γεγονός και τι θα υποβαθμιστεί και μερικές, μάλιστα, φορές θα αποσιωπηθεί;

Καθώς τα ίχνη από τη δράση των υποκειμένων στο παρελθόν προέρχονται κατά κανόνα από πηγές που βρίσκονταν κοντά σε ηγετικές ομάδες, σε ελίτ ισχύος, όσοι προσπαθούν να ανασυγκροτήσουν το παρελθόν με βάση αυτά τα ίχνη εγκλωβίζονται – συνειδητά ή ασυνείδητα – στην οπτική γωνία του οργανισμού από τον οποίο προέρχονται τα διαθέσιμα ίχνη ή τεκμήρια, και του οποίου οι εκπρόσωποι που τα παρήγαγαν είχαν μια πολύ χαρακτηριστική εικόνα της πραγματικότητας, μια εικόνα από τη σκοπιά της εξουσίας.

Ωστόσο, ακόμη και στην κορυφή της πυραμίδας αναπτύσσονται συχνά αντιτιθέμενες έως συγκρουσιακές απόψεις και επιδιώξεις και αντίθετες αξιολογήσεις των δρώμενων. Οι αξιολογήσεις αυτές ενδέχεται να μην έρχονται στο προσκήνιο και να μην περιλαμβάνονται στα ίχνη, στα ιστορικά τεκμήρια, που έχει στη διάθεσή του ο ιστορικός για την ανασυγκρότηση της πραγματικότητας. Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τη βάση της πυραμίδας, για τη δράση των απλών υποκειμένων σε κάθε σύστημα εξουσίας, για τα οποία τα διλήμματα εμφανίζονται με πολύ διαφορετικούς όρους: με όρους συμμόρφωσης και προσαρμογής στις επιλογές ισχυρών τρίτων, με όρους επιβίωσης ή αφανισμού απέναντι σε πρωτοβουλίες κατακτητών, με όρους ανομίας ή ανοιχτής άρνησης της υποταγής και προβολής αντίστασης απέναντι στην εξουσία.

Για να το καταστήσω σαφέστερο: φανταστείτε για λίγο τον μελλοντικό ιστορικό της οικονομικής κρίσης που μαστίζει εδώ και δύο χρόνια την Ελλάδα – και όχι μόνο αυτή τη χώρα – να προσπαθεί να την περιγράψει με βάση τα ίχνη που άφησαν μέσα στο χρόνο οι εκπρόσωποι μιας

παγκόσμιας πυραμίδας ισχύος, μιας οικονομικής ελίτ που στελεχώνει τις διευθύνσεις διεθνών τραπεζών, ενός ολιγοπωλίου οίκων αξιολόγησης των οικονομιών των χωρών και των τραπεζών, καθώς και εταιριών ασφάλισης των κινδύνων που σχετίζονται με το χρηματοπιστωτικό σύστημα, μιας πολιτικής ελίτ της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών που την συγκροτούν, καθώς και μιας εγχώριας, ελληνικής, πολιτικο-οικονομικής ελίτ, και ιδιαίτερα της μερίδας της που είχε την ευθύνη της διακυβέρνησης κατά την περίοδο της κρίσης. Οι αρνητικές αξιολογήσεις των οίκων για την πιστοληπτική ικανότητα της Ελλάδας, οι αποφάσεις των τραπεζών να αυξήσουν δραματικά τα επιτόκια δανεισμού, οι αποφάσεις ευρωπαϊών ηγετών να αφήσουν την κρίση να εξελίσσεται σχεδόν ανενόχλητα, οι αυτιστικού τύπου αποφάσεις πολιτικών προσώπων στην Ελλάδα να πλήξουν αμοιβαία τους πολιτικούς τους αντιπάλους, σαν να ήταν μόνοι τους πάνω στον πλανήτη σε μια κορορομαχία με θεατές μόνο τους Έλληνες, μέσω απογραφών και αναθεωρήσεων κρίσιμων οικονομικών μεγεθών – όλη αυτή η δράση υποκειμένων που βρίσκονται κοντά στην κορυφή της πυραμίδας μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας περιγραφής και ερμηνείας των αιτίων για την κατάσταση που βιώνει αυτή η στιγμή η Ελλάδα. Ο μελλοντικός αναγνώστης της ιστορίας αυτής της κρίσης, όμως, δεν θα μπορέσει μόνο με αυτά τα στοιχεία να φανταστεί τις επιπτώσεις των αποφάσεων συγκεκριμένων ελίτ ισχύος για το απλό υποκείμενο πάνω στο οποίο η κρίση ξεσπά. Η δράση αυτού του υποκειμένου συνίσταται κυρίως στην επινόηση και εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης της κρίσης, όπως τη διαμόρφωσε η ελίτ ισχύος για τους δικούς της λόγους και επιδιώξεις, και λιγότερο στη διαμόρφωση των αποφάσεων της συγκεκριμένης ελίτ. Μια ολοκληρωμένη, ωστόσο, ανασύνθεση του ιστορικού παρελθόντος – δηλαδή του σημερινού παρόντος – θα έπρεπε να περιλαμβάνει και τις επιπτώσεις των αποφάσεων των ελίτ ισχύος στη βάση της πυραμίδας,

στον απλό κάτοικο αυτής της χώρας του οποίου η γνώμη ουδέποτε ζητήθηκε από τους διαμορφωτές των αποφάσεων, των οποίων τις επιπτώσεις υφίσταται. Όταν λ.χ. η S&P, η Moody's και η Fitch υποβαθμίζουν την πιστοληπτική ικανότητα της χώρας, ενδιαφέρονται για άλλα πράγματα, και πάντως δεν συγκινούνται από τις μειώσεις του εισοδήματος εκατομμυρίων Ελλήνων, από την ακύρωση της επαγγελματικής προοπτικής, από την καθίζηση του επιπέδου ζωής, από την αποψίλωση της χώρας και την απώλεια ανθρωπίνου κεφαλαίου εξ αιτίας της νέας μετανάστευσης, από την απώλεια της εθνικής περιουσίας και της εθνικής κυριαρχίας. Ακούμε ότι το θερμόμετρο δεν συγκινείται και δεν πρέπει να συγκινείται από τον πυρετό του ασθενούς, όταν τον μετρά. Δεν αγνοούμε όμως ότι τα οικονομικά θερμόμετρα κατασκευάζονται υπό τινος, ότι μετρούν με βάση υποθέσεις και εκτιμήσεις, και ότι κάποιοι προσδοκούν να δουν κέρδη πίσω από τις ενδείξεις.

Το έργο του ιστορικού και η βίωση της εποχής

Αν ο ιστορικός του μέλλοντος κατορθώσει μέσα από την έρευνά του να ανασυγκροτήσει τα σχέδια και τις επιδιώξεις που κρύβονται πίσω από τη δράση εκπροσώπων της παγκόσμιας ευρωπαϊκής και ελληνικής οικονομικο-πολιτικής ελίτ, ασφαλώς θα δώσει στον μελλοντικό αναγνώστη της ιστορίας της κρίσης τη δυνατότητα να κατανοήσει τη γένεση της κρίσης από τη σκοπιά των συγκεκριμένων ελίτ. Αυτό είναι χρήσιμο, αλλά όχι επαρκές. Διότι από την αφήγησή του θα λείπει η κρίση, έτσι όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από την οπτική γωνία της βάσης της πυραμίδας, έτσι όπως βιώνεται από τα εκατομμύρια των Ελλήνων που είναι αναγκασμένοι να προσαρμόσουν τις ζωές τους στις αποφάσεις των ελίτ ισχύος. Το πώς βιώνει την κρίση το υποκείμενο που εξοντώνεται

από τις αποφάσεις – δηλαδή από τη δράση - των ελίτ, πώς τη βιώνει το υποκείμενο που караδοκεί να πλουτίσει από τη δυστυχία του άλλου, πώς τη βιώνει το υποκείμενο του οποίου η επαγγελματική και οικονομική κατάσταση δεν επηρεάζεται από την κρίση, είναι και αυτό ιστορία της κρίσης. Όπως ιστορία της κρίσης είναι και το είδος της δράσης που πυροδοτεί στους διαφόρους τύπους υποκειμένων το βίωμα της κρίσης: προσαρμογή – παθητική ή επιθετική – διαμαρτυρία, φυγή, κατάθλιψη ή αυτοκτονία. Ο αγέννητος ακόμη Έλληνας που το 2050 θα είναι σε θέση να διαβάζει ιστορικά βιβλία, έχει δικαίωμα να μάθει και αυτή την πτυχή της ιστορίας της κρίσης. Για να τη μάθει, κάποιος πρέπει να τη γράψει και κάποιος άλλος να τη διδάξει.

Αυτή η θέση είναι μια παιδαγωγική πεποίθηση, μια κανονιστική παιδαγωγική τοποθέτηση. Έχει σχέση τόσο με το περιεχόμενο – το **τι** της διδασκαλίας της Ιστορίας – όσο και με το **πώς**. Γιατί αν ο κεντρικός στόχος κάθε ιστορικής αφήγησης και το κεντρικό διακύβευμα κάθε διδασκαλίας της ιστορίας στο σχολείο είναι η κατανόηση μιας εποχής στο σύνολό της, τότε η ιστορική αφήγηση δεν μπορεί παρά να περιλαμβάνει το στοιχείο της διαλεκτικής, της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην κορυφή και τη βάση της πυραμίδας και το στοιχείο των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε οντότητες – ελίτ, οργανισμοί, λαοί – που βρίσκονται σε επαφή. Καλώς ή κακώς η μοίρα έριξε τους Έλληνες μέσα σε μια ενδιαφέρουσα περιοχή του πλανήτη. Δεν είχαμε την τύχη ή την ατυχία της αποκοπής και της απομόνωσης από τους «άλλους». Και η σχέση με τους «άλλους» μερικές φορές είναι ομαλή, άλλες φορές όμως είναι ανώμαλη. Το παράδειγμα της εξέγερσης του Διονυσίου εναντίον της οθωμανικής εξουσίας το 1611 είναι ενδιαφέρον από ιστορικο-διδασκαλικής πλευράς, επειδή μας επιτρέπει να δούμε και να κατανοήσουμε ένα καθεστώς – εν προκειμένω το οθωμανικό – από τη στάση και τη δράση των υποκειμένων που αποτελούσαν τη βάση της πυραμίδας του.

Οθωμανική ιστορία δεν είναι μόνον η περιγραφή των προσώπων, των δομών και της δράσης των μηχανισμών του οθωμανικού κράτους. Είναι και η αντίδραση απέναντι σε αυτά τα πρόσωπα, τις δομές και τις δράσεις. Το δικαίωμα του μαθητή για μια ολοκληρωμένη εικόνα του παρελθόντος περιλαμβάνει υποχρεωτικά και το δικαίωμα στη γνώση και την κατανόηση εκείνης της πτυχής της ιστορίας που σχετίζεται με την αντίδραση απέναντι σε ένα καθεστώς, σε όποιο επίπεδο και αν αυτή εκφράζεται. Αυτό είναι σε τελική ανάλυση το παιδαγωγικό επιχείρημα με το οποίο νομιμοποιείται πλήρως η παρουσία του Διονυσίου και της εξέγερσης του 1611 στη σχολική αφήγηση της ιστορίας.

Η εξορία του Διονυσίου και της εξέγερσης του 1611 από τα σχολικά βιβλία του μαθήματος της Ιστορίας, και μάλιστα διαχρονικά, ερμηνεύεται μέσω της αντίληψης που έχουν οι συντάκτες των προγραμμάτων και οι συγγραφείς των εγχειριδίων για το σκοπό και τα περιεχόμενα του μαθήματος της ιστορίας. Φαίνεται πως ο Διονύσιος, και μαζί με αυτόν και άλλοι ομοϊδεάτες του κληρικοί της ίδιας ιστορικής περιόδου ή αργότερα, ήταν ενοχλητικός όχι μόνον για το οθωμανικό σύστημα εξουσίας, αλλά και για άλλους, μη-Οθωμανούς, μεταγενέστερους. Γιατί άρα γε;

Ιδεολογικές παράμετροι στην ανασυγκρότηση του παρελθόντος

Τρία είναι τα ιδεολογικά πλαίσια για την οργάνωση του μαθήματος της Ιστορίας που σπρώχνουν τον Διονύσιο ως ιστορικό υποκείμενο στο περιθώριο των σελίδων των σχολικών εγχειριδίων.

Το πρώτο έχει σχέση με την προσπάθεια να παρουσιαστεί η επίσημη εκκλησία, δηλαδή η υποχρεωμένη να λειτουργεί στα πλαίσια συγκατοίκησης με την οθωμανική εξουσία ορθόδοξη εκκλησιαστική διοίκηση, ως μια διαρκής αντι-οθωμανική απελευθερωτική δύναμη. Το

Πατριαρχείο και το εκκλησιαστικό του δίκτυο στη σημερινή ελληνική επικράτεια ήταν υποχρεωμένο να ισορροπεί ανάμεσα στη σουλτανική εξουσία με τις προτεραιότητές της, και στις ενίοτε ανατρεπτικές πρωτοβουλίες των πιστών. Σε κάθε περίπτωση ήταν αδύνατον για την εκκλησιαστική διοίκηση να ευλογεί επισήμως εξεγέρσεις και αμφισβητήσεις της οθωμανικής κυριαρχίας, χωρίς να θεωρηθεί ότι υπονομεύει η ίδια την *пах ottomana*. Αυτό σημαίνει ότι η επίσημη εκκλησία, το πατριαρχείο και το δίκτυό του, δεν είχε άλλη επιλογή παρά να καταδικάζει – τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής - κάθε κίνημα έμπρακτης αμφισβήτησης της οθωμανικής εξουσίας το οποίο εκδηλωνόταν μεταξύ των πιστών, ιδιαίτερα όταν οι πρωτεργάτες και οι υποκινητές της εξέγερσης ήταν κληρικοί. Από τη σκοπιά ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θέλει να παρουσιάσει την επίσημη εκκλησία κατά τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας ως απελευθερωτική δύναμη, δημιουργείται μια σειρά από αντιφάσεις, αντινομίες και αμηχανίες: πρέπει να εξηγήσει την κριτική που εκ των πραγμάτων είναι υποχρεωμένη η εκκλησιαστική ηγεσία να ασκήσει εναντίον των απελευθερωτικών κινήματων, και ταυτόχρονα να παρουσιάσει τόσο τα κινήματα όσο και τον φορέα της καταδίκης, το Πατριαρχείο, ως εθνικο-απελευθερωτική δύναμη που αμφισβητεί την οθωμανική τάξη πραγμάτων. Αυτό είναι από πολύ δυσχερές έως αδύνατον. Η εύκολη λύση: γεγονότα και πρόσωπα των οποίων η συμπερίληψη στα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια θα προκαλούσε ιδεολογική αμηχανία, λογοκρίνονται. Με άλλα λόγια, ο συντάκτης των αναλυτικών προγραμμάτων και ο συγγραφέας των σχολικών εγχειριδίων προσαρμόζεται στην εξής λογική: αν είναι μέσω της αναφοράς στην εξέγερση του Διονυσίου να κλονιστεί η εμπιστοσύνη του μαθητή στον απελευθερωτικό ρόλο της επίσημης εκκλησιαστικής

διοίκησης κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας, τότε είναι προτιμότερο να μην διδαχθεί η ενότητα αυτή.

Το δεύτερο πλαίσιο αφορά μια σχολή ιστορικής και κοινωνιολογικής σκέψης, σύμφωνα με την οποία η δράση στην ιστορία και οι πρωταγωνιστές της προσδιορίζονται σε γενικές γραμμές από την οικονομία και παραπέμπουν σε αντίστοιχα αιτήματα. Στο πλαίσιο αυτό η εξέγερση του Διονυσίου κατά του οθωμανικού καθεστώτος και η αμφισβήτηση της οθωμανικής ισχύος προβλέπεται να εκδηλώνεται από συγκεκριμένα κοινωνικά υποκείμενα που είναι φορείς οικονομικών ρόλων, και πάντως όχι από κληρικούς. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας οι δυνάμεις του καθεστώτος υποστηρίζουν το status quo, επειδή έχουν επενδύσει συγκεκριμένα συμφέροντα σε αυτό, ενώ οι εξεγερμένοι και οι αμφισβητίες επιχειρούν να το ανατρέψουν με στόχο τη βελτίωση της οικονομικής τους κατάστασης. Με βάση αυτή τη θεωρία εξεγέρσεις για άλλους λόγους δεν προβλέπονται. Έτσι λ.χ. η εξέγερση που οργανώνεται και υποκινείται από έναν κληρικό και στοχεύει στην ελευθερία και ανεξαρτησία από την οθωμανική δουλεία, οδηγεί τους οπαδούς της εν λόγω σχολής σε αμηχανία. Αν σε μια ιστορική περίοδο υπάρχουν φαινόμενα, ως πούμε εξεγέρσεις, που δεν μπορούν να υπαχθούν a priori στο προσδιορισμένο σχήμα, τότε αυτά τείνουν να θυσιάζονται χάριν της αναπαραγωγής του πλαισίου. Το ενοχλητικό, αυτό που δεν βρίσκεται σε συμβατότητα με το ιδεολογικό πλαίσιο για το ποιος κινεί τα νήματα της εξέλιξης στην ιστορία, απομακρύνεται από την εικόνα. Είναι σαν να μην υπάρχει, μπαίνει στο περιθώριο, για να μην αμφισβητηθεί το πλαίσιο. Τα γεγονότα οφείλουν να υποχωρήσουν μπροστά στη θεωρία.

Το τρίτο πλαίσιο αφορά μια αντίληψη για τη διδασκαλία της ιστορίας, σύμφωνα με την οποία τα ιστορικά γεγονότα έχουν αξία, εφόσον αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη νομιμοποίηση καταστάσεων και πρακτικών του παρόντος. Σύμφωνα με τους οπαδούς αυτής της σχολής

σκέψης, αν υπάρχουν ιστορικά γεγονότα και πρωταγωνιστές που δεν είναι συμβατά με ένα παροντικό ιδεώδες, στο οποίο πιστεύουν οι συντάκτες των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων, τα γεγονότα αυτά δεν έχουν αφηγηματική αξία. Αν το ιδεώδες που επιδιώκουν οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων και ακολουθούν οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων είναι η πολυπολιτισμική ειρήνη, τότε αυτοί ενδέχεται να μπουν στον πειρασμό να υποβαθμίσουν ή και να αποσιωπήσουν τελείως γεγονότα και πρόσωπα που αξιολογούνται ως μη συμβατά με το παιδαγωγικό ιδεώδες που πρεσβεύουν. Αν είναι κάτι βέβαιο με την εξέγερση του 1611, αυτό είναι ότι ο Διονύσιος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρόσωπο που προωθούσε την ιδέα της πολυπολιτισμικής Ηπείρου και που ενδιαφέρονταν για την ειρηνική συνύπαρξη Τούρκων και Ελλήνων στην περιοχή του. Ο Διονύσιος δεν σκεφτόταν με όρους ισότιμων πολιτισμικών ταυτοτήτων, αλλά με όρους κατάκτησης της περιοχής κάποιους που έγιναν δια της βίας αφέντες, και απελευθέρωσής της από εκείνους που τώρα είναι υπόδουλοι και πρέπει να γίνουν ελεύθεροι. Η πιθανότητα να «κοπεί» το εν λόγω πρόσωπο ή γεγονός από τη διδακτέα ύλη ως ασύμφορο για την προώθηση της ιδέας του πολυπολιτισμού από συντάκτες αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφείς εγχειριδίων του μαθήματος της ιστορίας που επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν την ιστορία ως μοχλό για την προώθηση του παιδαγωγικού τους ιδεώδους είναι τότε αρκετά ενισχυμένη.

En είδη συμπεράσματος

Η εξέγερση του 1611 στην Ήπειρο συνιστά ένα ιστορικό γεγονός που παρότι τοπικό, σε ό,τι αφορά τη γεωγραφική του τοποθέτηση σε σχέση με το κέντρο της οθωμανικής εξουσίας, αφορά κεντρικές πτυχές του

καθεστώς και με την έννοια αυτή αποτελεί γεγονός σχετιζόμενο άμεσα με την *paşa ottomana*. Ως τέτοιο δεν μπορεί εύκολα να περάσει απαρατήρητο από τον ιστορικό της εποχής εκείνης και από τον ανεξάρτητο συντάκτη των αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφέα των σχολικών εγχειριδίων για το σημερινό ελληνικό σχολείο. Ως εξέγερση που απείλησε, έστω και προσωρινά, τη σουλτανική εξουσία στην Ήπειρο σηματοδοτεί και εκφράζει την μη-αποδοχή της *paşa ottomana* στην περιοχή και την απόπειρα βίαιης ανατροπής της. Για ποιο λόγο τότε η αποτυχημένη επανάσταση του Διονυσίου δεν φτάνει στις σελίδες των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας;

Συνοψίζοντας όσα προηγήθηκαν μπορούμε να πούμε ότι η αποσιώπηση της εξέγερσης του 1611 στην Ήπειρο εντάσσεται σε ένα από τα εξής τρία πλαίσια σχολικής ιστορικής αφήγησης:

Στο πρώτο η αποσιώπηση εξηγείται από το γεγονός ότι η στάση της επίσημης εκκλησίας απέναντι στο κίνημα του Διονυσίου δεν είναι συμβατή με την εικόνα για μια διαρκώς και προγραμματικά απελευθερωτική εκκλησιαστική διοίκηση που επιχειρεί να περάσει ένα απλουστευτικά και νομιμοποιητικά σκεπτόμενο σχολείο αναφορικά με το παρελθόν. Το γεγονός ότι ο υποκινητής της εξέγερσης είχε συνεννοήσεις με εκπροσώπους της Δυτικής εκκλησίας – δηλαδή με τον εκκλησιαστικό αντίπαλο - κάνει ακόμη πιο δύσκολη την αναγνώριση της δράσης του ως απελευθερωτικής δράσης. Το γεγονός, επίσης, ότι το κίνημα του Διονυσίου δεν ενθουσίασε μερίδα των Χριστιανών της πόλης των Ιωαννίνων, συμπεριλαμβανομένου του ανώτερου κλήρου και της εύπορης τάξης που είχαν βρει ένα *modus vivendi* με την οθωμανική εξουσία, φέρνει σε αμηχανία ένα σχολείο που παρουσιάζει την κοινότητα των Χριστιανών κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας ως συμπαγή, ενιαία και ενιαία κοινότητα με διαρκή απελευθερωτική διάθεση.

Στο δεύτερο πλαίσιο η αποσιώπηση οφείλεται στο γεγονός ότι η εξέγερση δεν έχει τα τυπικά χαρακτηριστικά μιας εξέγερσης έτσι όπως την προβλέπει μια συγκεκριμένη θεωρία της σύγκρουσης και της πάλης ανάμεσα σε ιστορικά υποκείμενα, ιδιαίτερα όταν αυτή η θεωρία διεκδικεί μονοπωλιακή θέση στην ιστοριογραφία. Αν υπάρχουν εξεγέρσεις που δεν τις προβλέπει η θεωρία, τότε τα ενδεχόμενα είναι δύο: ή η θεωρία πρέπει να διορθωθεί ή πρέπει να αγνοηθούν οι εξεγέρσεις. Ορισμένοι φαίνεται ότι κλίνουν προς το δεύτερο σκέλος του διλήμματος.

Στο τρίτο πλαίσιο η αποσιώπηση σχετίζεται με μια διεθνιστική ιδέα που κατά τη γνώμη των υποστηρικτών της οφείλει να υπηρετεί η ιστορία. Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, επιδίωξη του σχολείου μέσω του μαθήματος της ιστορίας είναι να παρουσιάζονται στους μαθητές οι ειρηνικές πλευρές της συγκατοίκησης Ελλήνων και Τούρκων, Χριστιανών και Μουσουλμάνων, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής οθωμανικής αυτοκρατορίας, και όχι οι αρνητικές. Ο λόγος για μια τέτοια επιλεκτική περιγραφή της οθωμανικής πραγματικότητας είναι, πάντοτε σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θέσης αυτής, ότι οι συγκρουσιακές πτυχές ενδέχεται να καλλιεργήσουν τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις και την εχθροπάθεια μεταξύ των μαθητών των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών συστημάτων και να ακυρώσουν τις προσπάθειες για την ειρήνη και τη φιλία μεταξύ των γειτονικών λαών. Είναι και εδώ προφανές ότι η ιστορία και η διδασκαλία της γίνεται εξ αρχής αντιληπτή ως θεραπαινίδα μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας, ως εργαλείο στην υπηρεσία της νομιμοποίησης πολιτικο-ιδεολογικών επιλογών του παρόντος, και πιο συγκεκριμένα της νομιμοποίησης του πολυπολιτισμού ως σύγχρονου μοντέλου οργάνωσης των εθνικών κρατών.

Καθώς το τελευταίο ιδεολόγημα είχε καταστεί πριν από την εμφάνιση της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας κυρίαρχη πολιτική ρητορική, η κριτική του μπορεί να νοηθεί ταυτόχρονα ως επιστημονική προσπάθεια

για τη θεωρητική του αποδόμηση, αλλά και ως πολιτική πράξη αμφισβήτησης της κυρίαρχης στην κορυφή της κοινωνικο-πολιτικής πυραμίδας ιδεολογίας του πολυπολιτισμού στην κοινωνία και την εκπαίδευση.

Η αναφορά στην εξέγερση του 1611 μέσα στη σχολική τάξη και η ενθάρρυνση των μαθητών να ερευνήσουν στα πλαίσια της τοπικής και της εθνικής ιστορίας γύρω από το θέμα αυτό, από μόνες τους αμφισβητούν τις ακόλουθες παραδοχές μιας ειρηνικής, ανεκτικής, πολυπολιτισμικής οθωμανικής τάξης πραγμάτων:

1. Η εξέγερση λαμβάνει χώρα περίπου διακόσια χρόνια μετά την κατάληψη της Ηπείρου από τους Οθωμανούς. Θα ήταν αδύνατο για το Διονύσιο να οργανώσει ένα τέτοιας έκτασης κίνημα, αν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ζούσαν οι ρωμιοί της περιοχής ήταν υποφερτές έως καλές. Και οι συνθήκες δεν είναι μόνον οικονομικές.
2. Η απόκρουση της εξέγερσης και η τελική της αποτυχία εγκαινιάζει ένα μεγάλο κύμα αντιποίνων - σφαγών και εκτοπίσεων - στην περιοχή, κάτι που είναι ασύμβατο με την εικόνα μιας ανεκτικής κεντρικής εξουσίας απέναντι στην πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα.
3. Η εμπέδωση της εξουσίας του Σουλτάνου στην Ήπειρο αφορά και τη στοιχειώδη ελευθερία του ρωμιού να μπορεί να ζει μέσα στη θρησκευτική του κοινότητα. Το κύμα βίαιων εξισλαμισμών που εγκαινιάζει η καταστολή της εξέγερσης και που συνεχίζεται με διακοπές μέχρι τον 18^ο αιώνα, καθιστά σαφές ότι το οθωμανικό καθεστώς ήταν στην πραγματικότητα πολύ λιγότερο ανεκτικό από ό,τι παρουσιάζεται από σημερινούς επιγόνους και τους υμνητές

του στα πλαίσια αναβάθμισης της Τουρκίας ως διάδοχου κράτους το οποίο ανέκαθεν, υποτίθεται, υπερασπιζόταν σημερινές ευρωπαϊκές αξίες.

4. Το γεγονός ότι ο οργανωτής και η ψυχή της εξέγερσης, ο Διονύσιος, ήταν κληρικός, φέρνει σε δύσκολη θέση όσους θα επιθυμούσαν να εμφανίσουν όχι μόνο την κεντρική εκκλησιαστική διοίκηση, αλλά τον κλήρο συλλήβδην ως συνεργάτη και στήριγμα της οθωμανικής εξουσίας με το επιχείρημα ότι η εκκλησία συνδιοικούσε με το Σουλτάνο. Μια τέτοια, εχθρική απέναντι στον κλήρο για ιδεολογικούς λόγους, ιστορική αφήγηση αδυνατεί να διακρίνει όχι μόνο ανάμεσα στην εκ των πραγμάτων διπλή στρατηγική του Πατριαρχείου, αλλά και ανάμεσα στον ανώτερο και τον κατώτερο κλήρο, όπως επίσης αδυνατεί να λάβει υπόψη τις αντιθέσεις στις τάξεις του ανώτερου κλήρου. Οι πρώτες εξεγέρσεις στις οποίες εμπλέκεται ο Διονύσιος στις αρχές του 17^{ου} αιώνα συμπίπτουν με τον ορισμό του ως μητροπολίτη Λαρίσης και Τρίκκης. Ο Διονύσιος ανήκει στον ανώτερο κλήρο.
5. Το κίνημα του Διονυσίου το 1611 δεν χωράει μέσα στα στενά πλαίσια μιας οικονομικής θεωρίας της εξέγερσης, η οποία συνδέει την αμφισβήτηση της εξουσίας με την οικονομική εξαθλίωση των κινηματιών. Η ιστορία αλλά και το παρόν έχει να δείξει αρκετά παραδείγματα οικονομικά εξαθλιωμένων που δεν εξηγούνται, καθώς επίσης παραδείγματα εξεγερμένων που δεν είναι οικονομικά εξαθλιωμένοι. Η εξέγερση του 1611 έχει μέσα της εκτός από το οικονομικό, και το στοιχείο της πολιτικής και πολιτισμικής απελευθέρωσης, της πρωτοβουλίας για ακύρωση της πολιτισμικής εξουσίας του Σουλτάνου πάνω στις ζωές των ραγιάδων, της ανατροπής της πολιτισμικής πυραμίδας, της ιεραρχίας που επέβαλλε το καθεστώς στους ρωμιούς. Αν ο Σουλτάνος

εκπροσωπούσε την παγκοσμιοποίηση της εποχής λόγω της πανταχού παρουσίας της πολιτικής, οικονομικής, στρατιωτικής και πολιτισμικής εξουσίας του, τότε ο Διονύσιος και οι επαναστάτες του ήταν εκείνοι που αμφισβήτησαν, με μεγάλο κόστος βεβαίως, την πολιτισμική νόρμα της εποχής και επιχείρησαν να βγουν από την σουλτανική ομπρέλα κάτω από την οποία – και μόνο κάτω από αυτή – ήταν αναγκασμένοι να οργανώσουν τη δική του πολιτισμική ζωή.

Μια παιδαγωγική αντίληψη που θέλει την ιστορία και τη διδασκαλία της θεραπευτική της κυρίαρχης ιδεολογίας και της τρέχουσας πολιτικής δεν διαφέρει σε τίποτε από μια ιστορία όπως τη ζήσαμε σε χώρες της Ευρώπης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Δεν διαφέρει επίσης από την ιστορία όπως τη ζήσαμε παλιότερα στο ελληνικό σχολείο ως «εθνικά ορθή» ιστορία, ως αφήγηση συμβατή με την τρέχουσα πολιτικο-ιδεολογική ορθοφροσύνη. Όταν η σχολική ιστορία και η ιστορική αφήγηση στο σχολείο υπακούει σε «ιδέες» και «ιδεολογίες», πέρα από τη βασική της αποστολή να βοηθήσει το μαθητή να κατανοήσει την ιστορική πραγματικότητα και τη σχέση της με το παρόν, παύει πλέον να έχει σημασία αν οι πολιτικές «ιδέες» που αυτή υπηρετεί είναι καλές ή κακές. «Σιδερωμένη ιστορία» προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση δεν διευκολύνει, μάλλον εμποδίζει την κατανόηση του παρελθόντος. Αν το σχολείο έχει ως στόχο και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων πολιτικών στάσεων του μαθητή για το παρόν, μπορεί να το πράξει με τη βοήθεια της αγωγής του πολίτη και της πολιτικής παιδείας. Η ιστορία δεν προσφέρεται για τέτοιες ασκήσεις. Είναι ένα μάθημα που πρέπει να διδάσκεται από ελεύθερα σκεπτόμενους ανθρώπους σε ελεύθερα σκεπτόμενους μαθητές, από δασκάλους που ενδιαφέρονται

όχι να στηρίζουν ή να αποδομήσουν το παροντικό πολιτικο-ιδεολογικό καθεστώς, αλλά να διδάξουν τι συνέβη, πότε, πού, για ποιο λόγο, με ποιους, και πώς αυτό συνδέεται, αν συνδέεται, με άλλα γεγονότα που συνέβησαν την ίδια εποχή, αλλά και μετά, μέχρι το παρόν.

Ο Διονύσιος, ως προς την παρουσία του στη σχολική ιστορία, είναι σήμερα θύμα ιδεολογικών σκοπιμοτήτων, καθώς η περίπτωσή του δύσκολα εναρμονίζεται με την ιδεολογική τάξη του παρόντος. Ας ελπίσουμε ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που κάνουν χρήση της ελευθερίας που το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα τους δίνει να αξιοποιούν και άλλες πηγές για το μάθημα της ιστορίας και ας ελπίσουμε ότι οι ζηλωτές διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι που θα θελήσουν να ασκήσουν έλεγχο στις άλλες πηγές για να διαπιστώσουν αν αυτές είναι εναρμονισμένες με την τρέχουσα πολιτική ορθότητα στην περίοδο κρίσης που διανύουμε, θα σπανίζουν. Γιατί αν η πολυπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση, τις οποίες μέχρι χθες επισήμως υμνούσαμε, μεταφράζονται τελικά σε συμπίεση των εισοδημάτων και της ανεξαρτησίας των Ελλήνων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, κατά την εκτίμησή μου λίγοι θα βρεθούν πλέον πρόθυμοι να υπερασπίζονται τα δύο αυτά ιδεώδη για το ελληνικό σχολείο.

Εκτός, όμως, από τις αιτίες της αποσιώπησης, υπάρχει και η ρητορική της, δηλαδή ο λόγος μέσω του οποίου επιχειρείται η δικαιολόγηση της απουσίας της εξέγερσης του 1611 από τα σχολικά βιβλία. Η ρητορική αυτή, μάλιστα, είναι κοινή και για τα τρία πλαίσια μέσα από τα οποία περιθωριοποιείται ο Διονύσιος ως ιστορικό υποκείμενο. Τέσσερα είναι τα πιο γνωστά δομικά στοιχεία του απολογητικού λόγου υπέρ της αποσιώπησης. Στο πρώτο γίνεται επίκληση της απουσίας επαρκούς

ιστορικής γνώσης για την εξέγερση του 1611, έτσι ώστε να είναι δυνατή η συμπερίληψη ενός επιστημονικά γνωστού γεγονότος στα αναλυτικά προγράμματα. Στο δεύτερο γίνεται αναφορά στην τοπικότητα του γεγονότος, με την προσθήκη ότι η εξέγερση μεγαλοποιείται από μεταγενέστερους τοπικούς λογίους για λόγους τοπικού πατριωτισμού και ότι στην πραγματικότητα επρόκειτο απλώς ένα από τα πολλά αποτυχημένα κινήματα εναντίον της σουλτανικής εξουσίας εκείνη την εποχή. Συνεπώς, ως τοπικό γεγονός περιορισμένης αξίας για την πορεία του ελληνισμού στο σύνολό του δεν μπορεί να συνιστά στοιχείο της εθνικής ιστοριογραφίας και της διδασκαλίας της ελληνικής ιστορίας.

Στο τρίτο πλαίσιο γίνεται επίκληση της ανάγκης για καλή γειτονία και διεθνή συνεργασία μεταξύ των λαών, κάτι που δεν υπηρετείται με την αναφορά σε αιματηρές συγκρούσεις μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων. Στο ίδιο πλαίσιο γίνεται επίσης αναφορά στην αγριότητα της εξέγερσης και στην παραβίαση εκ μέρους των εξεγερμένων των κανόνων συμπεριφοράς που είναι σήμερα γνωστοί ως ανθρώπινα δικαιώματα. Είναι το ίδιο επιχείρημα που προβάλλεται από ορισμένους υπερπροσαρμοσμένους στα ιδεώδη της παγκοσμιοποίησης ιστορικούς και παιδαγωγούς, διδακτολόγους της ιστορίας, με την πρόταση να διδαχθεί η άλωση της Τριπολιτσάς ως παράδειγμα γενοκτονίας. Στο τέταρτο πλαίσιο ρητορικής για την δικαιολόγηση της απουσίας του Διονυσίου από τα σχολικά εγχειρίδια γίνεται μνεία στο γεγονός ότι η εξέγερση απέτυχε και ότι εξ αιτίας της αποτυχίας της επέφερε για τους χριστιανούς της περιοχής πιο οδυνηρές συνέπειες δουλείας σε σύγκριση με εκείνες που υπήρχαν πριν από την εξέγερση, με αναφορά στις σφαγές χριστιανικού πληθυσμού που ακολούθησαν και στους βίαιους εξισλαμισμούς που επιβλήθηκαν αργότερα. Είναι προφανές ότι ένα παρόμοιο επιχείρημα μπορεί να διατυπωθεί μόνον από ανθρώπους που βλέπουν τη διδασκαλία της ιστορίας ως σειρά αφηγήσεων επιτυχημένων επικών αγώνων μιας

συλλογικότητας από τους οποίους οι μαθητές οφείλουν να εντοπίσουν τα πρόσωπα-νικητές ως πρότυπα προς μίμηση. Αυτή όμως είναι μια προπαγανδιστική χρήση της ιστορίας που στοχεύει κυρίως στην τόνωση της συλλογικής ταυτότητας του μαθητή μέσω της ταύτισης με τους «κερδισμένους», παρά στην κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας.

Η αναπαράσταση του παρελθόντος που επιχειρεί ο ιστορικός γίνεται πρωτίστως για την κατανόηση – κατ’ αρχήν εκ μέρους του ίδιου του ιστορικού – του παρελθόντος, και όχι για τη διευθέτηση προβλημάτων και την προώθηση επιδιώξεων του παρόντος. Εάν ο ιστορικός μπόρεσε να κατανοήσει τα γεγονότα του παρελθόντος, δίνεται η ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να διαμεσολαβήσει ώστε και η νέα γενιά πολιτών, πέρα από τον ιστορικό που κατά κανόνα εκπροσωπεί την ώριμη γενιά, να το κατανοήσει και αυτή. Αυτός είναι ο λόγος που μεταφέρεται στο σχολείο η γνώση που ανακάλυψε ο ιστορικός. Μετασχηματίζοντας ο δάσκαλος τον επιστημονικό λόγο του ιστορικού σε λόγο κατάλληλο για ακροατές μιας συγκεκριμένης ηλικίας, επιτρέπει με τη σειρά του στους μαθητές να δουν τις συνδέσεις του γεγονότος με άλλα γεγονότα της ίδιας εποχής, αλλά για με προγενέστερα καθώς και μεταγενέστερα γεγονότα. Η διείσδυση στην τριπλή αυτή σύνδεση ενός γεγονότος με προγενέστερες καταστάσεις (η κυοφορία του), με γεγονότα που συμβαίνουν παράλληλα με αυτό (οι αλληλεπιδράσεις), και με μεταγενέστερες καταστάσεις (ο αντίκτυπος, ο απόηχος, η απόληξη του γεγονότος) είναι έργο του εκπαιδευτικού που διδάσκει στο σχολείο το μάθημα της Ιστορίας.

Για ποιο λόγο, όμως, είναι αναγκαία αυτή η γνώση, στο βαθμό που δεν μπορούμε να κάνουμε συγκεκριμένες επενδύσεις με τη βοήθειά της, όπως λ.χ. να λύσουμε πρακτικά προβλήματα της καθημερινής ζωής, ιδιωτικής και δημόσιας, επαγγελματικής και οικογενειακής;

Αυτό είναι ένα κρίσιμο ερώτημα, καθώς από την απάντηση που θα δώσουμε εξαρτάται ο κώδικας μέσω του οποίου αποκτά αξία η ιστορική

γνώση και συνεπώς μπορεί να αξιολογηθεί θετικά ή αρνητικά η απουσία του Διονυσίου από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία.

Υπάρχουν τρεις απαντήσεις στο ερώτημα αυτό. Και οι τρεις συνιστούν σχολές σκέψης για τη διδασκαλία της ιστορίας και την ιστορική παιδεία.

Σύμφωνα με την πρώτη, την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε χρησιμοθηρική ή θετικιστική, μαθαίνουμε ιστορία, επειδή η μάθηση αυτή είναι χρήσιμη για την οργάνωση του παρόντος και του μέλλοντος. Η αντίκρουση αυτού του επιχειρήματος και της αντίστοιχης εργαλειακής αντίληψης της ιστορικής γνώσης ενέχει κάποια παραδοξολογία: αν είναι κάτι που διδάσκει η ιστορία, λένε οι αρνητές του παραπάνω επιχειρήματος, αυτό είναι ότι οι άνθρωποι δεν μαθαίνουν τίποτε από την ιστορία. Λάθη επαναλαμβάνονται, νέες συνθήκες δεν επιτρέπουν στον βαθύ γνώστη της ιστορίας που είναι επιφορτισμένος να πάρει αποφάσεις, να αντλήσει από την γνώση αυτή. Πώς, άλλωστε, να αντιπαρατεθεί η ιστορική γνώση απέναντι στην ύβρι της πολιτικής, στρατιωτικής και οικονομικής ισχύος;

Η δεύτερη σχολή σκέψης υποστηρίζει ότι η ιστορική παιδεία δίνεται για να θεραπεύσει ανάγκες του παρόντος, ανάγκες που προκύπτουν κάτω από τις σημερινές συνθήκες και καθορίζονται από τη γενικότερη πολιτική και τις ισχύουσες για το παρόν αξίες. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η ιστορία έχει πολλές αναγνώσεις, και κάθε εποχή κατασκευάζει την ανάγνωση που χρειάζεται για τις δικές της ανάγκες και που ταιριάζει με τα δεδομένα της εποχής. Οι αναπαραστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας, συνεπώς, πρέπει να είναι συμβατές με το κλίμα της εποχής, με τις αξίες που υιοθετεί και επιδιώκει να πραγματώσει η εποχή. Αν λ.χ. η εποχή προβάλλει φεμινιστικές αξίες, τότε πρέπει να προκριθεί μια ανάγνωση του παρελθόντος τέτοια που να υπογραμμίζει και να νομιμοποιεί την εν λόγω επιλογή. Αν η εποχή υιοθετεί την αξία του σεβασμού του «άλλου», τότε ορισμένα πράγματα από το ιστορικό

παρελθόν που δεν είναι συμβατά με την επιλογή αυτή θα πρέπει να αποσιωπηθούν. Είναι προφανές ότι η δεύτερη, μετανεωτερική αυτή σχολή σκέψης βλέπει το παρελθόν ως «εργαλειοθήκη» για το παρόν: επιλέγουμε κάθε φορά εκείνο το περιεχόμενο που ανταποκρίνεται στις παροντικές μας επιδιώξεις. Το πού μπορεί να οδηγήσει αυτή η σχολή σκέψης το ζήσαμε πριν από λίγα χρόνια με το γνωστό βιβλίο ιστορίας του Δημοτικού, οι συγγραφείς του οποίου είχαν επιλέξει το μη-συγκρουσιακό ουσιαστικό «συνωστισμός» για το πογκρόμ κατά των Ελλήνων της Σμύρνης στην περίοδο της μικρασιατικής καταστροφής, προκειμένου να ταιριάζει η αφήγηση με την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής: τον πολυπολιτισμό, την ειρηνική συνύπαρξη διακριτών εθνοτικών ομάδων μέσα στην ίδια επικράτεια. Οι οπαδοί μιας τέτοιας σχολής σκέψης δεν ενδιαφέρονται τόσο για την ακρίβεια της απεικόνισης, όσο για το τι μπορεί να πετύχουν στο πολιτικο-ιδεολογικό πεδίο του παρόντος και του μέλλοντος μέσω της ιστορικής αφήγησης, ακόμη και αν αυτή είναι προβληματική από πλευράς εγκυρότητας της ιστορικής γνώσης.

Υπάρχει και μια τρίτη σχολή σκέψης για τη διδασκαλία της ιστορίας, πιο πειστική από παιδαγωγικής πλευράς, σύμφωνα με την οποία η ιστορία έχει λόγο ύπαρξης στο σχολείο όχι για να υπηρετεί ιδεολογικές ανάγκες του παρόντος, καθεστωτικές ή αντικαθεστωτικές, αλλά για την κατανόηση του παρελθόντος και μέσω αυτής την κατανόηση της δράσης των ανθρώπων ως ατόμων και ως συλλογικοτήτων. Αποκτώ στο σχολείο ιστορική παιδεία, όχι για να λύσω κάποιο πρακτικό πρόβλημα του καθημερινού βίου, δημόσιου ή ιδιωτικού, αλλά για να γνωρίσω τη φύση και τη λειτουργία του ανθρώπου στο χώρο, το χρόνο και την κοινωνία. Η ιστορική παιδεία βοηθά για να αποκτήσει ο μαθητής καλύτερη όραση για τη θέαση του παρελθόντος και μέσω αυτής για την κατανόηση του στίγματός του στο παρόν. Δεδομένου ότι κάθε ακροατής μιας ιστορικής

αφήγησης είναι ιστορικά τοποθετημένος, εγκιβωτισμένος σε μια συγκεκριμένη κοινωνία με τα γενικά χαρακτηριστικά της εποχής και τα ειδικότερα της κοινωνίας της οποίας είναι μέλος, υπάρχει η ψυχική ανάγκη κατανόησης αυτού του στίγματος: της σειράς των γεγονότων που γέννησαν την εποχή μέσα στην οποία έτυχε να γεννηθεί ο ακροατής της αφήγησης. Η ιστορική γνώση είναι γνώση γύρω από τη δράση των ανθρώπων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Πρόκειται για ένα ανθρωπογνωστικό και κοινωνιογνωστικό μάθημα και ως τέτοιο συνιστά ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ανθρωποκεντρικής και ανθρωπιστικής παιδείας. Σε μια εποχή που το σχολείο πιέζεται να ασχοληθεί κυρίως με την καλλιέργεια δεξιοτήτων για την εξυπηρέτηση του παρόντος, δηλαδή για τη δημιουργία χρήσιμων ανθρώπινων εργαλείων, η ιστορική παιδεία είναι το αναγκαίο συμπλήρωμα ώστε αυτά τα χρήσιμα για την κοινωνική ζωή εργαλεία – οι άνθρωποι – να μην συρρικνωθούν αποκλειστικά σε εργαλεία. Να μπορούν να σκέφτονται τον εαυτό τους και τους άλλους και από μια άλλη σκοπιά. Από τη σκοπιά του ανθρώπου ως αυταξίας, και όχι μόνο ως αξίας σε σχέση με την ικανότητά του να επιλύει ένα πρακτικό πρόβλημα.

Αν ο άνθρωπος *per se* αποτελεί ακόμη αξία, τότε η ιστορική αφήγηση και η ιστορική γνώση έχουν ακόμη τη θέση τους στο σχολείο, και μαζί με αυτές ο Διονύσιος και η εξέγερσή του. Αν τελικά ο άνθρωπος συρρικνωθεί σε χρήσιμο μέσον για την επίλυση τεχνικών προβλημάτων, δηλαδή σε καθαρό τεχνικό, τότε η ιστορία λίγα έχει να προσφέρει. Για όσους πιστεύουμε ότι το παιδί δεν έρχεται στον κόσμο απλώς και μόνο για να γίνει εργαλείο που θα υλοποιεί στόχους μέσω της εκμάθησης δεξιοτήτων, αλλά και για να διαμορφώνει και να αξιολογεί αυτούς τους στόχους επικοινωνώντας με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκει, αν το παιδί έρχεται στον κόσμο για να επικοινωνήσει, να γνωρίσει και να πλησιάσει τους άλλους, πέρα και πάνω από την

εργαλειακή τους χρησιμότητα, τότε η αφήγηση για το Διονύσιο και την εξέγερση του 1611 ως αφορμή να διεισδύσουν οι μαθητές στην επιλογή των συγκεκριμένων ανθρώπων να δράσουν όπως έδρασαν, συνιστά μάθημα ανθρωπογνωσίας και γι αυτό δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε σε κανέναν το δικαίωμα να το στερήσει από τη νέα γενιά επικαλούμενος νέες ιδέες και σκοπιμότητες. Η απουσία του Διονυσίου από τη σχολική ιστορία συνιστά ένα χάσμα, και το κενό πρέπει για παιδαγωγικούς λόγους να καλυφθεί.