



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Πρόγραμμα Σπουδών

Σπουδές στην Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Ο ρόλος και οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας στο σύγχρονο ελληνικό  
εκπαιδευτικό σύστημα.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αθανάσιος Χ. Τζούρος

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δέσποινα Καρακατσάνη

Πάτρα, Αύγουστος 2021

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2021

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΑΠ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε.

Ο ρόλος και οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Αθανάσιος Χ. Τζούρος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δέσποινα Καρακατσάνη

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Συνπιβλέπων Καθηγητής:

Βασίλειος Πανταζής

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πάτρα, Αύγουστος 2021

### *Ευχαριστίες*

*Ολοκληρώνοντας την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους με βοήθησαν στην πραγματοποίηση των μεταπτυχιακών σπουδών μου.*

*Ειδικότερα:*

*Την κα Δέσποινα Καρακατσάνη για την καθοδήγησή της και την βοήθειά της σε όλη την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.*

*Την σύζυγό μου Θεοδώρα και τα παιδιά μου Μάριο και Δημήτρη για την υπομονή και την συμπαράστασή τους.*

*Τον αδελφό μου Αριστείδη για την προτροπή του για την συνέχιση των σπουδών μου.*

*Τέλος, τους συναδέλφους οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ή βοήθησαν στην πραγματοποίησή της.*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας και του σκοπού που πρέπει να επιτελέσει, καθώς και σε σχέση με τον ρόλο και τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν επτά εκπαιδευτικοί φιλόλογοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι δίδαξαν το μάθημα κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και υπηρετούν σε σχολικές μονάδες στη Γλυφάδα Αττικής και στην Κυπαρισσία Μεσσηνίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ενστερνίζονται την παραδοσιακή, εθνοκεντρική αντίληψη σχετικά με τον ρόλο του μαθήματος, δείχνοντας να μην ασπάζονται την στενά εθνοκεντρική άποψη που διαχρονικά χαρακτηρίζει το μάθημα. Θεωρούν ως σκοπό του μαθήματος λιγότερο τη δημιουργία εθνικής συνείδησης και περισσότερο τη διαμόρφωση στους μαθητές της ιδιότητας της πολιτειότητας. Επιπλέον, θεωρούν ότι η χρήση νέων τεχνολογιών διευκολύνει στη διδασκαλία και, τέλος, δηλώνουν ανοικτοί σε προτάσεις για αλλαγές στη διδασκαλία τους.

Λέξεις κλειδιά: αναλυτικό πρόγραμμα, αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί, εθνική ταυτότητα, σχολική ιστορία.

## **ABSTRACT**

This paper attempts to investigate the perceptions and attitudes of secondary school teachers in relation to school history and its purpose as well as in relation to the role and difficulties of the teacher within the greek educational system. The sample of the research consisted of seven teachers of secondary education who taught the course during the school year 2020-2021 and serve in schools in Glyfada, Attica and Kyparissia, Messinia. The results of the research showed that the teachers of the sample do not embrace the traditional, ethnocentric perception of the role of the course, showing that they do not embrace the narrowly ethnocentric view that has characterized the course over time. They consider less as the purpose of school history the creation of national consciousness and more the formation of the notion of citizenship. In addition, they believe that the use of new technologies facilitates teaching and, finally, they are open to suggestions for changes in their teaching.

**Keywords:** curriculum, perceptions, teachers, school books, national identity, school history.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	11
3. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ .....	15
Η εξέλιξη της ιστορίας ως επιστήμης τον 19 <sup>ο</sup> αιώνα – Θετικισμός.....	15
20 <sup>ος</sup> αιώνας - Σχολή των Annales – Μαρξιστική Ιστοριογραφία.....	17
20 <sup>ος</sup> αιώνας - Μεταγενέστερες εξελίξεις – Γλωσσολογική στροφή.....	20
4. ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	23
Ρόλος της εκπαίδευσης – Ρόλος της σχολικής ιστορίας.....	23
Χαρακτηριστικά σχολικής ιστορίας .....	24
Σχέση σχολικής και ακαδημαϊκής ιστορίας .....	26
Σύντομη επισκόπηση της διδασκαλίας του μαθήματος στο σχολείο.....	27
Εθνοκεντρισμός .....	35
Προτάσεις για τον ρόλο και το περιεχόμενο της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος .....	37
5. ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	43
Αναλυτικό Πρόγραμμα 1977 .....	44
Αναλυτικό Πρόγραμμα 1985 .....	45
Αναλυτικό Πρόγραμμα 1996 .....	47
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2001.....	48
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2002.....	50
Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003.....	52
Το «χαμένο» Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011.....	54
6. ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ .....	56
Η ελληνική περίπτωση .....	59
7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ .....	64
8. Η ΕΡΕΥΝΑ .....	68
Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	68
Μεθοδολογικό πλαίσιο .....	68
Ερευνητική διαδικασία .....	69
Συγκρότηση δείγματος.....	70
Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	70
9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	72
Σχέση με το αντικείμενο.....	72
Επάρκεια εκπαιδευτικού.....	73
Σπουδές.....	73
Επιμόρφωση .....	74
Το μάθημα της ιστορίας.....	75
Σημασία μαθήματος .....	76

Σκοπός του μαθήματος.....	76
Περιεχόμενο μαθήματος.....	78
Μοναδικότητα ιστορικής αφήγησης – Προτεραιότητα σχολείου.....	80
Διαμόρφωση ισχυρής εθνικής ταυτότητας – Διάπλαση πολιτών του κόσμου....	82
Τα σχολικά εγχειρίδια .....	84
Κριτική .....	84
Προτάσεις βελτίωσης .....	86
Μοναδικό ή πολλαπλό εγχειρίδιο; .....	87
Εκπαιδευτικός και ιστορία .....	88
Ρόλος εκπαιδευτικού .....	88
Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	90
Νέες τεχνολογίες .....	92
Δυσκολίες.....	93

<b>10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>95</b>
Επάρκεια εκπαιδευτικού – Επιμόρφωση.....	95
Σημασία – Σκοπός – Περιεχόμενο μαθήματος.....	96
Σχολικά εγχειρίδια.....	98
Ρόλος εκπαιδευτικού – Αναλυτικό Πρόγραμμα – Δυσκολίες.....	99

<b>11. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ .....</b>	<b>102</b>
-------------------------------------------------	------------

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο κατεξοχήν κρατικός μηχανισμός που εκτός της μετάδοσης των γνώσεων εξασφαλίζει στα εθνικά κράτη τη διαμόρφωση, την εδραίωση και την αναπαραγωγή της εθνικής τους ταυτότητας μέσω της εθνικής διαπαιδαγώγησης (Αδάμου, 2002: 274). Ο εκπαιδευτικός λόγος που διαμορφώνει την έννοια του έθνους και τον εθνοκεντρισμό είναι διάχυτος σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατ' αρχήν, στα βιβλία με τις ασκήσεις, τις ερωτήσεις αλλά και τα ένθετα κείμενα, τις φωτογραφίες, τους χάρτες και τις εικόνες, καθώς και τις λεζάντες τους. Επίσης, μέσα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, τις σχολικές γιορτές, τη διακόσμηση των τάξεων. Τέλος μέσα από την επανάληψη του ιδεολογικού εθνικού στερεότυπου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Αβδέλλα, 1997: 44). Ειδικότερα στην Ελλάδα η ανάπτυξη της εθνικής και της θρησκευτικής συνείδησης είναι συνταγματικά κατοχυρωμένη ως βασικός σκοπός της παιδείας (Αθανασιάδης, 2015: 75). Ωστόσο, ενώ η καλλιέργεια του πατριωτισμού είναι θεμιτή και θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την αρμονική συλλογική ζωή, αυτό δεν ισχύει με την ανάπτυξη του εθνικισμού, του εθνοκεντρισμού και του σοβινισμού (Αδάμου, 2002: 20).

Η ιστορία, ως σχολικό μάθημα, εύλογα συνδέθηκε με την εξυπηρέτηση του συγκεκριμένου σκοπού, δηλαδή την διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας στους μαθητές. Από πολύ νωρίς στο ελεύθερο ελληνικό κράτος και στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών του σχεδιασμών το μάθημα της ιστορίας προσφέρθηκε για τη συγκρότηση και προβολή της εθνικής ταυτότητας, την επιβεβαίωση της ιστορικής συνέχειας του έθνους και την αντίκρουση θέσεων που θα μπορούσαν να θέσουν σε αμφισβήτηση τη διεκδίκηση των εθνικών δικαίων (Μαυροσκούφης, 1997:19-20).

Η διδασκαλία της ιστορίας είναι θέμα συζήτησης και προβληματισμού, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. (Σακκά, 2006: 39). Η διαμάχη για την ιστορία δεν αφήνει αδιάφορο ένα ευρύ τμήμα της κοινής γνώμης και των φορέων της. Εκκλησία, δημοσιογράφοι, πολιτιστικοί σύλλογοι, προσφυγικά σωματεία, αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης, απόστρατοι

αξιωματικοί, αλλά και πολιτικοί όλων των κομμάτων εμπλέκονται στον σχετικό διάλογο (Κόκκινος, 2003: 129). Κάποιες φορές μάλιστα η συζήτηση διεξάγεται με συγκρουσιακούς όρους, πράγμα που φάνηκε εντονότατα με τη διαμάχη για το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού το 2007 (Αθανασιάδης, 2015: 46-99). Είναι το χαρακτηριστικότερο και το πιο πρόσφατο παράδειγμα διαμάχης σχετικά με τη σχολική ιστορία. Η σχετική δημόσια αντιπαράθεση είχε έντονο ιδεολογικό και πολιτικό χρώμα, ενεπλάκησαν σωματεία, επιστημονικές ενώσεις, συνδικαλιστικοί και πολιτικοί φορείς και τελικά οδήγησε στην απόσυρση του επίμαχου βιβλίου ένα χρόνο μετά, ενώ ταυτόχρονα έδωσε το έναυσμα για συζητήσεις, εκδηλώσεις, ημερίδες και συνέδρια που αφορούσαν σε ζητήματα συγγραφής και διδασκαλίας της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, της σχέσης μεταξύ της ακαδημαϊκής και σχολικής ιστορίας, των ιδεολογικών και πολιτικών παραμέτρων που καθορίζουν, την εκπαιδευτική πολιτική και του ρόλου των εκπαιδευτικών (Μουζακίτη, 2014: 8).

Οι παγκόσμιες εξελίξεις από τη δεκαετία του 1990 (κατάρρευση υπαρκτού σοσιαλισμού, διάλυση Σοβιετικής Ένωσης, έξαρση μεταναστευτικών ρευμάτων) έθεσαν επί τάπητος το ζήτημα της αλλαγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της υιοθέτησης νέων ιστοριογραφικών τάσεων και προτύπων και νέων μοντέλων διδασκαλίας όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας (Μουζακίτη, 2014: 3). Σήμερα εξελίσσεται μια μεγάλη συζήτηση σχετικά με την ανάγκη δημιουργίας πολιτών με παγκόσμια-οικουμενική συνείδηση και πολιτική ευαισθησία απέναντι σε ένα διαρκώς διαμορφούμενο πολυπολιτισμικό παρόν (Καρακατσάνη, 2003: 5). Ταυτόχρονα, εξακολουθεί να υποστηρίζεται η άποψη ότι κυριότερος σκοπός της σχολικής ιστορίας πρέπει να είναι η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας στους μαθητές. Σύμφωνα με τους εκφραστές αυτής της άποψης «στα πανεπιστήμια η έρευνα της ιστορίας έχει στόχο την ανακάλυψη της αλήθειας. Στα δημοτικά σχολεία η διδασκαλία της ιστορίας έχει πολύ διαφορετικό σκοπό, να διαμορφώσει την ιστορική συνείδηση και την κοινωνικότητα του παιδιού, δηλαδή να δημιουργήσει φρόνημα». (Αθανασιάδης, 2015: 74-75).

Είναι γεγονός ότι για κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο δεν παρατηρείται τέτοια ένταση και η διατύπωση τόσων απόψεων αναφορικά με το ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενό του (Αλεξανδρόπουλος, 2014: 13). Στη συζήτηση που διεξάγεται χρήσιμη είναι η εξέταση της θέσης των εκπαιδευτικών, των αντιλήψεων από τις οποίες αυτές πηγάζουν καθώς και των στάσεων που υιοθετούν απέναντι σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας στο σχολείο, καθώς εκπαιδευτικοί κατέχουν μία κεντρική θέση στη σχολική διαδικασία. Αντίθετα με τον μαθητικό πληθυσμό που ανανεώνεται συνεχώς, οι διδάσκοντες συχνά παραμένουν στις τάξεις τους και στα σχολικά κτήρια για δεκαετίες ολόκληρες αποτελώντας τον βασικό άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης (Καρακατσάνη, 2012: 31). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον δίαυλο μέσα από τον οποίο η παρεχόμενη γνώση, η διδακτέα ύλη, μεταδίδεται στον μαθητή. Έτσι, ουσιαστικά διαχειρίζονται τη γνώση ακόμη και αν πρόκειται απλά να την επικοινωνήσουν (Κάββουρα, 2011: 28). Τέλος, όπως παρατηρούν οι Κόκκινος και Γατσωτής (2007: 369) η διεθνής έρευνα έχει καταδείξει την κρισιμότητα της διαμεσολαβητικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού στο μαθησιακό έργο. Ο λόγος τους δεν μπορεί παρά να έχει βαρύνουσα σημασία.

## 2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Το θέμα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας και τον ρόλο του εκπαιδευτικού έχει μελετηθεί σε κάποιο βαθμό με τις μελέτες να δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κινούνται σε γενικές γραμμές εντός ενός συντηρητικού πλαισίου, όσον αφορά στις αντιλήψεις τους τόσο σε σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και σε σχέση με τη διδασκαλία του. Πιο συγκεκριμένα, η Αποστολίδου (2019: 209) αναφέρει πως έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα έχουν δείξει ότι οι Έλληνες δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από αντιλήψεις που μαρτυρούν εθνοκεντρισμό, ξеноφοβία, παράλληλα με την τάση εξιδανίκευσης της αρχαιότητας. ενώ, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αρκετοί εμφορούνται από αντιλήψεις ενός στατικού, οριστικού και «κλειστού» παρελθόντος (Αποστολίδου, 2019: 209). Παρακάτω παρουσιάζουμε τις έρευνες που έχουμε υπόψη μας και των οποίων τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στην προηγούμενη διαπίστωση:

Κατ' αρχήν, σε παλαιότερη έρευνα του Ξωχέλλη μεταξύ των ετών 1980 και 1985 σε 310 εκπαιδευτικούς Γυμνασίου και Λυκείου διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις τους κυριαρχούνταν από άκρατο εθνοκεντρισμό, ο οποίος εκφραζόταν μέσα από την πρόταξη της ελληνικής ιστορίας. Όσον αφορά στον τρόπο διδασκαλίας, αυτός χαρακτηριζόταν από προσκόλληση στην αφήγηση, τη χρήση ψευδο-διαλόγου και την απουσία εποπτικών μέσων (όπως ήταν λογικό για την εποχή) και την αξιολόγηση με εστίαση στην εκμάθηση της ιστορικής ύλης (Κάββουρα, 2011: 33).

Σύμφωνα με τον Μήλλα, σε σχέση με τους γείτονες Τούρκους και την επίδραση που είχε η Οθωμανική κατάκτηση, παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τουρκικές επιδράσεις πάνω στον ελληνικό λαό, παρά μόνο όσες έχουν αρνητικό περιεχόμενο (Μήλλας, 2001: 310).

Οι Δραγώνα, Κουζέλης και Ασκούνη (1997: 220-282) παρουσιάζουν σε έρευνα πεδίου σε αντιπροσωπευτικό δείγμα ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με αντικείμενο τις αναπαραστάσεις τους για τον εθνικό εαυτό και τους εθνικούς άλλους, διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εμφανίζουν σε μεγάλα ποσοστά ξενοφοβικές αντιλήψεις, δείχνουν δυσκολία να προσδιορίσουν τη θέση των Ελλήνων στην Ευρώπη και αξιολογούν αρνητικά τη σύγχρονη κουλτούρα και γενικά το παρόν της ελληνικής κοινωνίας, ενώ εξιδανικεύουν την αρχαιότητα (Φραγκουδάκη, 1997: 20). Αναλύοντας στοιχεία της ίδιας έρευνας η Ιγγλέση (1997: 325-326) διαπιστώνει ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ότι τον παιδαγωγικό τους ρόλο υπερβαίνει ο ρόλος του θεματοφύλακα της ελληνικής κληρονομιάς και του διαμορφωτή ελληνικής εθνικής συνείδησης στους μαθητές τους.

Σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε 971 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η οποία έγινε το 2005 ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών στοιχείων έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των καθηγητών τάσσεται υπέρ της εθνικής ιστορίας, όπως επίσης και υπέρ της διδασκαλίας πρόσφατων γεγονότων τα οποία επηρεάζουν με κάποιον τρόπο τη ζωή των μαθητών. Στην ίδια έρευνα διαπιστώνεται η προσκόλληση των καθηγητών στο «βιβλίο», στην αλλαγή του οποίου δίνουν προτεραιότητα, (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005: 52-53).

Σε έρευνα του Κόκκινου το 2005 σε δείγμα 275 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι αυτοί χαρακτηρίζονται από την εκτίμηση που τρέφουν για την γεγονοτολογική αφήγηση καθώς και από εθνοκεντρισμό και τοπικισμό, θέσεις που τους οδηγούν στην υποτίμηση της μη ελληνικής ιστορίας. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός εκλαμβάνεται ως το παραδεδομένο κανονιστικό πρότυπο βάσει του οποίου νοσηματοδοτείται ο νεότερος και ο σύγχρονος Ελληνισμός, αλλά ταυτόχρονα και ο ευρωπαϊκός και ο δυτικός κόσμος στο σύνολό τους (Κάββουρα, 2011: 35).

Σε έρευνα του Μαυροσκούφη το 2009 σε 127 φιλολόγους έγιναν αντίστοιχες διαπιστώσεις: οι καθηγητές του δείγματος ακολουθούσαν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, κάνοντας ελάχιστη χρήση των ιστορικών πηγών στην διδασκαλία τους, χαρακτηρίζονταν από συντηρητικές απόψεις για την ιστορία καθώς και αρνητική στάση έναντι της Νέας Ιστορίας (Κάββουρα, 2011: 33).

Τέλος, στην έρευνα του ο Χριστόπουλος (2017: 208-210) σε δείγμα 26 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνει ότι στο δημοτικό σχολείο συνυπάρχουν εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την εθνοκεντρική και φρονηματιστική στόχευση του μαθήματος και εκπαιδευτικοί που την αμφισβητούν.

Οι έρευνες οι οποίες αναφέρθηκαν οπωσδήποτε υπήρξαν χρήσιμες για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο. Θεωρούμε ότι πρέπει να εστιάσουμε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς πρόκειται για βαθμίδα που απευθύνεται σε ηλικία κατά την οποία διαμορφώνεται με τρόπο λογικό και συστηματικό η γνώση. Όσον αφορά ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης βρίσκονται συχνά λόγω ελλειμματικών σπουδών σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους συναδέλφους τους της Πρωτοβάθμιας, οι οποίοι χάρη στο περιεχόμενο των σπουδών τους που περιλαμβάνουν τη Διδακτική της Ιστορίας είναι καλύτερα προετοιμασμένοι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005: 6). Δεύτερον, διαπιστώνεται ένα ερευνητικό έλλειμμα από το 2010 και εξής, καθώς καταφέραμε να βρούμε μόνον μία έρευνα σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι του μαθήματος της ιστορίας. Επειδή το κοινωνικό σώμα εξελίσσεται αδιάκοπα, λόγω του χρόνου που έχει διατρέξει από τη διεξαγωγή των περισσότερων από τις προαναφερθείσες έρευνες, καθώς και λόγω των σημαντικότερων εξελίξεων με τις οποίες βρέθηκε αντιμέτωπη η ελληνική κοινωνία την τελευταία δεκαετία, είναι χρήσιμο να υπάρξουν απόπειρες καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών, ώστε να φανεί αν έχουν προκύψει

διαφοροποιήσεις ή αν τα παλαιότερα ευρήματα εξακολουθούν να αποτελούν κυρίαρχη τάση και σήμερα. Άλλωστε ο εκπαιδευτικός χώρος δεν είναι στατικό φαινόμενο, δεν παραμένει αμετάβλητος στον χρόνο ούτε ανεπηρέαστος από τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν (Γκόλια, 2010: 41).

### 3. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ

#### 3.1. Η εξέλιξη της ιστορίας ως επιστήμης τον 19<sup>ο</sup> αιώνα – Θετικισμός

Η Ιστορία είναι σύμφωνα με τον Ηρόδοτο (Ηρόδοτος, 2.18) *«ή γνώσις ἥ μάθησις δι' ἐρωτήσεων ἢ ἐρέυνης προσγιγνομένη»* (Σμυρναίος, 2008: 19).

Σύμφωνα με τον βρετανό ιστορικό E.H. Carr Ιστορία είναι ο ατέρμων διάλογος μεταξύ παρόντος και παρελθόντος που εκπορεύεται από την ανάγκη του ανθρώπου για επικοινωνία με τους συνανθρώπους του, την προσπάθεια του να τους ανακοινώσει αυτό που θεωρεί αξιομνημόνευτο και την απόπειρά του να το ερμηνεύσει και να το αποτιμήσει σύμφωνα με το παρόν (Κυρίτσης, 2017: 25).

Ήδη από την αρχαιότητα οι άνθρωποι προσπάθησαν να διασώσουν το παρελθόν από τη λήθη και να το διατηρήσουν για τις επερχόμενες γενιές. Πριν από τους Αρχαίους Έλληνες, οι Αιγύπτιοι, οι Βαβυλώνιοι, οι Ασσύριοι, οι Χετταίοι και οι Κινέζοι ενδιαφέρθηκαν για την καταγραφή γεγονότων σε επιγραφές και έγγραφα, αλλά δεν ενδιαφέρθηκαν για την συνεχή ιστορική αφήγηση ούτε έδωσαν ιδιαίτερη σημασία στη χρονολογία (Σμυρναίος, 2008: 24).

Η ιστορία οργανώνεται ως διακριτή επιστήμη με δική της μεθοδολογία και αντικείμενο κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα (Αβδελά, 1998: 86), την εποχή της κυριαρχίας του εμπειρισμού στην επιστήμη και της δημιουργίας των εθνικών κρατών. Είναι γενικά παραδεκτό πως αυτός που την θεμελίωσε ήταν ο γερμανός ιστορικός Leopold von Ranke. Κατά τον von Ranke ο σκοπός της επιστημονικής ιστορίας ήταν η αποκάλυψη της αντικειμενικής πραγματικότητας (Κυρίτσης, 2017: 25). Τα γεγονότα του παρελθόντος μπορούν να καταγραφούν κατά τρόπο αντικειμενικό και οριστικό, σύμφωνα με τη διάσημη φράση του *«wie es eigentlich gewesen»*, δηλαδή όπως ακριβώς συνέβησαν (Σμυρναίος, 2008: 33). Αυτή η πεποίθηση αποτελεί θεμέλιο του λεγόμενου γερμανικού ιστορικισμού. Πρόκειται για μια θετικιστική θεώρηση της ιστορίας, η οποία χαρακτηρίζεται από την πίστη ότι η ιστορία έχει νόημα και κατεύθυνση, που είναι η πρόοδος της ανθρωπότητας (Αβδελά, 1998: 86), και από την ιδεαλιστική αισιοδοξία



για την ανθρώπινη φύση αλλά και για το μέλλον του ευρωπαϊκού πολιτισμού. Έχοντας αυτήν την αντίληψη ως οδηγό οι εκπρόσωποι της συγκεκριμένης σχολής στράφηκαν στη μελέτη των ιστορικών πηγών και αρχείων, ενώ προσπάθησαν να μην ενδώσουν στον πειρασμό των θεωρητικών γενικεύσεων, καθώς πίστευαν στη μοναδικότητα κάθε ιστορικού γεγονότος. Ο Ranke είχε ως στόχο να κάνει την ιστορία μια αυστηρή επιστήμη, η οποία θα ασκείται από καταρτισμένους ιστορικούς. Κατά τη γνώμη του η αυστηρή επιστημονικότητα σήμαινε πλήρη αποχή από οποιαδήποτε αξιολόγηση του ιστορικού υλικού (Γαλάνη, 2011: 33).

Εκτός από τον von Ranke, ο οποίος αναγνωρίζεται ως ο κορυφαίος εκπρόσωπος της συγκεκριμένης ιστοριογραφικής Σχολής, σημαντικές προσωπικότητες στην γερμανική ιστορική επιστήμη θεωρούνται οι ιστορικοί Droysen, Mommsen, Sybal, Nuebuhr, Häuser (Σμυρναίος, 2008: 32).

Σύμφωνα με τον Walsh (1994: 24) : «Ο ιστορικισμός είναι η άποψη ότι για κάθε πράγμα (πρόσωπο ή κοινωνική κατάσταση) η ιστορία του επαρκεί για την ερμηνεία του. Ότι η φύση κάθε πράγματος γίνεται κατανοητή μέσα από την εξέλιξή του. Ότι η ιστορία είναι δρόμος αναγκαίος και επαρκής για την κατανόηση των κοινωνικών πραγμάτων και την πρόβλεψη της εξέλιξής τους. Κάθε τι στη φύση και στην κοινωνία είναι αποτέλεσμα της ιστορίας του»

Από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα αρχίζει σταδιακά η κριτική και η αμφισβήτηση της γεγονοτολογικής ιστορικής αφήγησης του von Ranke και γενικότερα της γερμανικής σχολής. Κύρια στοιχεία αυτής της κριτικής ήταν η άρνηση της αντικειμενικότητας της ιστορίας, η συνείδηση ότι ο χαρακτήρας της κοινωνίας δεν είναι αποκλειστικά πολιτικός αλλά και κοινωνικός – πολιτισμικός, η συνακόλουθη πεποίθηση ότι η μελέτη των προσωπικοτήτων πρέπει να αντικατασταθεί από τη μελέτη των μαζών και τέλος η θέση ότι η ιστορική γνώση εξαρτάται από τα ερωτήματα τα οποία θέτει ο ιστορικός (Σμυρναίος, 2008: 35).

Ο ιταλός φιλόσοφος, ιστορικός και πολιτικός Benedetto Croce ήταν από τους πρώτους που αμφισβήτησαν τη συγκεκριμένη ιστοριογραφική

σχολή, απορρίπτοντας την άποψη ότι το παρελθόν είναι μια συντελεσμένη, αμετάβλητη και αντικειμενικά προσδιορισμένη κατάσταση, καθώς θεωρούσε ότι, αντιθέτως, αποτελεί ρευστή και εύπλαστη οντότητα, ανοικτή σε ανακατασκευή στο παρόν (Κυρίτσης, 2017: 31). Επιπλέον, επέκρινε την εμμονή στην αξία της θετικής-επιστημονικής γνώσης, τη «μουσειολογική» προσέγγιση του παρελθόντος, τον περιορισμό της ερμηνείας βάσει μόνο των πηγών και για την ηγεμονία της πιστής ιστορικής αφήγησης των γεγονότων (Μαμούρα, 2011: 19).

### **3.2. 20<sup>ος</sup> αιώνας - Σχολή των Annales – Μαρξιστική Ιστοριογραφία**

Γενικότερα, τέθηκε υπό αμφισβήτηση η αντίληψη ότι η ιστορία έχει ως αντικείμενο της το μοναδικό και το ανεπανάληπτο, όπως και η άποψη ότι η πορεία της ανθρωπότητας δεν μπορεί παρά να οδηγεί στη συνεχή πρόοδο, εξ αιτίας μιας σειράς γεγονότων παγκόσμιας εμβέλειας τα οποία συνέβησαν κατά την εικοσαετία 1910-1930. Τα σημαντικότερα ήταν ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος, η Οκτωβριανή Επανάσταση στη τσαρική Ρωσία το 1917 και η οικονομική κρίση που ακολούθησε την κατάρρευση του χρηματιστηρίου της Νέας Υόρκης τον Οκτώβριο του 1929 (Αβδελά, 1998: 89). Ειδικότερα αυτό το τελευταίο γεγονός αποτέλεσε σημείο καμπής στην πορεία της ακαδημαϊκής ιστορίας. Η παγκόσμιας κλίμακας οικονομική καταστροφή, την οποία προκάλεσε, αποκάλυψε την επιρροή που έχουν στην εξέλιξη της ιστορικής πορείας της ανθρωπότητας οι οικονομικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η δημιουργία της γαλλικής ιστοριογραφικής σχολής των Annales με ιδρυτές τους Marc Bloch και Lucien Lebnre, οι οποίοι κυκλοφόρησαν το επιστημονικό περιοδικό Annales d' histoire économique et sociale το 1929. Λόγω των δεινών που προκάλεσε ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος, το κίνημα των Annales χαρακτηριζόταν από την απαξίωση της πολιτικής και τη μετατόπιση του ιστοριογραφικού ενδιαφέροντος προς τη μελέτη των κοινωνικοοικονομικών φαινομένων (Γατσωτής, 2004: 54).

Κύρια στοιχεία της ήταν η κριτική στην γεγονοτολογική ιστορία, η συνεργασία με άλλες επιστήμες και η αντικατάσταση της «ιστορίας – αφήγησης» από την «ιστορία – πρόβλημα» (Σμυρναίος, 2008: 36). Πιο συγκεκριμένα, ο ιστορικός διενεργεί συστηματικό διάλογο με τις πηγές που έχει στη διάθεσή του, θέτει ερωτήματα βάσει συγκεκριμένων υποθέσεων, ώστε να κατανοήσει και να αποκαλύψει την δική τους οπτική. Πρόκειται για μια προσέγγιση που έρχεται σε αντίθεση με τη φетиχοποίηση των γραπτών πηγών της παραδοσιακής θετικιστικής/ιστορικιστικής ιστοριογραφίας (Γατσωτής, 2004: 55). Επιπλέον, στο πλαίσιο της αντίθεσής τους στην γεγονοτολογική ιστορία οι ιστορικοί των Annales προβάλλουν αντιθετικά μια ιστορία οικονομικών και κοινωνικών δομών, η οποία είχε δημιουργηθεί τόσο από τους μεγάλους άνδρες όσο και από τις μάζες (Γαλάνη, 2011: 65). Επίσης, ιδιαίτερα από τις δεκαετίες του '60 και του '70, μετατόπιση του ενδιαφέροντος στο πεδίο του πολιτισμικού στοιχείου, στην ανθρωπολογική ή εθνογραφική διάσταση της ιστορικής έρευνας, όπως και στη μελέτη των συνηθειών της καθημερινής ζωής, των λαϊκών εθίμων, των κοινωνικών πρακτικών, των βιωμάτων, των συλλογικών αναπαραστάσεων, κοσμοαντιλήψεων και νοοτροπιών (Γατσωτής, 2004: 66), ενώ ταυτόχρονα ξεπεράστηκε η εμμονή στον δυτικό πολιτισμό με την ανάδειξη άλλων πολιτισμών (Κογκούλη, 2017: 30).

Οι υποστηρικτές των Annales άλλαξαν το πρόσωπό της ιστορίας, διότι απέναντι στην ιστορία των προσωπικοτήτων και των πολιτικών, στρατιωτικών και διπλωματικών γεγονότων, η οποία επικρατούσε έως την εμφάνισή τους, κατάφεραν να αντιπαραθέσουν με επιτυχία την ιστορία των κοινωνικών ομάδων, των νοοτροπιών και των οικονομικών μηχανισμών (Κάββουρα, 2011: 74). Κοινό χαρακτηριστικό των κυριότερων εκπροσώπων των Annales ήταν περισσότερο η αποκήρυξη των αρχών και των μεθόδων της παραδοσιακής ιστορικιστικής - θετικιστικής ιστορία και λιγότερο οι κοινές δεσμευτικές θεωρητικές αρχές (Γατσωτής, 2004: 53).

Παρά το γεγονός ότι ο ιστορικός θετικισμός δεν απώλεσε την πρωτοκαθεδρία στις ιστορικές σπουδές κατά τον Μεσοπόλεμο, ως απότοκο αυτού του ιδεολογικού, κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου που περιγράψαμε, τελικά προέκυψε κατά την περίοδο 1945-1970 η μετατόπιση του ιστοριογραφικού ενδιαφέροντος από την πολιτική και στρατιωτική ιστορία στην κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική έρευνα (Κυρίτσης, 2017: 32-33). Η επιρροή της σχολής των Annales -όρο τον οποίο οι εκπρόσωποί τους αποποιούνται- υπήρξε μεγάλη διεθνώς και άνοιξε νέους δρόμους για την έρευνα όχι μόνο στην ιστορία, αλλά και σε άλλους επιστημονικούς τομείς (Κογκούλη, 2017: 31).

Παράλληλα, λόγω της επίδρασης των ίδιων κοινωνικών - οικονομικών παραγόντων εμφανίζεται η σχολή του ιστορικού υλισμού, της θεωρίας που θέτει στο κέντρο της ιστορικής εξέλιξης τις παραγωγικές δυνάμεις και τις παραγωγικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε κάθε κοινωνία. Σύμφωνα με τον Μαρξ, ο οικονομικός παράγοντας είναι καθοριστικό στοιχείο της δομής και της ανάπτυξης της κοινωνίας. Έτσι, η οικονομική δομή αποτελεί την «υποδομή» της κοινωνίας, η οποία τελικά διαμορφώνει και το λεγόμενο «εποικοδόμημα», δηλαδή την πολιτική οργάνωση, το δίκαιο, τη θρησκεία, την επιστήμη και την τέχνη (Timasheff, Teodorson, 1983: 105). Η μαρξιστική προσέγγιση της ιστορίας αποκαλείται «οικονομική ερμηνεία της ιστορίας», καθώς η συγκεκριμένη ιστοριογραφική σχολή αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον οικονομικό παράγοντα στην εξέλιξη της ιστορίας (Μαμούρα, 2011: 21).

Στον πρόλογο του έργου «Κριτική της πολιτικής οικονομίας» ο Μαρξ γράφει «Στην κοινωνική παραγωγή της ζωής τους οι άνθρωποι έρχονται σε καθορισμένες, αναγκαίες, ανεξάρτητες από τη θέληση τους σχέσεις σε παραγωγικές σχέσεις που αντιστοιχούν σε μία ορισμένη βαθμίδα ανάπτυξης των υλικών παραγωγικών δυνάμεων. Το σύνολο αυτών των παραγωγικών σχέσεων αποτελεί την οικονομική διάρθρωση της κοινωνίας, την πραγματική βάση που πάνω της υψώνεται ένα νομικό και πολιτικό εποικοδόμημα και στην οποία αντιστοιχούν ορισμένες μορφές κοινωνικής συνείδησης. Ο τρόπος παραγωγής της υλικής ζωής καθορίζει

την κοινωνική, πολιτική και πνευματική πορεία της ζωής γενικά» (Μπαμπούνης, Τουλιάτος, 2017: 187). Οι μαρξιστές διέκριναν το ιστορικό γίνεσθαι σε επίπεδο συμβάντων και αιτίων και προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα ιστορικά φαινόμενα με βάση τις οικονομικές σχέσεις και τους ταξικούς αγώνες, καθώς απέδιδαν την ιστορική εξέλιξη στις εντάσεις και στους ανταγωνισμούς που δημιουργούνται μεταξύ των αναπτυσσόμενων παραγωγικών δυνάμεων και των κοινωνικών συνθηκών που τις περιβάλλουν (Γατσωτής, 2004: 74), αφού κατά τη μαρξιστική θεωρία η τεχνολογική πρόοδος και η εξέλιξη της κοινωνίας είναι συνυφασμένες. Η ταξική σύγκρουση λειτουργεί ως καταλύτης αυτής της εξέλιξης (Γαλάνη, 2011: 36)

Ο μαρξισμός έστρεψε την προσοχή των ιστορικών στον καθοριστικό ρόλο των μαζών και της πάλης των κοινωνικών τάξεων. Το τέλος της ιστορικής εξέλιξης θα ερχόταν, σύμφωνα με τον Μαρξ, με την εξαφάνιση της πάλης των τάξεων και την παράλληλη εγκαθίδρυση μιας αταξικής κοινωνίας (Μαμούρα, 2011: 21), ενώ για την ίδια τη συγγραφή της ιστορίας, ο Μαρξ υποστηρίζει ότι η βάση της πρέπει να είναι η μελέτη των υλικών συνθηκών διαβίωσης και πως αυτές μεταβάλλονται στην Ιστορία» (Κογκούλη, 2017: 28).

Η επιρροή του μαρξισμού στις ιστορικές σπουδές μειώθηκε σημαντικά από τη δεκαετία του 1990 μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού στην Ανατολική Ευρώπη (Γαλάνη, 2011: 37)

### **3.3.20<sup>ος</sup> αιώνας - Μεταγενέστερες εξελίξεις – Γλωσσολογική στροφή**

Η όσμωση της ιστοριογραφίας με άλλες επιστήμες, όπως η σημειολογία, η γλωσσολογία και η θεωρία της λογοτεχνίας είχε ως αποτέλεσμα τη «γλωσσολογική στροφή», που εμφανίστηκε στην Αμερική η οποία γονιμοποίησε διαφορετικά πεδία του ιστορικού λόγου και εισήγαγε στον θεωρητικό προβληματισμό της μετανεωτερικότητας (Μπούντα 2006: 44). Η γλωσσολογική στροφή αποτέλεσε σημαντική εξέλιξη στις ιστορικές σπουδές υπήρξε με κυριότερους εκπροσώπους τους Hayden White, Roland Barthes, Paul de Mann, Alan Munslow, Keith Jenkins (Σμυρναίος,

2008: 38). Σύμφωνα με αυτή, η ιστορία αποτελεί μια αφήγηση για το παρελθόν, αλλά είναι εγγεγραμμένη στο παρόν, και δεν αποτελεί αντανάκλαση του παρελθόντος (Μαμούρα, 2011: 30).

Σημαντική υπήρξε η κριτική του Hayden White., ο οποίος διατύπωσε την άποψη ότι για τη διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης, σκέψης ή συνείδησης καθοριστικό ρόλο παίζουν οι γλωσσικές συμβάσεις, όπως αυτές προκύπτουν σε κάθε εποχή. Οι γλωσσικές συμβάσεις διαμεσολαβούν μεταξύ της προσπάθειας για κατανόηση του παρελθόντος και της επιλεκτικής, μεροληπτικής και εν μέρει φανταστικής ανάπλασης του κόσμου στην οποία παραπέμπουν τα κείμενα-μαρτυρίες που χρησιμοποιεί ως πηγές ο ιστορικός (Γατσωτής, 2004: 93). Συνεπώς, ο ιστορικός δεν μελετά την πραγματικότητα καθεαυτή, αλλά τους τρόπους που τα ιστορικά υποκείμενα αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους και την πραγματικότητα που ζουν. Ερμηνεύει με βασική ερμηνευτική παράμετρο την κοινωνία στην οποία ζει, με τους γλωσσικούς και τους συμβολικούς της κώδικες, με τη βοήθεια των οποίων αναπαριστά τον κόσμο και την εποχή του (Μαμούρα, 2011: 31). Σύμφωνα με τον Munslow, η αναγνώριση πως η ιστορία είναι μια αφήγηση σχετικά με το παρελθόν «εδώ και τώρα» και όχι μια μακρινή αντανάκλασή του υπήρξε πολύ σημαντική για την ιστοριογραφία.

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα παρατηρείται η υποχώρηση της ιστοριογραφικής σχολής των Annales. Από τη στιγμή που πολυσύνθετα φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα εμφανίστηκαν με δυναμικό τρόπο, προκάλεσαν μια συντηρητική αντίδραση στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής με την επιστροφή στην εθνοκεντρική ιστορία (Χριστόπουλος, 2017: 7). Έτσι, σε μια εποχή κατά την οποία συνυπάρχουν αντίρροπες δυνάμεις που συγκροτούν ένα ετερογενές και αντιφατικό παγκόσμιο σκηνικό, η ιστορία ως γνωστικός – επιστημονικός κλάδος αντιμετωπίζει προκλήσεις και υφίσταται αλλαγές. Παρατηρείται, συνεπώς, η επανεμφάνιση της αφηγηματικότητας, η υποχώρηση της οικονομικής και κοινωνικής ιστορίας, η εστίαση του ενδιαφέροντος σε τομείς όπως η Πολιτισμική Ιστορία και τέλος η

ανάδυση της «μικροϊστορίας» ως νέου ιστοριογραφικού ρεύματος (Κυρίτσης, 2017: 35-36). Η μικροϊστορία εμφανίστηκε τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, και συνέβαλε με τη σειρά της στην εγκατάλειψη της προοδοκεντρικής μεταφυσικής ιστορίας και των μεγάλων ιστορικών αφηγημάτων. Σύμφωνα με αυτή τη μορφή κοινωνικής ιστορίας οι πηγές δεν αντιμετωπίζονται ως τεκμήρια, αλλά ως ενδείξεις που επιδέχονται ερμηνεία (Μπούντα, 2006: 44).

## **4. ΙΣΤΟΡΙΑ ΩΣ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

### **4.1. Ρόλος της εκπαίδευσης – Ρόλος της σχολικής ιστορίας**

Ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι μονοσήμαντος. Έχει εκφραστεί η άποψη ότι υπάρχει η τάση να χρησιμοποιείται η εκπαίδευση από το κράτος περισσότερο ως εργαλείο και λιγότερο ως μορφωτικό αγαθό (Κυρίτσης, 2017: 58). Σκοπός δεν είναι απλά η παροχή γνώσεων στο νεαρό άτομο, αλλά η διαμόρφωση ενός πολίτη που ανταποκρίνεται στις επιταγές της εκάστοτε εξουσίας. Άλλωστε εκτός από την ίδια τη γνώση την οποία εξ αντικειμένου προσφέρει, οι καθημερινές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον, η οργάνωση του προγράμματος και του σχολικού χώρου, καθώς και η οικοδόμηση σχέσεων εξουσίας και ιεραρχίας στο πλαίσió του, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πολιτική διαπαιδαγώγησή του (Καρακατσάνη, 2004: 27). Αυτές οι διαπιστώσεις ενισχύουν την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι ο σημαντικότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους (Κασίδου, 2007: 36). Το σχολείο, λοιπόν, είναι από τους βασικούς θεσμούς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων. Για αυτό είναι χαρακτηριστικό το πόσο μεγάλη σημασία απέδωσαν οι ευρωπαϊκοί θεσμοί από πολύ νωρίς στην εκπαίδευση ως μέσο για την επιτυχία της ταχείας και αρμονικής αποδοχής της ευρωπαϊκής ιδέας, όπως φαίνεται από το μεγάλο αριθμό προγραμμάτων για την ενίσχυση της έρευνας σε θέματα εκπαίδευσης, για τη μετακίνηση ανάμεσα σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες και τη συνεργασία εκπαιδευτικών, μαθητών και σπουδαστών (Αβδελά, 1997: 28).

Το βιομηχανικό κράτος που προκύπτει τον 19<sup>ο</sup> αιώνα θέλοντας να επιτύχει πολιτική και κοινωνική σταθερότητα που θα εξασφαλίσει τη διατήρηση και αναπαραγωγή του είναι υποχρεωμένο να προβεί στην ομογενοποίηση του εθνικού σώματος, καλλιεργώντας τη συλλογική του συνείδηση και οικοδομώντας την εθνική του ταυτότητα (Αδάμου, 2002: 17-18). Η σχολική ιστορία εξ αρχής θεωρήθηκε μαζί με τα μαθήματα της γλώσσας και της γεωγραφίας ως το καταλληλότερο για την προώθηση της πολιτισμικής ομοιογένειας του εθνικού σώματος (Αβδελά, 1998: 45).



Ωστόσο, σήμερα, μέσα σε συνθήκες ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος, εξελίσσεται μία μεγάλη συζήτηση γύρω από την ανάγκη δημιουργίας πολιτών με παγκόσμια οικουμενική συνείδηση και πολιτική ευαισθησία, όπου η αναγνώριση του πλουραλισμού, η αποδοχή της διαφοράς και της διαφορετικότητας θεωρούνται το μέσο για την εξασφάλιση της συνοχής της κοινωνίας και την προάσπιση της απέναντι στις απειλές διάσπασης και κατακερματισμό (Καρακατσάνη, 2004: 5).

#### **4.2. Χαρακτηριστικά σχολικής ιστορίας**

Εστιάζοντας στην ιστορία ως σχολικό αντικείμενο διδασκαλίας, αυτή σύμφωνα με τον Moniot έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: Αφενός, αποτελεί στοιχείο κουλτούρας καθώς μεταβιβάζει ένα τμήμα της κοινής λογικής, της κοινής ανθρώπινης εμπειρίας, του σημασιολογικού κώδικα, των σημείων αναφοράς κάθε κοινωνίας και γενικότερα κάθε πληροφορίας κοινωνικά χρήσιμης. Αφετέρου, είναι φορέας πολιτικής κουλτούρας καθώς φέρνει σε επαφή τον μελλοντικό πολίτη με ένα σύνολο γεγονότων, συνθηματικών λέξεων, συγκινησιακών εικόνων, συμβόλων του πολιτικού, κοινωνικού και θρησκευτικού βίου, εκφέροντας ταυτόχρονα αξιολογικές κρίσεις (Moniot, 2002: 57). Και τα δύο χαρακτηριστικά αποτελούν θετικές πτυχές του αντικειμένου, καθώς εξασφαλίζουν κάποια συνοχή μέσα στο κοινωνικό σώμα.

Πρακτικότερα, η ιστορία υπάρχει στο σχολικό πρόγραμμα κυρίως για να βοηθήσει στη μετάδοση μιας θετικής αφήγησης του εθνικού παρελθόντος, ώστε να προκληθεί στους νέους μια αίσθηση πίστης προς το κράτος, καθώς και μια καθησυχαστική και θετική αίσθηση ταυτότητας και «ανήκειν» (Haydn, 2012: 277) Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η ιστορία που διδάσκουμε αποτελεί αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Εξιδανικεύει ή συσκοτίζει τις ερμηνευτικές διαμάχες οι οποίες σχετίζονται με το εθνικό παρελθόν και τις ταξικές συγκρούσεις που

διαπερνούν το κοινωνικοπολιτικό σύστημα (Κόκκινος, 1998: 245). Βλέποντας τη σχολική ιστορία εντός ενός πιο περιορισμένου πλαισίου, ο Jean Peyrot το 1983 στο *Historiens et géographes* σημειώνει ότι η λειτουργία της ιστορίας είναι η μεταβίβαση της συλλογικής μνήμης από γενιά σε γενιά. Κοινωνική συνέπεια αυτής της λειτουργίας είναι ότι το παιδί καθίσταται μέτοχος της συλλογικής συνείδησης (Moniot, 2002, σ. 41).

Ωστόσο, μπορούμε να δούμε και πτυχές της οι οποίες, αν και εκκινούν από την προσπάθεια επίτευξης κοινωνικής συνοχής επεκτείνονται στη διατήρηση του status quo κατά τρόπο καταπιεστικό. Έτσι, διαπιστώνεται ότι η ιστορία λειτουργεί ως βασικός μηχανισμός συγκρότησης ατομικής και συλλογικής συνείδησης, κοινωνικού ελέγχου και πολιτικής νομιμοποίησης, αποσκοπώντας στην οντολογικοποίηση και την εξιδανίκευση των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν στην κοινωνία (Κόκκινος, 2000: 119). Απώτερος στόχος της είναι η νομιμοποίηση και η αναπαραγωγή της κυρίαρχης δομής (Κυρίτης, 2017: 93).

Η Κάββουρα (2011: 26) επισημαίνει τέσσερις βασικές αδυναμίες της σχολικής ιστορίας, ειδικότερα στην Ελλάδα: Πρώτον, η σχολική ιστορία απαρτίζεται από ένα σύνολο έτοιμων προτάσεων και από αποτελέσματα της ακαδημαϊκής ιστορίας. Δεύτερον, στη σχολική ιστορία γίνεται συνειδητή προσπάθεια να υπάρξει συναίνεση ως προς το περιεχόμενο των διδασκομένων και έτσι εξοβελίζονται οι διάφορες αντιθέσεις. Τρίτον, υπάρχει συνειδητή προσπάθεια να αγνοηθούν πολιτικά ιδεολογικά στοιχεία τα οποία αναμφισβήτητα παίζουν ρόλο στην ιστορία με σκοπό να φαίνεται η ιστορική γνώση ουδέτερη. Τέταρτον, η σχολική ιστορία παρουσιάζεται ως ρεαλιστική γνώση, ως μία αδιαμφισβήτητη και άμεσα προσβάσιμη αλήθεια, με αποτέλεσμα να αποκρύπτεται ο ρόλος της γλώσσας, της ερμηνείας και της οπτικής (Κάβουρα, 2011: 26). Τέλος, πρόβλημα αποτελεί ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση εστιάζει

περισσότερο στο περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης και λιγότερο στην προσπάθεια ερμηνείας της. Η σχολική ιστορία συχνά αγνοεί την ιστορική σκέψη και τις διαδικασίες διαμόρφωσής της, παρουσιάζοντας μια συγκεντρωτική και αποστειρωμένη εκδοχή του παρελθόντος. (Μαμούρα 2018: 9).

#### **4.3. Σχέση σχολικής και ακαδημαϊκής ιστορίας**

Η σχέση μεταξύ σχολικής και ακαδημαϊκής ιστορίας είναι αμφίδρομη. Η σχολική ιστορία προφανώς αντλεί από την ακαδημαϊκή το υλικό της, τις κατηγοριοποιήσεις και τις εννοιολογήσεις της. Αλλά και η σχολική ιστορία προσφέρει στην ακαδημαϊκή. Βασική προσφορά της είναι το γεγονός ότι την καθιστά αναγκαία γνώση για τις κοινωνίες (Κάββουρα, 2011, σ. 19).

Η σχολική ιστορία, βέβαια, διαφοροποιείται σε κάποιο βαθμό από την ακαδημαϊκή. Η ακαδημαϊκή ιστορία επιτρέπει στους ιστορικούς να επιλέγουν ελεύθερα τα θέματά τους, την προβληματική τους και τα ερωτήματα τα οποία επιθυμούν να θέσουν. Αντιθέτως, η σχολική ιστορία δεν έχει τέτοιου είδους ελευθερία. Είναι υποχρεωμένη να ακολουθεί τους στόχους τους οποίους θέτει η κοινωνία, βασικότερος εκ των οποίων είναι η οικοδόμηση κοινής συλλογικής ταυτότητας μέσω της κοινής κουλτούρας (Κάββουρα, 2011: 20).

Ωστόσο, το σχολικό μάθημα είναι υπεύθυνο για τη σύγχυση που επηρεάζει πολλούς σε σχέση με τη γνώση της ιστορίας ως ευρύτερου γνωστικού και επιστημονικού αντικειμένου. Η επαφή του νέου ατόμου με την «απόλυτη» και «σαφή» ιστορία του σχολείου τού δημιουργεί την εντύπωση ότι «γνωρίζει» ιστορία (Βόγλη, 2015: 18). Συνεπώς, η εκρίζωση αντιλήψεων που δημιουργούνται κατά τα σχολικά χρόνια είναι αρκετά δύσκολη, καθώς η σχολική γνώση εκ των πραγμάτων έχει τη «σφραγίδα» της αλήθειας,

#### **4.4. Σύντομη επισκόπηση της διδασκαλίας του μαθήματος στο σχολείο**

Η διδασκαλία της ιστορίας ως αυτοτελούς μαθήματος στη δημόσια εκπαίδευση αρχίζει με την ανάδυση των εθνικών κρατών κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, καθώς δημιουργήθηκαν νέα δεδομένα σχετικά με την ύπαρξη και τις στοχεύσεις του εκπαιδευτικού θεσμού. Αυτή η νέα μορφή πολιτειακής οργάνωσης απαιτούσε την όσο το δυνατόν ταχύτερη ομογενοποίηση πληθυσμών που ήταν απομακρυσμένοι μεταξύ τους, μιλούσαν διαφορετική γλώσσα ή διάλεκτο και στερούνταν ιστορικής (τουλάχιστον) παιδείας. Οι νέες πραγματικότητες που προέκυψαν από τη δημιουργία των εθνικών κρατών και τις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις (Β' Βιομηχανική Επανάσταση, αστικοποίηση) επέβαλαν την ανάγκη αντιμετώπισης τους (Κυρίτης, 2017: 28). Πολλές ευρωπαϊκές κυβερνήσεις συνειδητοποίησαν τότε τη χρησιμότητα της σχολικής ιστορίας για την εξασφάλιση της εθνικής ενότητας και την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας (Αβδελά, 1998: 88).

Έτσι, προέκυψε η ανάγκη συγγραφής εθνικής ιστορίας. Η γεγονοτολογική παρουσίαση της ιστορίας στο σχολείο και μάλιστα η έμφαση στα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα αποτέλεσε τον κανόνα, ο οποίος σε μεγάλο βαθμό κυριάρχησε παντού. Η σχολική ιστορία αναμεταδίδοντας την παράδοση και την εμπειρία του έθνους, τονίζει τη μοναδικότητα του και το αντιδιαστέλλει έναντι των άλλων εθνών (Κυρίτης, 2017: 29). Μάλιστα η εθνοκεντρική ιστορία έχει ως στόχο την αποθέωση του εθνικού παρελθόντος είτε μέσω του υπερτονισμού είτε μέσω της αποσιώπησης γεγονότων, ενεργειών ή προσώπων. Χαρακτηριστικότερα παράδειγμα είναι αυτό των βαλκανικών κρατών, των οποίων οι ιστοριογραφίες θέτουν ως στόχο να πείσουν για το μακράιωνα, συνεχές και ένδοξο ιστορικό παρελθόν και τη μοναδικότητα του λαού, καθώς και τα αναλλοίωτα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του (Βούρη, 2006: 32). Ιδιαίτερα σε χώρες με ολοκληρωτικά καθεστώτα η επιλεκτική παρουσίαση του καθεστώτος αποτελεί τον κανόνα στην σχολική τουλάχιστον ιστοριογραφία, αφού ο στόχος δεν είναι μόνο η διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, αλλά και η διατήρηση και αναπαραγωγή της εξουσίας (Χριστόπουλος, 2017: 32.)

Αναμφισβήτητα, η ιστορία είναι συνδεδεμένη με την εθνική ιδεολογία, του εξουσιαστικούς μηχανισμούς του κράτους και το σύστημα των κυρίαρχων αξιών και προτύπων. Συνδέεται με τις διαδικασίες της πολιτισμικής αναπαραγωγής και της διαμόρφωσης του εθνικού φρονήματος (Κόκκινος, 2000: 118). Συνολικά, το σχολικό σύστημα στα σύγχρονα κράτη καλλιεργεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία συνιστούν την εθνική ιδιαιτερότητα, προκρίνει και επιβάλλει ένα συγκεκριμένο γλωσσικό ιδίωμα, τονίζει την εδαφική διάσταση της εθνικής ταυτότητας και προάγει τους κοινούς μύθους καταγωγής (Αβδελά, 1997: 34).

Στην Ευρώπη, η τεράστια καταστροφή και η εκατόμβη θυμάτων του Β' Παγκοσμίου Πολέμου προκάλεσε αναπόφευκτα την έντονη αμφισβήτηση του φρονηματιστικού χαρακτήρα της σχολικής ιστορίας. Θεωρήθηκε αναγκαία η μετακίνηση της από τον στενό εθνικό χαρακτήρα στη δημιουργία πολιτών ικανών να ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες (Χριστόπουλος, 2017: 14).

Τις τελευταίες δεκαετίες η προσπάθεια αρκετών ευρωπαϊκών κρατών να αποτελούν μέλη υπερεθνικών θεσμικών οντοτήτων διατηρώντας ταυτόχρονα την ιδιότητα του εθνικού κράτους αντανakλάται στην εκπαιδευτική τους πολιτική (Κυρίτσης, 2017: 101). Πιο συγκεκριμένα, το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ενοποίησης έφερε τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών της ΕΕ στη δύσκολη θέση να προσπαθήσουν να ισορροπήσουν ανάμεσα σε δύο αντιφατικές στοχεύσεις, όσον αφορά στην ιστορία. Από τη μία πλευρά, ο στόχος είναι η δημιουργία μιας υπερεθνικής ταυτότητας και η διαμόρφωση οικουμενικής συνείδησης. Από την άλλη, ο στόχος παραμένει η δημιουργία εθνικής ταυτότητας, ειδικότερα μέσα σε συνθήκες πολιτιστικής ηγεμονίας της μαζικής κουλτούρας (Κυρίτσης, 2017: 102-103).

Η σχολική ιστορία βρίσκεται μετέωρη ανάμεσα στο παραδοσιακό και το σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο και αυτό αντικατοπτρίζεται στις

απεικονίσεις του εθνικού εαυτού και του «άλλου» (Κυρίτσης, 2017: 103). Αυτές οι απεικονίσεις είναι ιδιαίτερα σημαντικές καθώς σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση της εθνικής ταυτότητας διαδραματίζει και η εικόνα του «άλλου». Η εικόνα αυτή, εκτός από τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας κάθε λαού, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα της συνύπαρξης μεταξύ των γειτόνων (Παπαοικονόμου, 2014: 57).

Όσον αφορά στον ελλαδικό χώρο, η πορεία της ιστορίας ως διδασκόμενου μαθήματος στο ελληνικό σχολείο δεν ήταν σταθερά προσανατολισμένη εξ αρχής σε μια ιδεολογική κατεύθυνση. Είναι αξιοσημείωτο ότι μέχρι περίπου το πρώτο μισό του 19ου αιώνα η ελληνική ιστοριογραφία έβλεπε εχθρικά το Βυζάντιο. Το θεωρητικό υπόβαθρο αυτής της στάσης ερχόταν από τη Δύση, στην οποία το Βυζάντιο αντιμετωπιζόταν ως φαινόμενο παρακμής της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Η αλλαγή στην αντιμετώπιση και τη θεώρηση του Βυζαντίου προήλθε ως αντίδραση στη θέση του αυστριακού ιστορικού Jakob Philipp Fallmerayer, ο οποίος το 1830 διατύπωσε ευθέως στον πρώτο τόμο του έργου του *Geschichte der Halbinsel Morea während des Mittelalters* την άποψη ότι όχι μόνον ο αρχαίος ελληνικός κόσμος είχε πεθάνει αλλά και ότι πλέον δεν μπορούσε να αναστηθεί, καθώς στις φλέβες των Νεοελλήνων δεν υπήρχε ούτε σταγόνα αρχαίο ελληνικό αίμα και οποιοσδήποτε δεσμός με την αρχαιότητα είχε χαθεί οριστικώς. Ο Fallmerayer δεν εκκινούσε ούτε από σλαβοφιλία ούτε από φιλοτουρκισμό. Ως αριστερός (με τα δεδομένα της εποχής) διανοητής θεωρούσε ότι η ελεύθερη Ελλάδα θα καθίστατο όργανο της αντεπαναστατικής πολιτικής των Ρώσων και για αυτό επιθυμούσε τη διατήρηση της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Εύλογα, η ελληνική ιστοριογραφία άλλαξε στάση και αναγκάστηκε να αφιερώσει όλες της τις δυνάμεις στην προσπάθεια να αντικρούσει τις θέσεις του Fallmerayer. Ήταν η πρώτη φορά κατά την οποία Έλληνες λόγιοι και ιστορικοί καταπιάστηκαν με τη συστηματική έρευνα των πηγών, με προεξάρχοντα τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο, ο οποίος εξέδωσε το 1843 εμπεριστατωμένη μελέτη με την οποία αντέκρουσε τις θεωρίες του

αυστριακού ιστορικού. Το 1860 άρχισε να δημοσιεύει την πολύτομη *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, η οποία αποτέλεσε το σοβαρότερο όπλο προκειμένου να αποδείξουν οι Νεοέλληνες την ιστορικότητα του έθνους τους, το οποίο παρουσιάζεται να έχει αδιάσπαστη ενότητα και συνέχεια από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή. Η ιστορία του Παπαρρηγόπουλου αποτέλεσε τη βάση για την διδασκαλία της ιστορίας του ελληνικού έθνους η οποία καθιερώθηκε το 1884 στην Μέση εκπαίδευση (Κυρτάτας, 2002: 112-113). Φαίνεται, λοιπόν, ότι η συγκεκριμένη θεώρηση της ελληνικής ιστορίας προήλθε ως αντίδραση μιας ευθείας αμφισβήτησης, η οποία όχι μόνο στρεφόταν εναντίον των Νεοελλήνων σε συμβολικό επίπεδο, αλλά έθετε σε αμφιβολία και κυρίως απονομιμοποιούσε οποιαδήποτε σκέψη και κυρίως πράξη για εδαφική επέκταση του νεότευκτο και αδύναμο κράτος. Συνεπώς, το επίπονο έργο της κατασκευής του σχήματος της τρισχιλιετούς ιστορίας των Ελλήνων, είναι αποτέλεσμα των συνθηκών που επικρατούσαν κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα και είχε ως σκοπό να ικανοποιήσει τις ανάγκες του ελληνικού κράτους όχι μόνο στο εσωτερικό αλλά και στις διεθνείς σχέσεις του (Αδάμου, 2002: 101).

Γενικότερα, ο εθνοκεντρισμός του ελληνικού σχολείου σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας πέρασε διάφορες φάσεις, οι οποίες κατά κανόνα ακολουθούσαν τις ανάγκες και τις ιδεολογικές κατευθύνσεις που ακολουθούσε η πολιτική εξουσία. Αρχικά, ο εθνοκεντρισμός δεν ήταν διάχυτος, στη συνέχεια ακολούθησαν περίοδοι έντονης εστίασης στο εθνοκεντρικό αφήγημα, ενώ κατά καιρούς δεν έλειψαν οι προσπάθειες ώστε το μάθημα να κατευθυνθεί προς μια πιο ανοικτή και λιγότερο εθνοκεντρική προοπτική, χωρίς να έχει καταστεί αυτό δυνατόν μέχρι τώρα σε απόλυτο βαθμό.

Η ιστορία ως σχολικό μάθημα άρχισε να διδάσκεται ήδη από το 1836 και στα πλαίσια του «σχολείου ηθικής» δεν είχε ιδιαίτερα εθνοκεντρικό όσο ηθοπλαστικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, σκοπός του μαθήματος «είναι όχι μόνον[...] νά χορηγήση εις τόν μαθητήν γενικήν τινα καί πλήρη έποψιν τῶν ιστορικών γεγονότων, αλλά καί [...] να έξεγείρη εις τήν καρδίαν του τήν αίσθησιν τοῦ ἀληθοῦς, καλοῦ καί ωραίου, τό ὅποιον εις

πᾶσαν ἱστορικήν ἐποχὴν ἐμφανίζεται» (Αβδελά, 1998: 28). Είναι χαρακτηριστικό ότι τις πρώτες δεκαετίες του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους η αρχαία ελληνική ιστορία διδασκόταν ως μέρος της παγκόσμιας ιστορίας (Κυρτάτας, 2002: )

Το 1881 το μάθημα της ιστορίας αυτονομήθηκε για πρώτη φορά στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου. Ο χαρακτήρας του θα γίνει σταδιακά όλο και πιο εθνοκεντρικός καθώς σκοπός του είναι «ἡ ἔμπνευσις φρονήματος ἔθνικοῦ καὶ φιλοτιμίας, ὅπως καταστῇ (ενν. ο μαθητής) μέλος ἄξιον μεγαλουργήσαντος ἔθνους» (Γιώτης, 2014: 20). Ήδη από το 1886 έχει ενσωματώσει στην ύλη τη βυζαντινή ιστορία, καθιερώνοντας οριστικά το τρίσημο σχήμα της ελληνικής ιστορίας (Αρχαιότητα – Βυζάντιο – Νέος Ελληνισμός), ακολουθώντας τη σύλληψη και το έργο του Κωνσταντίνου Παπαρρηγόπουλου. Ο περιορισμός του ελληνικού κράτους μέσα σε ασφυκτικά εδαφικά όρια, το γεγονός ότι ακμάζοντες ελληνικοί πληθυσμοί βρίσκονται εκτός αυτών των ορίων και η σταδιακή συρρίκνωση της πολιτισμικής κληρονομιάς του καθιστούσαν φανερή τη διάσταση ανάμεσα στο ένδοξο παρελθόν και το άδοξο παρόν (Αδάμου, 2002: 95).

Πάντως, οι ιστοριογραφικές επιλογές ακολουθούν, όπως ήδη έχει σημειωθεί, τις πολιτικές συνθήκες και τις εθνικές ανάγκες με τρόπο συστηματικό. Χαρακτηριστικό είναι το ότι μετά το 1870, αναπτύσσεται έντονος αντιβουλγαρικός λόγος στα σχολικά εγχειρίδια, καθώς οι διεκδικήσεις τους στρέφονται όχι μόνο εναντίον των Τούρκων αλλά και των Ελλήνων (Γληνός – Κουγέας, 2020: 93).

Η ήττα της χώρας στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 (τον «ατυχή» κατά την ιστοριογραφία) επέδρασε καταλυτικά ώστε να λειτουργήσει το σχολείο ως παράγοντας επίρρωσης του εθνικού φρονήματος (Αβδελά, 1998: 29). Η επιλογή σχετίζεται άμεσα με την προσπάθεια εθνικής ομογενοποίησης του ελληνικού κράτους και της εδαφικής ολοκλήρωσης του, πράγμα που απαιτούσε τη νομιμοποίηση των αλυσωτικών του βλέψεων (Γιώτης, 2014: 20, Κυρίτσης, 2017: 39). Ο περιορισμός του ελληνικού κράτους μέσα σε στενά γεωγραφικά πλαίσια τα οποία στερούν



τη ζωτικότητα των εκτός των εδαφικών ορίων του ελληνικών πληθυσμών και τις προοπτικές που αυτοί προσφέρουν και σηματοδοτούν το ασύμπτωτο του έθνους-κράτους σε συνδυασμό με τη σταδιακή και αναπόφευκτη συρρίκνωση της πολιτισμικής του κληρονομιάς που κάποτε υπήρξε οικουμενικό αγαθό, έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία να παρακολουθήσει τις ιστορικές εξελίξεις ως ισότιμο μέλος της κοινότητας των Ευρωπαϊκών κρατών ενώ παράλληλα καθιστούν φανερή στη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία τη διάσταση ανάμεσα στο ένδοξο παρελθόν και το άδοξο παρόν (Αδάμου, 2002: 95).

Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1914 (κυβέρνηση Βενιζέλου) δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη καινοτομία, αλλά φέρουν τη σφραγίδα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και εκφράζουν την τάση να στραφεί το σχολείο προς τη σύγχρονη πραγματικότητα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1931 (κυβέρνηση Βενιζέλου) δεν προχωρεί σε κάποια τομή, συνεχίζει την προσπάθεια στροφής προς τον σύγχρονο κόσμο, χωρίς όμως να αμφισβητείται η σημασία του εθνικού παρελθόντος. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1935 (μετά την πτώση Βενιζέλου με κυβέρνηση Λαϊκού Κόμματος) παρουσιάζει ενδιαφέρον, διότι αφενός επιχειρεί να ακυρώσει την εκπαιδευτική πολιτική των Φιλελευθέρων και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αφετέρου εισάγει καινοτόμα στοιχεία, όπως τον στόχο της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και την κατανόηση της εξέλιξης του ελληνικού λαού και των άλλων λαών και πολιτισμών. Βέβαια, παραμένει ένα εθνοκεντρικό ΑΠ, που δίνει έμφαση στην πολιτικοστρατιωτική ιστορία της χώρας. Τέλος, το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1939 (επί δικτατορίας Μεταξά) χαρακτηρίζεται απόλυτα συντηρητικό, καθώς δίνεται έμφαση στο ελληνικό έθνος από την αρχαιότητα ως την σύγχρονη εποχή (Αβδελά, 1998: 29-32).

Μεταπολεμικά και κυρίως μετεμφυλιακά, το κράτος χρησιμοποίησε την ιστορία προκειμένου να νομιμοποιήσει την εξουσία των νικητών του Εμφυλίου της περιόδου 1946-1949, η οποία ήταν αφενός επισφαλής και αφετέρου υπό αμφισβήτηση ως προς αυτή τη νομιμότητά της από ένα σημαντικό τμήμα του ελληνικού λαού (Κυρίτσης, 2017: 40). Ο

αντικομμουνισμός της περιόδου έχει ως αποτέλεσμα τον φρονηματιστικό και εθνοκεντρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης παράλληλα με τον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Αποστολίδου, 2019: 218). Έτσι, εκείνη την περίοδο η σχολική ιστορία είναι πολεμοκεντρική και αντιμετωπίζει τον πόλεμο όχι ως κοινωνικό φαινόμενο με κίνητρα τα υλικά αγαθά ή την εξουσία, αλλά ως έκφραση αγάπης και αυτοθυσίας για την πατρίδα (Κυρίτης, 2017: 43). Η σχολική ιστορία προσπαθούσε να διαμορφώσει την εθνική συνείδηση στους μαθητές «υμνώντας τα εθνικά έπη και μοιρολογώντας τα εθνικά πάθη» (Αθανασιάδης 2015: 67). Πρόκειται, όμως, για μια εθνική συνείδηση που, όπως την περιγράφει ο Αθανασιάδης, είναι λιγότερο ανεκτική, έχει περισσότερο πάθος και στηρίζεται περισσότερο στην εθνική ταυτότητα και λιγότερο στην κοινωνική συνοχή.

Το 1964 επιχειρήθηκε από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου του Γ. Παπανδρέου η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση υπό την καθοδήγηση του Ε. Παπανούτσου. Ως σκοπός του μαθήματος ορίζεται το να κατανοήσουν οι μαθητές τα ιστορικά γεγονότα σε σχέση με το παρόν, να αναλύσουν τα αίτιά τους και να εντοπίσουν την επίδρασή τους στην ιστορική εξέλιξη (Αβδελά, 1998, σ 33). Είναι χαρακτηριστικό ότι ρητά διατυπωμένη είναι η πρόθεση σχετικά με το μάθημα της ιστορίας είναι «τήν φαντασίαν καί τήν κρίσιν νά καλλιεργῇ, κατά κύριον λόγον, καί ὄχι ἀπλῶς νά πλουτίζῃ τήν μνήμην» (Κυρίτης, 2017: 47).

Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια ανακόπτεται βίαια με την επιβολή της δικτατορίας των συνταγματαρχών την 21<sup>η</sup> Απριλίου 1967. Το 1969 το Αναλυτικό Πρόγραμμα τονίζει την ανάγκη εθνικόφρονος σχολικής ζωής (Κωνσταντάρος, 2018: 19) και χαρακτηρίζεται εθνοκεντρικό και βαθιά συντηρητικό, όπως άλλωστε και η εξουσία που το δημιούργησε. Η ιστορία γίνεται μάθημα «κατ' ἐξοχήν φρονηματιστικόν καί ἀνθρωπιστικόν» (Αβδελά, 1998: 34).

Η άνοδος του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία το 1981 σηματοδότησε αλλαγές στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές που έγιναν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1985 χαρακτηρίζονται από νεωτεριστικό πνεύμα.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο μάθημα της ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ εξακολουθεί να υπάρχει η διατύπωση του στόχου της φιλοπατρίας, τονίζεται η ανάγκη αναγνώρισης της σπουδαιότητας της ειρήνης και της δημοκρατίας με ρητή την πρόθεση αποφυγής της μισαλλοδοξίας (Κοντοβά, 2017: 110).

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπάθειας ενός εκπαιδευτικού συστήματος να μεταβάλει τους στόχους του από στενά εθνικούς και να τους υπαγάγει σε ευρύτερες ευρωπαϊκές στρατηγικές και επιδιώξεις. Η διαδικασία ξεκίνησε από την αρχή της δεκαετίας του 1980 μετά την ένταξη της χώρας στην τότε ΕΟΚ και υπήρξε αποτέλεσμα της συναίνεσης των δύο κομμάτων εξουσίας της εποχής, ΠΑΣΟΚ και ΝΔ (Αδάμου – Ρασή, 2008: 472-473).

Η κοινή εμπειρία, ωστόσο, υπογραμμίζει ότι το μεγάλο πρόβλημα τελικά είναι πως το μάθημα της ιστορίας, διδασκόμενο με τον «παραδοσιακό» τρόπο, αποτυγχάνει στους σκοπούς για τους οποίους τον υπερασπίζονται οι υποστηρικτές του. Η γεγονοτολογική ιστορία, που σκοπό έχει να μην απωλέσουν τα ελληνόπουλα την ιστορική μνήμη τους και την εθνική τους συνείδηση, οδηγεί σε αποτελέσματα απογοητευτικά. Η παραγωγή γίνεται η νόρμα, τα παιδιά αδυνατούν να βάλουν σε χρονολογική σειρά όχι γεγονότα αλλά ολόκληρες ιστορικές περιόδους. Συνεπώς, η συζήτηση περί διατήρησης ιστορικής μνήμης και εθνικής ταυτότητας καθίσταται κενή περιεχομένου (Σταθοπούλου, 2007: 243-244). Συνολικά, κατά γενική ομολογία το σχολείο έχει αποτύχει να διδάξει ιστορικό γραμματισμό, δηλαδή γνώση και κατανόηση της φύσης της ιστορίας-στους μαθητές (Μπρεντάνου, Σακκά, 2018: 48)

Πάντως, αξίζει να σημειωθεί ότι οποιαδήποτε αλλαγή σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο έχει να αντιμετωπίσει και έναν σκόπελο που δεν σχετίζεται με επιστημονικές, παιδαγωγικές ή ιδεολογικές έριδες. Πρόκειται για τη συνταγματική επιταγή που

διατυπώνεται σε κάθε σύνταγμα από το 1952 και μετά σχετικά με την αποστολή της παιδείας. Σύμφωνα με αυτή «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους κι έχει σκοπό[...]την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης» (Αθανασιάδης, 2015: 75). Η δεσμευτικότητα αυτής της συνταγματικής πρόβλεψης εύλογα περιορίζει τη δυνατότητα ριζικών αλλαγών στη διδασκαλία του μαθήματος. Για αυτό, μόνη λύση σε αυτόν τον θεσμικής φύσης περιορισμό μπορεί να είναι η αλλαγή του του ίδιου του συνταγματικού κειμένου σε αυτό το σημείο.

#### **4.5. Εθνοκεντρισμός**

Η εθνική ταυτότητα ήρθε να αντικαταστήσει το κενό που δημιούργησε η κατάλυση των παραδοσιακών μορφών κοινωνικής οργάνωσης και να προσφέρει στα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών νέα βάση κοινωνικής συνοχής μέσα από τη δημιουργία της φαντασιακής κοινότητας του έτους που στηρίζεται στη νοηματοδότηση υπαρκτών κοινών πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Αβδελά, 1997: 32). Ωστόσο, όπως παρατηρεί οι Δραγώνα και Φραγκουδάκη (1997: 15), η εθνική ταυτότητα, όπως και οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα, δεν εδραιώνεται μία για πάντα, αλλά, αντίθετα, υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης. Δομικό στοιχείο της ταυτότητας αποτελεί η παρουσία του άλλου, καθώς η διαμόρφωση της συνεπάγεται τη διπλή και συμπληρωματική εργασία της δόμησης και της διαφοροποίησης της ένταξης και του αποκλεισμού.

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα εθνικά σχολικά συστήματα αναπαράγουν μία ρομαντική αντίληψη του έθνους ως φυσικής οντότητας σύμφωνα με μία εθνική αφήγηση που ανακαλεί κοινές μνήμες και κοινά χαρακτηριστικά. Η ελληνική περίπτωση είναι αντιπροσωπευτική στην έμφαση που αποδίδει το σχολείο σε αυτή την εθνική ιστορική αφήγηση. Η συνέχεια του Ελληνισμού από την αρχαιότητα ως σήμερα, όπως θεωρείται ότι αποτυπώνεται στο χώρο στο χρόνο και στο λόγο αποτελεί βασική συνιστώσα της ελληνικής εθνικής ταυτότητας την οποία το σχολείο καλλιεργεί συστηματικά (Αβδελά, 1997: 34).

Έτσι το ελληνικό σχολείο διδάσκει την ιστορία με τέτοιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν ρωγμές και ασυνέχειες στο σχήμα Αρχαία Ελλάδα – Βυζάντιο – Νεότερη Ελλάδα. Τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια αποδίδουν τόσο πρωτεύουσα σημασία στην ομοιογένεια, ώστε την προβάλλουν συστηματικά. Για αυτό τα βιβλία ιστορίας θυσιάζουν την ιστορική διάσταση της αρχαιότητας, αποσιωπούν την πολυεθνική σύσταση της βυζαντινής αυτοκρατορίας και τέλος παρουσιάζονται στις περιοχές που αποτελούν σήμερα το ελληνικό κράτος σαν κατοικούνταν από τον καιρό της άλωσης της Κωνσταντινούπολης από πληθυσμούς αμιγώς ελληνόφωνους ορθόδοξους και με συνείδηση ελληνική (Φραγκουδάκη, 1997: 149).

Κατά συνέπεια, ο εθνοκεντρισμός αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του μαθήματος της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, τόσο σήμερα (Κοντοβά, 2017: 123) όσο και διαχρονικά (Αβδελά, 1998: 24-36). Αναμφισβήτητα πρόκειται για συνειδητή επιλογή, καθώς η ελληνική σχολική ιστορία (και γενικότερα η ελληνική ιστοριογραφία) ανέλαβε το έργο να αποδείξει την ιστορική συνέχεια του ελληνισμού (Κυρίτσης, 2017: 99), η οποία θεωρήθηκε από σχετικά νωρίς και θεωρείται ακόμη το βασικότερο δομικό στοιχείο για την οικοδόμηση της (νέο)ελληνικής ταυτότητας.

Κατά άλλους μελετητές, ωστόσο, έχουν γίνει βήματα προόδου. Ο Γιαννακόπουλος (2004: 131) ισχυρίζεται ότι «έχει εξαλειφθεί η φρονηματιστική χρήση του μαθήματος της Ιστορίας, σε όφελος της αντίληψης ότι η διδασκαλία [...] σε μια δημοκρατική κοινωνία, όπως είναι η ελληνική, οφείλει να διαμορφώνει την εθνική ταυτότητα, μέσα από το σεβασμό της ετερότητας και να αναδεικνύει τη συμβολή του ελληνισμού στην εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού». Η Μουζακίτη (2015: 5) παρατηρεί ότι «βλέπουμε πως υπάρχει μια σαφής μετατόπιση από την παραδοσιακή ιστορική εκπαίδευση, που δίνει έμφαση στην εγχάραξη και εμπέδωση της εθνικής ταυτότητας, στη νέα ιστορική εκπαίδευση, που εστιάζει στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης μέσα από μια πολυδιάστατη προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων και την κριτική επεξεργασία των ιστορικών πηγών».

Η διάσταση αυτή, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ο εθνοκεντρισμός έχει βαθιές ρίζες στις συλλογικές νοοτροπίες που αφορούν στην ιστορική εκπαίδευση, καθώς αποτελεί μέρος της συλλογικής μνήμης. Έτσι, παρά την προβολή μιας αρμονικής σχέσης ανάμεσα στην ιστορία του εθνικού εαυτού και των εθνικών «άλλων», επιβιώνει στο επίπεδο του σχεδιασμού, των προγραμμάτων, της έκδοσης εγχειριδίων και της παιδαγωγικής πρακτικής (Ρεπούση, 2004: 226). Ωστόσο, κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η σχολική ιστορία έχει μπει εδώ και καιρό στη διαδικασία του ιδεολογικού απογαλακτισμού (Κόκκινος, 1998: 245).

Άλλωστε, το γεγονός ότι η Ελλάδα έγινε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών από τις αρχές δεκαετίας του 1990 και εξής, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της αναθεώρησης του μοντέλου της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ιστορίας, καθώς έχει καταστεί σαφές πως το ελληνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, όπως και η εθνοκεντρική θεώρηση της ιστορίας δεν ανταποκρίνονται πλέον στις διαμορφωθείσες συνθήκες (Μουζακίτη, 2015: 4).

#### **4.6. Προτάσεις για τον ρόλο και το περιεχόμενο της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος**

Σήμερα η χρήση του εθνικού αφηγήματος στην ιστορία προκαλεί έντονες συζητήσεις και είναι αντικείμενο αμφισβήτησης. Σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες η συναίνεση για το αν το κυρίαρχο εθνικό αφήγημα μπορεί να αποτελέσει την επίσημη εθνική ιστορία τίθεται σε αμφιβολία. Για όσους μαθητές ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα η διδασκαλία του επίσημου αφηγήματος τους δίνει την αίσθηση του ανήκειν, της προσωπικής και της συλλογικής αξίας που προκύπτει από το κατασκευασμένο παρελθόν. Αντιθέτως, μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες των οποίων οι ιστορίες δεν συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο αφήγημα αισθάνονται αποκλεισμένοι και θεωρούνται ως πολίτες δεύτερης κατηγορίας, χωρίς τη δυνατότητα πρόσβασης σε προνόμια και δικαιώματα που απολαμβάνουν οι «ευνοημένοι» πολίτες (Χριστόπουλος, 2017: 50).

Οι διδακτικές προσεγγίσεις στο ελληνικό σχολείο στην πλειονότητά τους, βασίζονται στη μετωπική διδασκαλία στην αφήγηση και στην αποστήθιση χρονολογιών και ονομάτων. Η ιστορία στο ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο που διδασκόταν εδώ και δεκαετίες. (Μπρεντάνου, Σακκά, 2018: 51-52). Στην καλύτερη περίπτωση θα λέγαμε ότι η διδασκαλία της συνεχίζει να ακροβατεί ανάμεσα στο παραδοσιακό, συγκεντρωτικό και εξετασιοκεντρικό σχολείο και τις νέες αντιλήψεις για την Ιστορία (Μουζακίτη, 2015:10).

Σύμφωνα με τον Slater η ιστορική σκέψη είναι κυρίως διεύρυνση. Συνεπώς, επιβάλλεται οι μαθητές να δεχθούν τις αντιπαραθέσεις (Αποστολίδου, 2019: 161), να ακούσουν στοιχεία που θα θέσουν σε αμφιβολία οτιδήποτε θεωρούν δεδομένο και οριστικό σε σχέση με την ιστορία. Πρόσφατα έχει αρχίσει να γίνεται λόγος για την «πολυπρισματική» θεώρηση του παρελθόντος, την οποία ο Fritzsche όρισε ως «μια στρατηγική κατανόησης, βάσει της οποίας μπορούμε και είμαστε πρόθυμοι να εξετάσουμε μια κατάσταση από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Κοντοβά, 2017: 43) Αυτή η θεώρηση ενδεχομένως να αποτελεί ένα βήμα προς την επίλυση ενός προβλήματος που οφείλει να ξεπεράσει η σχολική ιστορία, ώστε να απεμπλακεί από τον εθνοκεντρικό και φρονηματιστικό της χαρακτήρα. Το πρόβλημα αυτό έχει αποκληθεί «δύσκολη κληρονομιά». Πρόκειται για όρο που καθιέρωσε η McDonald το 2007 και αντιπροσωπεύει τα γεγονότα και τις ιστορίες που δεν επιβεβαιώνουν τη θετική αυτοεικόνα που έχει κάθε λαός, αλλά αντιτίθενται σε αυτήν και την αμφισβητούν (Αποστολίδου, 2019: 161).

Η ιστορία δεν πρέπει να αρκείται στην απλή χρονολογική παράθεση γεγονότων, αλλά να προχωρά στην ερμηνεία και την ανάπλαση μιας εποχής (Κοντοβά, 2017: 39). Επιπλέον, πρέπει να έχει τους εξής στόχους:

1. την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας μέσω της σύγκρισης των πολιτισμών,
2. τον εθισμό στην ορθολογική προσέγγιση των φαινομένων, ώστε να αποφεύγεται οι απλουστευτικές ερμηνείες και
3. την δημιουργία

προϋποθέσεων για την συνειδητοποίηση της σημασίας αξιών όπως η ελευθερία, η ισότητα και η ειρήνη (Κοντοβά, 2017: 40).

Συμπερασματικά, η σχολική ιστορία οφείλει να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτών που θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται την επιρροή την οποία ασκεί το παρελθόν στο παρόν και θα μπορούν να δημιουργήσουν ένα μέλλον ανοικτό στη σύνθεση και την κριτική άποψη, στοιχεία απαραίτητα για κάθε κοινωνική αλλαγή (Χριστόπουλος, 2017: 15). Όπως παρατηρεί η Koulouri, η ευθύνη των ιστορικών είναι πολιτική. Ο σκοπός τους δεν μπορεί να είναι η δικαιολόγηση παλαιότερων ή σύγχρονων καθεστώτων μιας χώρας, αλλά η δημιουργία ελεύθερων πολιτών που θα έχουν αποκτήσει κριτική σκέψη μέσα από την ιστορική γνώση, η οποία θα τους προστατεύσει από τις απλουστεύσεις, τις διαστρεβλώσεις και τη χειραγώγηση. (Koulouri, 2002: 34-35).

Τέλος, το σχολείο πρέπει να καλλιεργεί την εθνική αυτογνωσία, καλλιεργώντας μία εθνική ταυτότητα αρκετά ισχυρή, ώστε αφενός να μην την υπερασπίζονται οι φορείς της αμυντικά από την ανάμιξη των πολιτισμών και τις ξένες επιρροές και αφετέρου αρκετά ανεκτική ώστε να μην την υπερασπίζονται επιθετικά, χωρίς δηλαδή να γίνεται σεβαστό το δικαίωμα στη διαφορά. (Φραγκουδάκη, 1997: 19). Η Koulouri παρατηρεί ότι η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα στο πως τα γειτονικά έθνη βλέπουν το ένα το άλλο (Koulouri, 2002: 31).

Ωστόσο, οφείλουμε να τονίσουμε ότι, όπως παρατηρεί ο Osborne, το εθνικό αφήγημα, ανεξάρτητα από την αμφισβήτηση που δέχεται από ιστορικούς, εκπαιδευτικούς και θεωρητικούς, αποτελεί ένα εργαλείο συχνά αναντικατάστατο από παιδαγωγικής άποψης. Αυτό συμβαίνει, διότι το αφήγημα είναι η πιο εύληπτη μορφή ιστορίας για τον μη ειδικό και είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τα παιδιά. Βέβαια, το εθνικό αφήγημα δεν είναι αναγκαίο να πάρει τη μορφή ενός παραδοσιακού, στενού αφηγήματος (Χριστόπουλος, 2017: 50-51), αλλά να έχει πιο ανοικτούς ορίζοντες και να μη προωθεί τους αποκλεισμούς.



Ιδανικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μάθημα της ιστορίας θα πρέπει να επιδιώκει ισόρροπα τέσσερις σκοπούς οι οποίοι είναι οι εξής: Ο ειδολογικός, ο οποίος σχετίζεται με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών. Ο γνωσιολογικός, δηλαδή η απόκτηση της ιστορικής γνώσης, η οποία αποτελεί προϋπόθεση ερμηνειών και αξιολογικών κρίσεων. Ο εθνικός, οποίος δίνει στους μαθητές την αίσθηση του *ανήκειν* σε μια ορισμένη κοινότητα και, τέλος, διεθνικός, που συνίσταται στην απόκτηση θετικής στάσης για τις κοινές ευρωπαϊκές αξίες, την ανάδειξη της ενότητας και την κατανόηση των διαφορών (Σολωμού, 2017: 136-138).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα προσπάθειας εισαγωγής μιας νέας σχολικής ιστορίας είναι αυτό της Μ. Βρετανίας, στην οποία το 1991 καταργήθηκε το παραδοσιακό μοντέλο σχολικής ιστορία και εφαρμόστηκε ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του οποίου βασική επιταγή ήταν η ισορροπία μεταξύ της παγκόσμιας, της ευρωπαϊκής και της βρετανικής ιστορίας, όπως επίσης και μεταξύ της πολιτικής, της οικονομικής και της πολιτιστικής ιστορίας. Ενδιαφέρον είναι ότι από τις αρχές του 2000 διατυπώθηκαν σφοδρές επικρίσεις για αυτήν την αλλαγή και μάλιστα από διάσημους βρετανούς ιστορικούς, όπως ο Niall Ferguson, ο David Starkey και ο Simon Schama (Haydn, 2012: 277). Η εφαρμογή της νέας προσέγγισης στην σχολική ιστορία είχε αδυναμίες που ομολογούνται και από τους υποστηρικτές της. Χαρακτηριστικότερες είναι η υπερβολική χρήση μικρών αποσπασμάτων από πηγές, η αποτυχία να δοθεί στους μαθητές ένα συνεκτικό περίγραμμα του παρελθόντος, η μείωση των ωρών διδασκαλίας και ο ανεπαρκής και αναποτελεσματικός τρόπος εξέτασης της προόδου των μαθητών (Haydn, 2012: 280).

Σήμερα, τα παγκόσμια χαρακτηριστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης απαιτούν μία εκπαίδευση διεθνική, η οποία θα αποκαλύπτει στους νέους την αλληλεξάρτηση των λαών της γης, τη θεμελιώδη ενότητα και τα κοινά συμφέροντα της ανθρωπότητας, θα συμβάλλει στην προώθηση της διεθνούς συνεργασίας, θα δίνει έμφαση στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θα ενισχύει την εδραίωση της ειρήνης. καλλιεργώντας

στη νέα γενιά την κατανόηση, την ανεκτικότητα, τον σεβασμό του «άλλου», την αίσθηση της παγκόσμιας κοινότητας (Αδάμου, 2002: 23). Σταδιακά, λοιπόν, η σχολική ιστορία, αν και δεν είναι αποκομμένη τελείως από την εθνικιστική ιδεολογία, δείχνει τάσεις αυτονομίας ως γνωστικό πεδίο της ιστορικής επιστήμης, συνδυάζοντας την ενεργητική παιδαγωγική με τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία και την επιστημολογία της ιστορίας. Έτσι οδηγείται από το πεδίο της ιδεολογίας στην επιστημονική δεοντολογία, καθώς και στον προβληματισμό σχετικά με τα μεθοδολογικά και επιστημολογικά απαιτούμενα για την διδασκαλία της (Μπούντα, 2006: 70).

Μια σημαντική παράμετρος ότι το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας εισέρχεται σε μια νέα εποχή και βρίσκεται αντιμέτωπο με το διαδίκτυο. Ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία με τη χρήση του διαδικτύου είναι απαραίτητο να τροποποιήσει τις μεθόδους διδασκαλίας και να τις προσαρμόσει στις νέες απαιτήσεις, αλλά και να αναμορφώσει και τη δική του μέθοδο συγγραφής και μελέτης της Ιστορίας (Καραμανώλη, 2015: 5).

Η πραγματική αλλαγή στη διδασκαλία της ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση θα επέλθει, όταν το μάθημα της Ιστορίας αντιμετωπισθεί ως ένα μάθημα που αναφέρεται στο παρελθόν αλλά έχει άμεση σχέση με το παρόν και το μέλλον. Η ιστορία σημαίνει πάνω συζήτηση, κατανόηση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, βίωμα. Για να πραγματοποιούν αυτά είναι απαραίτητη η απεμπλοκή του μαθήματος από το ασφυκτικό εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ουσιαστική σύνδεση του μαθήματος με τον πραγματικό κόσμο. Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή νέων εγχειριδίων δεν επαρκούν. Χρειάζεται ριζική αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα αναβαθμίζει ουσιαστικά το μάθημα της Ιστορίας (Μουζακίτη, 2015: 10-11). Συνολικά, πρέπει να έχουμε πάντοτε υπόψη ότι ιστορία είναι ένας διάλογος με την ετερότητα, ενδιαφέρον για τις ισότιμες αλλά διαφορετικές από τη δική μας κοινωνίες του παρελθόντος, ορθολογική

αναζήτηση του πληρέστερου εξηγητικού σχήματος, και τελικά συμμετοχή στον αδιάκοπο αγώνα των γενεών για τη βελτίωση και την αλλαγή του κόσμου για την πανανθρώπινη χειραφέτηση (Κόκκινος, 2003: 161). Γενικότερα, χρειάζεται μία συμμετοχική παιδαγωγική, η οποία θα βασίζεται σε συνεργατικές διαδικασίες, στην κριτική σκέψη, στην εμπειρία και στην αμφισβήτηση της εξουσίας στο πλαίσιο της τάξης. Χάρη σε αυτή οι μαθητές θα μπορούν να εμπλακούν ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία και να έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους στο μέγιστο (Καρακατσάνη: 2004: 29).

## 5. ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Όπως έχουμε ήδη παρατηρήσει, η παρεχόμενη σχολική γνώση δεν είναι ουδέτερη αλλά έχει έναν έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα. Τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και τα διδακτικά εγχειρίδια αποτελούν τις βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου και αντανακλούν τις κυρίαρχες ιδεολογικές θεωρίες και πολιτικές αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία (Μουζακίτη, 2015: 7).

Τα αναλυτικά προγράμματα, ειδικότερα, αποτελούν την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας κοινωνίας, καθώς μεταφράζουν την κρατούσα εκπαιδευτική φιλοσοφία σε σκοπούς και περιεχόμενο. Η αξιολόγηση των γνωστικών αντικειμένων και η κατηγοριοποίηση τους αποτελούν ενέργειες που συνιστούν επιλογές ιδεολογικού και πολιτικού χαρακτήρα (Αδάμου, 2002: 275).

Τα αναλυτικά προγράμματα συντάσσονται με σκοπό να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να αποκτήσουν γνώσεις να οικειωθούν αξίες να αναπτύξουν δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνικής πραγματικότητας και να μετέχουν στην κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή (Κάββουρα, 2011: 152).

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στα Αναλυτικά Προγράμματα που ίσχυαν για το μάθημα της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 1977 έως σήμερα, προσπαθώντας να αναζητήσουμε την εξέλιξη της στοχοθεσίας του μαθήματος. Επιλέγουμε να ασχοληθούμε με την συγκεκριμένη περίοδο, πρώτον λόγω χρονική εγγύτητας και δεύτερον, διότι η Μεταπολίτευση του 1974 κατέστησε αναγκαία την αντικατάσταση των θεσμικών προδιαγραφών της διδασκαλίας της επταετούς στρατιωτικής δικτατορίας.

Αυτό το έργο αρχικά επιχειρήθηκε με εγκυκλίους, τμηματικά προγράμματα επιμέρους μαθημάτων και προσωρινές αντικαταστάσεις βιβλίων. Το ζήτημα αντιμετωπίστηκε συνολικά με την Μεταρρύθμιση του 1976, η οποία προώθησε την σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων και την έκδοση νέων σχολικών εγχειριδίων (Βέικου, Παπασταμούλη,

Σιγανού, 2007: 58). Στη συνέχεια είχαμε νέα Αναλυτικά Προγράμματα το 1985, το 1996, το 2001 -με συμπληρώσεις και αλλαγές τα έτη 2002, 2003.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα αυτής της περιόδου κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: Παραδοσιακά, δηλαδή αυτά που αποτελούν συνοπτικούς καταλόγους της διδακτέας ύλης, και Curriculum, δηλαδή προγράμματα με προγράμματα με συγκεκριμένο και σαφές περιεχόμενο και λεπτομερειακή περιγραφή της διαδικασίας της μάθησης, συγκροτημένα πάνω στα τέσσερα δομικά στοιχεία: στόχους, περιεχόμενο, μεθοδολογία και αξιολόγηση (Σακκά, Μπρεντάνου, 2018: 50).

### **5.1.Αναλυτικό Πρόγραμμα 1977**

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1977, όπως αυτό δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 270, 20/9/1977, τεύχος Α', σελ.2516, ως στόχοι αναφέρονται οι εξής:

«Με τη διδασκαλία της ιστορίας επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν και να ενστερνιστούν βαθμιαία οι μαθητές ότι:

α) ο ελληνικός και ο παγκόσμιος πολιτισμός είναι έργο συλλογικής ανθρώπινης προσπάθειας, αγώνων και θυσιών, β) ο άνθρωπος οφείλει πολλά στο χθες και ευθύνεται για την οικοδόμηση του σήμερα και τον σχεδιασμό του αύριο, γ) τα ιστορικά γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις γενεσιουργές και αποτελούν αλληλουχία αιτίων (ανθρώπινων αναγκών, κινήτρων και ιδεών) και αποτελεσμάτων (ανθρώπινων πράξεων και αντιδράσεων), δ) η διαρκής και προσεκτική αναζήτηση των κινήτρων δράσεως των ιστορικών προσώπων, ομάδων και λαών του παρελθόντος οδηγεί, αναλογικά κάπως, σε ασφαλέστερες και προσφορότερες αποφάσεις σχετικά με την αντιμετώπιση των προκείμενων κάθε φορά προβλημάτων της ανθρώπινης κοινωνίας, ε) οι διάφορες εκφάνσεις του πολιτισμού κάθε κοινωνίας και εποχής απεικονίζουν και διάφορους τρόπους εκφράσεως της βιοθεωρίας των ανθρώπων της ίδιας κοινωνίας και εποχής.

Ως μερικότεροι στόχοι του μαθήματος επισημαίνονται οι ακόλουθοι :

α) αναδρομή και μύηση στις πηγές της ιστορίας, β) εισαγωγή στην ελληνική παράδοση και στα προβλήματα του σύγχρονου ελληνισμού, γ) συνειδητοποίηση της ελληνικής διάρκειας, δ) αντικειμενική θεώρηση των πολιτευμάτων και οικείωση των μαθητών με το δημοκρατικό τρόπο πολιτικής οργανώσεως και διαβιώσεως, και ε) καλλιέργεια γνησίου πατριωτικού φρονήματος».

Η μελέτη των γενικών και των επιμέρους στόχων του συγκεκριμένου Αναλυτικού προγράμματος οδηγούν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

1<sup>ο</sup> Υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ τους, οι γενικοί τονίζουν την ευρύτερη ανθρώπινη διάσταση της ιστορίας ενώ οι μερικοί έχουν εθνοκεντρικό χαρακτήρα.

2<sup>ο</sup> Δεν υπάρχει κάποια αναφορά στη δημιουργία ιστορικής συνείδησης.

3<sup>ο</sup> Δεν υπάρχει ο στόχος της κατασκευής της ιστορικής γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

4<sup>ο</sup> Εκφράζεται η πεποίθηση ότι η ιστορία ως γνώση του παρελθόντος αποτελεί οδηγό για το μέλλον.

## **5.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα 1985**

Η αλλαγή πολιτικής εξουσίας το 1981 δεν επέφερε άμεσα κάποια αλλαγή στη στοχοθεσία του μαθήματος. Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1985 (ΦΕΚ 158, 19/9/1985, τεύχος Α΄, σ. 2459) οι γενικοί σκοποί και οι ειδικότεροι στόχοι διδασκαλίας της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι οι ίδιοι με αυτούς του 1977. Μόνη προσθήκη στους σκοπούς του μαθήματος είναι η φράση: «Συνολικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας επιδιώκεται η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και κρίσης και συλλογικής αντίληψης», που αποτελεί σημαντική διαφοροποίηση από το προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Μετά ένα μήνα δημοσιεύτηκε συμπληρωματικά το ΦΕΚ 170, 7-10-1985 στο οποίο γίνεται αναφορά στους σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος στο Λύκειο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα εξής:

«Σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας στο Λύκειο είναι η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και κρίσης. Με τη σπουδή του ανθρώπινου παρελθόντος ο νέος άνθρωπος:

α) Προάγεται ανθρωπογνωστικά, ώστε καλύτερα να αντιλαμβάνεται και αντικειμενικότερα να ερμηνεύει όσα συμβαίνουν γύρω του σήμερα, β) Κατανοεί ότι η ιστορία είναι έργο συλλογικό του ανθρώπου και η ευθύνη συλλογική, αλλά και προσωπική στο βαθμό που καθένας συμβάλλει συνειδητά και ελεύθερα στην κοινή προσπάθεια, γ) Επισημαίνει την ιδιαιτερότητα της κοινωνίας, στην οποία ανήκει και αναπτύσσεται, τα ιδιαίτερα προβλήματα που την απασχολούν, την ανάγκη συνεργασίας όλων των μελών της για την επίλυση των επιμέρους προβλημάτων και την ανάγκη συνεννόησης και αμοιβαίου σεβασμού όλων των κοινωνιών για την ειρήνη και την ευημερία όλων, δ) Ύστερα από απλή υπόμνηση των ιστορικών γεγονότων που διδάχθηκαν στο Γυμνάσιο με αφηγηματική μορφή, αναζητεί τα βαθύτερα αίτια της ιστορικής δράσης, επιμένει στην κριτική και την αξιολόγηση των γεγονότων, προχωρεί στην ερμηνεία των μορφών πολιτισμού (οικονομική ζωή, κοινωνική και πολιτική οργάνωση, δίκαιο, επιστήμη, καλλιτεχνική δημιουργία, θρησκεία), τις οποίες αντικρίζει ως έκφραση συνολική των συνθηκών ζωής και της βιοθεωρίας των ανθρώπων της ιστορούμενης περιόδου. Συνολικά με τη διδασκαλία της ιστορίας επιδιώκεται η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και κρίσης στους μαθητές, καθώς και συλλογικής αντίληψης. ε) Τέλος η διδασκαλία ιστορίας στο Λύκειο έχει πρόσθετο στόχο να ενημερώσει τους μαθητές στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας».

Με την εξέταση των παραπάνω στόχων διαπιστώνονται τα εξής:

1<sup>ο</sup> Η έμφαση που δίνεται στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης

2<sup>ο</sup> Ο μετριασμός της έννοιας της απόλυτης αντικειμενικότητας με τη φράση «να ερμηνεύει ο νέος άνθρωπος αντικειμενικότερα όσα συμβαίνουν γύρω του σήμερα».

### 5.3. Αναλυτικό Πρόγραμμα 1996

Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 87, 24/5/1996, τεύχος. Α' παρουσιάστηκαν οι σκοποί του μαθήματος ως εξής:

«Σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η καλλιέργεια ιστορικής, κοινωνικής και εθνικής συνείδησης.

Στόχος του προγράμματος τούτου είναι:

α) Να δοθεί στους νέους η δυνατότητα για μία γενική θεώρηση της Ελληνικής ιστορίας και του Ελληνικού πολιτισμού που έχουν διδαχθεί αναλυτικά κατά τα προηγούμενα χρόνια, β) να κατανοήσουν τη συνέχεια της πολιτισμικής υπόστασης και προσφοράς του ελληνισμού (από την Αρχαιότητα ως την ευρωπαϊκή Αναγέννηση), γ) να συγκροτήσουν -σε ηλικία που η αντιληπτική τους ικανότητα το επιτρέπει- πολιτισμική ταυτότητα.

Επιμέρους στόχοι:

α) Οι μαθητές να επισκοπήσουν κατά τομείς τα δημιουργήματα του ελληνικού πνεύματος, β) να εκτιμήσουν το μέγεθος της προσφοράς τους, γ) να νιώσουν περήφανοι για τους προγόνους τους, δ) να προβληματιστούν και να επιθυμήσουν περισσότερη πληροφόρηση πάνω σε όλα τα σχετικά θέματα, ε) να γνωρίσουν τους φορείς και τον τρόπο διάδοσης των ελληνικών πολιτιστικών επιτευγμάτων στην Ευρώπη και τον υπόλοιπο κόσμο, στ) να δουν πώς η Ελληνική πολιτιστική κληρονομιά από πολλούς δρόμους απλώθηκε σε άλλες χώρες και πρόσφερε σημαντικά στοιχεία στην παιδεία της ανθρωπότητας».

Είναι φανερό ότι τόσο οι γενικοί σκοποί όσο και οι επιμέρους στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος του 1996 χαρακτηρίζονται εντονότατα από το στοιχείο του εθνοκεντρισμού σε πολύ μεγάλο βαθμό. Όλοι οι σκοποί και οι στόχοι σχετίζονται με την ενστάλαξη στους μαθητές του μεγαλείου του ελληνικού πολιτισμού, την υπενθύμιση του χρέους του κόσμου απέναντί του, την έξαρση της εθνικής υπερηφάνειας για τα κατορθώματα των προγόνων τους. Είναι εντυπωσιακή η απουσία των σκοπών που είχαν διατυπωθεί ακόμη και 19 χρόνια νωρίτερα με το ΑΠ του 1977. Αυτή η



εθνοκεντρική αναδίπλωση της σκοποθεσίας ίσως εξηγείται από το πολιτικό κλίμα της εποχής, ιδίως στη Βαλκανική Χερσόνησο, καθώς κατά τη διάρκεια της μεταβατικής πενταετίας 1991-1996, υπό την πίεση των πολιτικών και κοινωνικοοικονομικών αδιεξόδων, τα μετασχηματιζόμενα κράτη της Βαλκανικής οδήγησαν τη σχολική ιστοριογραφία στο άλλο άκρο: στην αναβίωση του εθνικιστικού λόγου (Βούρη, Γατσωτής, 2011: 39) Έτσι, όπως εξηγεί η Κάββουρα (2002: 425): «Πράγματι, αν εξετάσουμε το κοινωνικό συγκείμενο, ο ιστορικός χρόνος σημαδεύεται από ανακατατάξεις στον ευρύτερο χώρο της Βαλκανικής. Οι ευαισθητοποιήσεις που οι μεταβολές αυτές δημιούργησαν για τα εθνικά μας θέματα φαίνεται να σηματοδοτούν την ανάγκη ενδυνάμωσης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του 'εθνικού εαυτού'. Σ' αυτή τη μάχη, επιστρατεύθηκε το μάθημα της ιστορίας σε μια μάλλον απροκάλυπτη πολιτική σκοπιμότητα.».

#### **5.4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2001**

Στην Υπουργική Απόφαση Αριθ. Γ2/5051 α, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1366, 18/10/2001, αναφέρονται οι σκοποί του μαθήματος της ιστορίας ως εξής:

«Γενικός σκοπός της διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος, υφίσταται ως βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της ιστορικής συνείδησης και της ιστορικής σκέψης. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την επίγνωση ότι ο σύγχρονος ιστορικός

ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών».

Για το Γυμνάσιο, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι του μαθήματος της ιστορίας ορίζονται ως εξής: «Με τη διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί:

1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.
2. Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους.
3. Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν.
4. Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό.
5. Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα.
6. Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.
7. Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία.
8. Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης.
9. Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής).
10. Να κατανοούν την έννοια του χρόνου και των τρόπων μέτρησής του και να εντάσσουν τα γεγονότα στις ιστορικές περιόδους.
11. Να συνειδητοποιήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό και να διαμορφώσουν ανάλογη συνείδηση».

Εξετάζοντας τους σκοπούς, όπως διατυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2001, διαπιστώνουμε ότι:

1<sup>ο</sup> Προωθεί την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης

2<sup>ο</sup> Ο εθνοκεντρισμός, χωρίς να έχει απαλειφθεί, είναι πολύ ηπιότερος από εκείνον του προηγούμενου Αναλυτικού Προγράμματος του 1996.

3<sup>ο</sup> Εισάγονται οι έννοια του ιστορικού χρόνου και της κατανόησής του, καθώς και η ανάγκη σταδιακής εξοικείωσης με το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης.

### **5.5. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2002**

Με την Υπουργική Απόφαση Αριθ. 8212/Γ2437, που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 131, 7-2-2002, αναφέρεται ο γενικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας, ο οποίος είναι ίδιος με αυτόν που ορίζεται στην προηγούμενη Υπουργική Απόφαση Αριθ. Γ2/5051 α, 18-10-2001.

Το νέο στοιχείο είναι οι επιμέρους σκοποί της διδασκαλίας της ιστορίας στο Λύκειο, οι οποίοι ορίζονται ως εξής:

«Επιμέρους σκοποί της διδασκαλίας της ιστορίας στο Λύκειο:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές την ελληνική και παγκόσμια ιστορία από την αρχαιότητα ως σήμερα και να κατανοήσουν το βαθμό σύνδεσης της ιστορικής πορείας του Ελληνισμού με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. 2. Να κατανοήσουν, ειδικότερα, την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου, με τη συστηματικότερη μελέτη του 20ου αι. 3. Να γνωρίσουν διαστάσεις του ιστορικού γίνεσθαι που δεν παρουσιάστηκαν ή δεν μελετήθηκαν συστηματικά στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο. 4. Να γνωρίσουν τους διάφορους πολιτισμούς, να εθιστούν στη διαδικασία προσδιορισμού και μελέτης των σχέσεων μεταξύ των λαών, να εκτιμήσουν τη συνεισφορά αυτών των λαών στον παγκόσμιο πολιτισμό. 5. Να οικειωθούν το περιεχόμενο ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας που δεν διδάχθηκαν στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. 6. Να εμβαθύνουν στα γεγονότα και να κατανοήσουν την πολυμορφία και τη διαπλοκή των αιτιακών

παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων. 7. Να βελτιώσουν γνωστικές ικανότητες που αποκτήθηκαν στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. 8. Να συνδέουν και να συσχετίζουν με τρόπο τεκμηριωμένο γεγονότα, περιόδους, ιδέες διαφόρων εποχών και τόπων. 9. Να συνθέτουν και παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα. 10. Να αναλύουν λογικά πληροφορίες και να τις αξιοποιούν για τη βαθύτερη κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος. 11. Να κατανοήσουν ότι η ιστορία είναι ανακατασκευή του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία. 12. Να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών ανάλογα με το είδος τους και την εποχή στην οποία αναφέρονται. 13. Να εισαχθούν στη διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών με τις οποίες προσεγγίζονται και ερμηνεύονται τα ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα από τους ιστορικούς. 14. Να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν ως ολότητα, σε κάθε εξεταζόμενη περίοδο, ως συνάρθρωση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας, και να κατανοήσουν την επίδραση και τον αλληλοκαθορισμό τους. 15. Να συνειδητοποιήσουν την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού. 16. Να αναπτύξουν θετική στάση για τη συμμετοχή τους στο ιστορικό γίγνεσθαι».

Εξετάζοντας τους επιμέρους σκοπούς του μαθήματος , όπως αυτοί διατυπώνονται στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορούμε να προβούμε στις εξής διαπιστώσεις:

1<sup>ov</sup> Τονίζεται η ανάγκη να εξετασθεί η ελληνική ιστορία σε συνάρτηση με την παγκόσμια ιστορία καθώς και η ανάγκη για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, χωρίς να υπογραμμίζεται η υπεροχή του ελληνικού.

2<sup>ov</sup> Τονίζεται η ανάγκη κατανόησης της πολυπλοκότητας του σύγχρονου κόσμου.

3<sup>ov</sup> Εξακολουθεί η στόχευση στη δημιουργία ιστορικής σκέψης και στη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης.

4<sup>ov</sup> Δίνεται έμφαση στην εξέταση των ιστορικών πηγών.

5<sup>ον</sup> Υπάρχει ακόμη μεγαλύτερη απομάκρυνση από τη θετικιστική αντίληψη για την ιστορία, καθώς οι μαθητές εισάγονται στη «διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών με τις οποίες προσεγγίζονται και ερμηνεύονται τα ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα από τους ιστορικούς».

#### **5.6. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003**

Στην Υπουργική Απόφαση Αριθ. 21072 α/Γ2443, 13-3-2003, για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που δημοσιεύτηκαν με το ΦΕΚ 303, 13/3/2003, ορίζεται εκ νέου ο γενικός σκοπός του μαθήματος:

«Γενικός σκοπός διδασκαλίας της ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών».

Οι ειδικοί σκοποί της διδασκαλίας στο Γυμνάσιο ορίζονται ως εξής:

«Με τη διδασκαλία της ιστορίας στο Γυμνάσιο επιδιώκονται οι παρακάτω επιμέρους σκοποί:

1. Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.
2. Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του

παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματα του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους. 3. Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν. 4. Να οικειώνονται βαθμιαία το ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης. 5. Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών. 6. Να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία. 7. Να συνειδητοποιήσουν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της (πολιτικής, οικονομικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής). 8. Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό. 9. Να οικοδομήσουν, μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα. 10. Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό».

Εξετάζοντας τον γενικό σκοπό βλέπουμε ότι δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη διαφορά σε σχέση με τα προγράμματα του 2001 και του 2002. Το στοιχείο που απουσιάζει είναι η αναφορά στο ρόλο της γνώσης του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος.

Όσον αφορά στους σκοπούς για το Γυμνάσιο το 2003 απουσιάζει η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών της έννοιας του χρόνου και των τρόπων μέτρησής του. Επίσης, ο επιμέρους σκοπός «Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό και να διαμορφώσουν ανάλογη συνείδηση» του 2001 αντικαθίσταται από το σκοπό «Να συνειδητοποιήσουν και να εκτιμήσουν τη συμβολή του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο πολιτισμό».

### 5.7. Το «χαμένο» Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011

Κλείνοντας την παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων της μεταπολίτευσης, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που εκπονήθηκε από ομάδα 5 πανεπιστημιακών καθηγητών σε συνεργασία με 5 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και το οποίο απορρίφθηκε «σιωπηρά» από την πολιτική ηγεσία του υπουργείου.

Όσον αφορά στην ύλη για το Γυμνάσιο, δινόταν έμφαση στη Σύγχρονη και Νεότερη Ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, στην Α' Γυμνασίου θα διδάσκονταν διάφορες θεματικές της παγκόσμιας, της ευρωπαϊκής και της ελληνικής ιστορίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα, στη Β' Γυμνασίου θα διδάσκονταν με την ίδια λογική ο 20<sup>ος</sup> αιώνας. Τέλος στη Γ' Γυμνασίου θα γινόταν επεξεργασία καίριων θεμάτων του 21<sup>ου</sup> αιώνα και της πορείας σημαντικών θεμάτων μέσα στο χρόνο (Μπρεντάνου, Σακκά, 2018: 58).

Μεθοδολογικά βασιζόταν σε ενεργητικές και ομαδοσυνεργατικές διδακτικές μεθόδους και την ανάπτυξη σχεδίων ερευνητικών εργασιών προκειμένου να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σκοπός ήταν οι μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται, να συζητούν, να επιχειρηματολογούν, να παρουσιάζουν και να υποστηρίζουν τη δουλειά τους σε ευρύτερο ακροατήριο. Δεν στηριζόταν στο ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο.. Επίσης, προέβλεπε βιωματικές προσεγγίσεις (θεατρικές τεχνικές, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων) με στόχο την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Έτσι, είχε ως προϋπόθεση εκπαιδευτικούς επαρκώς επιμορφωμένους ώστε να επιτευχθεί αποστασιοποίηση από το κυρίαρχο δασκαλοκεντρικό μοντέλο της αφήγησης (Μπρεντάνου, Σακκά, 2018: 60-61).

Όπως αναφέρθηκε, όμως, το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα τελικά δεν υιοθετήθηκε. Τα αίτια της σιωπηρής απόρριψής του οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ανάμεσα στα αίτια που τελικά οδήγησαν στη συγκεκριμένη εξέλιξη ξεχωρίζουν η «ανοιχτότητα» του προγράμματος ειδικά στην Γ' Γυμνασίου και η απουσία συστηματικής διδασκαλία της αρχαίας και βυζαντινής ιστορία, η ανεπάρκεια της υλικής και

τεχνολογικής υποστήριξης του εγχειρήματος, η νέα πραγματικότητα της υποχρηματοδότησης λόγω της οικονομικής κρίσης και των πολλαπλών συνεπειών της και, πάνω από όλα, ο φόβος της δημιουργίας μιας νέας περίπτωσης «Ρεπούση» (Μπρεντάνου, Σακκά, 2018: 64-66).



## 6. ΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

Το βιβλίο αποτελεί το σημαντικότερο ίσως διδακτικό μέσο και του εκπαιδευτικού συστήματος της Δύσης Σε χώρες, μάλιστα, όπως η Ελλάδα, στις οποίες ισχύει ο θεσμός του μοναδικού εγχειριδίου, με αποτέλεσμα να έρχεται σε επαφή με το περιεχόμενό του ολόκληρος ο μαθητικός πληθυσμός της χώρας, η συγκεκριμένη διαπίστωση ισχύει ακόμη περισσότερο σε σχέση με χώρες όπου ισχύει το πολλαπλό εγχειρίδιο (Μπίκος, 2016: 87).

Εύλογα, λοιπόν, οποιαδήποτε προσπάθεια μελέτης και συζήτησης σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας και τον ρόλο της στο πλαίσιο του σχολείου είναι απαραίτητο να συμπεριλάβει και τα σχολικά εγχειρίδια. Αυτά, άλλωστε, είναι η πιο ορατή πλευρά της σχολικής ιδεολογίας, η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί αντανάκλαση της κυρίαρχης ιδεολογίας στην κοινωνία (Κυρίτσης, 2017: 56). Πιο συγκεκριμένα, όπως ορθά έχει παρατηρήσει η Κουλούρη (1987), μπορούμε να θεωρήσουμε τα σχολικά εγχειρίδια ως αντιπροσωπευτικά μιας συλλογικής νοοτροπίας, η οποία, ωστόσο, είναι περισσότερο αντιπροσωπευτική των συγγραφέων τους και λιγότερο των χρηστών τους (Μπίκος, 2016: 94).

Κατά τον Moniot, το σχολικό εγχειρίδιο για τον μαθητή είναι πηγή πληροφοριών και πεδίο αναφοράς της γνώσης. Περιστασιακά μπορεί να αποτελέσει πεδίο ονειροπόλησης και τόπο ευχαρίστησης και οικειότητας. Για τον καθηγητή το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί διπλή λειτουργία: αφενός είναι το βοήθημα στο οποίο ανατρέχει αφετέρου λειτουργεί ως βιβλιογραφία πρώτης ανάγκης (Moniot, 2002: 305). Ωστόσο, στην Ελλάδα, η ισχύς της τελευταίας παρατήρησης είναι μικρότερη, λόγω της πολιτικής του μοναδικού εγχειριδίου.

Η Koulouri έχει παρατηρήσει ότι τα βιβλία είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας που τα παράγει και για αυτό σπανίως περιέχουν στερεότυπα και αξίες που δεν είναι αποδεκτές από αυτήν (Αποστολίδου, 2019: 208). Για αυτό, άλλωστε, οι νέες προσεγγίσεις στην ιστορία δύσκολα γίνονται αποδεκτές και από το ευρύτερο κοινό, αλλά και από αρκετούς ειδικούς, οι

οποίοι θεωρούν ότι είναι θεμιτό η ιστορία να υπάγεται στις εκάστοτε πολιτικές και εθνικές επιταγές (Αβδελά, 1998: 11).

Αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης είναι να υφίστανται κριτική τα νέα βιβλία ιστορίας από κοινωνικές ομάδες ή θεσμούς, όταν το περιεχόμενό τους αποστασιοποιείται από την κυρίαρχη αφήγηση (Κοντοβά, 2017: 37). Πιο πρόσφατο (2006-2007) παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο της Μ. Ρεπούση για την ΣΤ' Δημοτικού, το οποίο αποσύρθηκε μόλις ένα χρόνο μετά την κυκλοφορία του, εξαιτίας της δριμείας κριτικής που δέχθηκε και εν μέσω οξύτατης αντιπαράθεσης μεταξύ των πολέμιων και των υποστηρικτών του, ειδικότερα από την πλευρά των πρώτων, οι οποίοι δεν δίστασαν να το χαρακτηρίσουν «εθνοκτόνο εγχειρίδιο» (Αθανασιάδης, 2015: 70).

Επειδή τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας είναι τα σημαντικότερα μέσα σφυρηλάτησης της εθνικής ταυτότητας (Κασίδου, 2007: 22), το περιεχόμενό τους είναι συχνά ο σημαντικότερος δείκτης ιδεολογικής πορείας και πολιτικού σφραγισμού (Κυρίτσης, 2017: 57). Για αυτό άλλωστε, αποτελούν αντικείμενο μελέτης, καθώς δεν ενδιαφέρουν τόσο από παιδαγωγική άποψη, όσο για το ιδεολογικό τους φορτίο (Χριστόπουλος, 2017: 43). Ο γερμανιστής Robert Minder έχοντας μελετήσει διάφορα σχολικά εγχειρίδια διαπίστωσε ότι το εγχειρίδιο χαρακτηρίζεται από τάση να δημιουργεί στους μαθητές θετικές ή αρνητικές προδιαθέσεις αισθήματα μίσους αγάπης και σεβασμού (Moniot, 2002: 309).

Μια ενδιαφέρουσα πτυχή των σχολικών εγχειριδίων είναι πως χειρίζονται τα ιστορικά γεγονότα με φαινομενικά ουδέτερο τρόπο και έτσι αποκτούν την ισχύ της αντικειμενικής γνώσης (Κασίδου, 2007: 22). Αυτό επιτυγχάνεται και με την εκτενή παράθεση πηγών, ενώ με τη χρήση τριπρόσωπης αφήγησης αποκτούν μιαν επίφαση επιστημονικότητας και αξιολογικής ουδετερότητας (Κοντοβά, 2017: 40).

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, ο βασικότερος παράγοντας που καθιστά τη σημασία του εγχειριδίου καταλυτική για την προώθηση των στόχων του

εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτός ο ίδιος ο γραπτός λόγος και η συμβολική αξία που αποκτά ως μεταδότης της αντικειμενικής και αυταπόδεικτη αλήθεια. Καθώς ο γραπτός λόγος ταυτίζεται συνήθως με την απόλυτη αλήθεια, το γραπτό κείμενο και κατ' επέκταση το σχολικό εγχειρίδιο ανάγεται σε αυθεντία, καθώς υπάρχει η ψευδαίσθηση ότι τα εγχειρίδια παράγονται και προωθούνται απαλλαγμένα πολιτικές σκοπιμότητες προς όφελος των μαθητών, γεγονός που εξισώνει στη σκέψη των μαθητών τις επιλεκτικά παρεχόμενες μέσω αυτών γνώσης με τη μία και μοναδική αντικειμενική αλήθεια βοηθώντας στην άκριτη και ανενδοίαστη αποδοχή της (Αδάμου, 2002: 289 - 290).

Σε διεθνές επίπεδο το ενδιαφέρον για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων αναπτύχθηκε μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο, καθώς η εκπαίδευση θεωρήθηκε ως βασικός παράγοντας που δημιουργούσε τους κινδύνους που απειλούσαν την (ούτως ή άλλως εύθραυστη) ειρήνη του Μεσοπολέμου στην Ευρώπη (Κυρίτσης, 2017: 65). Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και το συλλογικό δίτομο έργο που δημιουργήθηκε με την οικονομική υποστήριξη του Κληροδοτήματος Carnegie με τίτλο «Έρευνα για τα σχολικά βιβλία της μεταπολεμικής περιόδου» σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, στο οποίο οι Δ. Γληνός και Σ. Κουγέας (καθηγητής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών) συμμετείχαν με την έκθεσή τους σχετικά με ελληνικά σχολικά βιβλία της εποχής. Στο ίδιο πνεύμα και την ίδια χρονική περίοδο αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα σε αυτό το πεδίο η γαλλογερμανική συνεργασία που εγκαινιάστηκε κατά το μεσοπόλεμο και απέκτησε πολύ πιο εντατικό χαρακτήρα μετά τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Moniot, 2002: 311). Ανάλογο πρόσφατο χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το παράδειγμα των σχολικών εγχειριδίων στα Βαλκάνια. Μετά τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας, αποτέλεσμα αιματηρών πολέμων, και την αφύπνιση των εθνικιστικού πυρετού, η διαχείριση της μνήμης βρέθηκαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, τα εγχειρίδια ιστορίας που είχαν γραφτεί κατά την περίοδο 1991-1996 αλλά και παλαιότερα, και τα οποία ήταν γεμάτα από εικόνες μισαλλοδοξίας και αρνητικών αναφορών για τους εκάστοτε «άλλους», έγιναν αντικείμενο

εξέτασης από ιστορικούς και εκπαιδευτικούς προκειμένου να αντικατασταθούν και μαζί με τη σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων να ενταχθεί η διδασκαλία της ιστορίας στο πνεύμα της συμφιλίωσης και της ευημερίας των λαών (Μουζακίτη, 2015: 4).

Ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας συνεχίζουν να αποτελούν βασικό εργαλείο για το μάθημα και να θεωρούνται σημαντικό μέσο για την κοινωνικοποίηση των μαθητών, παρά το γεγονός ότι υπάρχουν δεδομένα που σημειώνουν το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και το γεγονός ότι το σχολείο δεν είναι η βασική πηγή ιστορικής γνώσης. Μάλιστα, αμφισβητείται σοβαρά το κατά πόσο συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και της εθνικής ταυτότητας των μαθητών (Μαυροσκούφης, 2007: 69).

Συνολικά, είναι ασφαλές να διατυπωθεί η άποψη ότι σύμφωνα με εμπειρικά δεδομένα το σχολικό εγχειρίδιο, παρά τις οδηγίες και τη γενικότερη φιλολογία για τη χρήση και άλλων εποπτικών μέσων στη διαδικασία της διδασκαλίας, παραμένει το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο εκπαιδευτικό εργαλείο, όταν δεν αποτελεί το μοναδικό μέσο για τη μετάδοση της έγκυρης και έγκριτης γνώσης τη μοναδική πηγή μάθησης για την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού (Αδάμου, 2002: 289)

### **6.1. Η ελληνική περίπτωση**

Κατ' αρχάς, πριν από οποιαδήποτε παρατήρηση είναι σημαντικό να υπογραμμισθεί ότι γενικά, σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει ο Παληκίδης, για μια περίοδο μάλιστα πριν από την σχεδόν δεκαετή οικονομική κρίση από το 2010 και έπειτα, το κατά μέσο όρο κόστος ενός σχολικού βιβλίου για τον ΟΕΔΒ (ο οποίος πλέον έχει παύσει να υφίσταται) ήταν 0,70 €, ποσό απαγορευτικό για τη δημιουργία ενός άρτιου αποτελέσματος, τουλάχιστον από αισθητική άποψη (Παληκίδης, 2007: 336). Ίσως το μεγάλο πρόβλημα αποτελεί στην Ελλάδα η χρήση του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου στα πλαίσια της διδασκαλίας, σύστημα που δεν ισχύει σε καμία χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συνέπειες αυτής της πρακτικής είναι η χρήση ξεπερασμένων βιβλίων με παρωχημένες γνώσεις, οι εκδόσεις χαμηλής ποιότητας και η προώθηση της αυθεντίας, δηλαδή η καλλιέργεια δογματισμού. Η προώθηση της ελευθερίας επιλογής εγχειριδίου από την ελεύθερη αγορά θεωρείται ότι θα ήταν θετική εξέλιξη στο πεδίο αυτό, καθώς είναι δεδομένο ότι ο ανταγωνισμός προωθεί την βελτίωση της ποιότητας των σχολικών εγχειριδίων (Κάββουρα, 2011: 20).

Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες για ουσιαστική ανανέωση των σχολικών βιβλίων άρχισε μετά το 1974 και έλαβε ουσιαστικότερο χαρακτήρα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πραγματοποιήθηκε κατά την πρώτη τετραετία της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ (1981-1985). (Βούρη, Γατσωτής, 2011: 40). Τελευταία μεγάλη προσπάθεια ήταν αυτή που έγινε κατά τα έτη 2006-2007, όταν γράφτηκαν αρκετά σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τότε η δεκαετής οικονομική κρίση δεν επέτρεψε την ανάληψη ανάλογων προσπαθειών.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο των εγχειριδίων που χρησιμοποιήθηκαν ή χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο, διάφοροι μελετητές έχουν συναγάγει ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Η Φραγκουδάκη μελετώντας τα ελληνικά σχολικά βιβλία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που ίσχυσαν μέχρι και το 2006-2007 (έτος κατά το οποίο, όπως αναφέρθηκε, πολλά αντικαταστάθηκαν από νεότερα) διαπίστωσε ότι σε αυτά η ελληνικότητα εμφανίζεται ως μη υποκείμενη σε ιστορικές επιδράσεις. Συνέπεια αυτής της επιλογής είναι να περιγράφεται το ελληνικό έθνος σαν οντότητα σχεδόν φυσική και υπερβατική, η οποία βρίσκεται έξω από τον χρόνο και την ιστορία, με πολιτισμικές ιδιότητες που διατηρούνται αναλλοίωτες από την αρχαιότητα και με απόλυτη εθνική ομοιογένεια (Φραγκουδάκη, 1997: 145).

Ο Ανδρέου (2008) αναφερόμενος σε έρευνα για τα ίδια εγχειρίδια (πριν από τις αλλαγές των ετών 2006-2007) αναφέρει ότι αυτή ανέδειξε σημαντικά ζητήματα σχετικά με το ιστορικό περιεχόμενο, τη διδακτική προσέγγιση και τον ιδεολογικό χαρακτήρα τους. Πιο συγκεκριμένα, τα υπό εξέταση σχολικά εγχειρίδια χαρακτηρίζονταν από ισχυρή εθνοκεντρική ιστορική αφήγηση, αναπαραγωγή αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για τους εθνικά πολιτισμικά και θρησκευτικά «άλλους», προσπάθεια άμβλυνσης των κοινωνικών συγκρούσεων, αναπαραγωγή των εθνικών μύθων, αποσιώπηση της συμβολής του ρόλου των γυναικών στις ιστορικές διαδικασίες, την ανάδειξη της διαχρονικής και πολύπλευρης ανωτερότητας των Ελλήνων με την εξιδανίκευση της ελληνικής κλασικής αρχαιότητας (Ανδρέου, 2008: 82).

Όπως κάθε επιχείρηση κοινωνικής μεταβολής που θίγει το παραδοσιακό αξιακό σύστημα προκαλεί αντιδράσεις που πολύ συχνά οδηγούν σε ιδεολογικές συγκρούσεις και πόλωση (Μαυροσκούφης, 2007: 70), έτσι και στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου, οι απόπειρες εκσυγχρονισμού των εγχειριδίων συναντά την αντικειμενική δυσκολία της κεντρικής θέσης που κατέχει στην ύλη η κατάδειξη της αιωνιότητας, της ανωτερότητας του ελληνικού έθνους, καθώς και της συμβολής του στον παγκόσμιο πολιτισμό με σκοπό τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας (Χριστόπουλος, 2017: 107).

Πολλά από τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σήμερα στη δευτεροβάθμια (και στην πρωτοβάθμια) εκπαίδευση εισήχθησαν κατά τα έτη 2006-2007. Τα βιβλία αυτά «κινούνται μεν προς την κατεύθυνση της ‘νέας ιστορίας’ [...] χωρίς ωστόσο να έχουν απεμπολήσει πολλά από τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής, εθνοκεντρικής και ιστορικιστικής αντίληψης περί σχολικής ιστοριογραφίας.» (Βούρη, Γατσωτής, 2011: 37).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το εν χρήσει σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Λυκείου για την Ιστορία Γενικής Παιδείας, Εξετάζοντάς το οι Βούρη και Γατσωτής (2011) διαπίστωσαν ότι αυτό αντικατοπτρίζει από τη μία πλευρά τις ισχυρές ιδεολογικές και θεσμικές αγκυλώσεις της εγχώριας

σχολικής ιστοριογραφίας και από την άλλη τις πειστικές απαιτήσεις για συμμόρφωση στις ευρωπαϊκές προδιαγραφές. Ως βασική αδυναμία του θεωρούν το ότι το κράμα εθνοκεντρισμού και ευρωκεντρισμού που το διακρίνει τελικά οδηγεί σε μια επιλεκτική γνώση μέσα από μια αφήγηση άνευρη, απολίτικη, τεχνηέντως συναινετική και πολιτικά προσδιορισμένη (Βούρη, Γατσωτής, 2011: 63)

Παρόλα αυτά αναγνωρίζεται ότι ήδη από τη δεκαετία του 1990 έχουν γίνει προσπάθειες για την απαλοιφή υποτιμητικών και εχθρικών αναφορών σε γειτονικούς λαούς, ειδικότερα τους Τούρκους, ενώ έχει μετριασθεί η υπερβολικός εκθειαςμός του ελληνικού έθνους, ενώ του αποδίδονται ενίοτε και αρνητικά χαρακτηριστικά (Μήλλας, 2001: 308).

Η Αθανασοπούλου (2008) παρατηρεί ότι υπάρχει πρόβλημα στην επιχειρούμενη κατά καιρούς ανανέωση των σχολικών εγχειριδίων. Συχνά οι καινοτομίες που αυτά εισάγουν δεν μπορούν να βρουν τον δρόμο της εφαρμογής στην πράξη εντός τάξης. Μέχρι τώρα δηλαδή, τα νέα σχολικά εγχειρίδια δεν ανταποκρίνονται τις θεωρητικές τους εξαγγελίες, χωρίς να είναι οι συγγραφείς τους αποκλειστικά υπεύθυνοι για αυτό, αφού το πρόβλημα είναι πολυπαραγοντικό (Αθανασοπούλου, 2008: 242).

Η επισκόπηση των σχολικών εγχειριδίων που διδάσκονται σήμερα στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση φανερώνει ότι ο εθνοκεντρισμός της σχολικής ιστορίας εξακολουθεί να υφίσταται, λιγότερο εμφανώς και χωρίς τις ακρότητες προηγούμενων περιόδων. Πρόκειται για έναν εθνοκεντρισμό απαλλαγμένο από αρνητικές ή εχθρικές στάσεις έναντι των γειτονικών λαών. Ωστόσο, οι μαθητές δεν έρχονται σε επαφή με τον Άλλο, καθώς μαθαίνουν για αυτόν μόνον όταν η ιστορία του σχετίζεται με αυτή των Ελλήνων, συνήθως δε όταν αυτή η σχέση είναι συγκρουσιακή (Αποστολίδου, 2019: 214-215). Είναι ενδιαφέρον ότι σε καμία βαθμίδα εκπαίδευσης (ούτε καν στο Λύκειο) οι έλληνες μαθητές δεν

πληροφορούνται για την παρουσία διαφορετικών εθνικών, θρησκευτικών ή/και γλωσσικών ομάδων μέσα στα όρια του ελληνικού κράτους είτε είναι μικρότερες (π.χ. οι σλαβόφωνοι της Μακεδονίας) είτε πλήρως αφομοιωμένες (π.χ. οι αρβανίτες της Αττικής) είτε σχετικά πολυπληθείς (π.χ. μουσουλμανική μειονότητα Δυτικής Θράκης). (Βούρη, 2006: 33).

Τέλος, ένα πρόβλημα που μονίμως υπονομεύει την αποτελεσματικότητα ενός σχολικού βιβλίου είναι το γεγονός ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει θεσμοθετηθεί η πειραματική διδασκαλία των νέων εγχειριδίων, κάτι που θα μείωνε σημαντικά τις αστοχίες και τις ατέλειές τους (Γιαννακόπουλος, 2004: 135).



## 7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλά εκτελεστικά όργανα των εντολών της πολιτικής ηγεσίας και του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα έχουν άποψη για μια σειρά από ζητήματα που αφορούν στην αποστολή τους όπως είναι η παιδαγωγική, το αναλυτικό πρόγραμμα, το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, η αξιολόγηση των μαθητών καθώς και το πρότυπο του μαθητή αλλά και του ανθρώπου και πολίτη που διαμορφώνει το σχολείο. Η άποψη αυτή όμως δεν είναι ούτε μία ούτε αναγκαστικά αντιθετική στον επίσημο σχολικό λόγο (Αβδελά, 1997: 34).

Όπως έχει παρατηρήσει, η Foster είναι λάθος να πιστεύει κάποιος ότι το περιεχόμενο των βιβλίων αντικατοπτρίζει ό,τι ακριβώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και ό,τι μαθαίνουν οι μαθητές (Αποστολίδου, 2019: 209). Η αλήθεια είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν τη σχολική ιστορία όπως αυτή οργανώνεται και διαχέεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος και των εγχειριδίων, αλλά διδάσκουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για την ιστορία που ήδη παράγουν μετά από διαμεσολαβήσεις και ανασχηματισμούς που επιφέρουν στο κείμενο (Κάββουρα, 2011: 37).

Για αυτό ακριβώς ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός και κρίσιμος. Τόσο το γνωστικό όσο και το ιδεολογικό του υπόβαθρο, η στάση του απέναντι στο μάθημα και τον ρόλο του είναι παράγοντες που τον επηρεάζουν στην εκτέλεση της αποστολής του (Χριστόπουλος, 2017: 9-10), ειδικότερα λαμβάνοντας υπόψη ότι ο σκοπός του μαθήματος στα αναλυτικά προγράμματα περιγράφεται περισσότερο ως γενικόλογη αρχή που καταλήγει ευχολόγιο (Γιώτης, 2014: 8).

Επιπλέον, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται σημαντική για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας, καθώς από αυτήν εξαρτάται το περιθώριο που έχει ο εκπαιδευτικός για πρωτοβουλίες που σχετίζονται με τα μέσα, την ύλη και την οργάνωση της διδασκαλίας

(Αβδελά, 1998: 10). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτήρα ιδιαίτερα συγκεντρωτικό (Κοντοβά, 2017: 35). Πιο συγκεκριμένα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αφήνει χώρο για πρωτοβουλίες στον διδάσκοντα, ενώ ταυτόχρονα επιβάλλει, τη χρήση ενός μοναδικού εγχειριδίου, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει σε πολλές άλλες χώρες. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλίας, τουλάχιστον θεωρητικά. Για να καταδείξουμε την αντίθεση, θα αναφερθούμε σε ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μη συγκεντρωτικού και «ανοιχτού» εκπαιδευτικού συστήματος, το βρετανικό. Εκεί, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στην Ελλάδα, όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην κάλυψη της κοινής για όλους ύλης, το ενδιαφέρον εστιάζεται στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου είναι ελεύθεροι να επιλέξουν εκείνο το υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες, το επίπεδο και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Αυτή είναι η λειτουργία ενός αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αντίθεση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται, όπως είδαμε, συγκεντρωτικό, αφού το Υπουργείο Παιδείας επιβάλλει και ελέγχει όλους τους όρους της εκπαιδευτικής πολιτικής με ένα αναλυτικό πρόγραμμα για όλους και ένα εγχειρίδιο (Μπούντα, 2006: 77).

Ένα πρόβλημα στη διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο είναι το γεγονός ότι δεν έχει κατοχυρωθεί ως διακριτή η ειδικότητα του ιστορικού. Στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση απόφοιτοι διαφόρων σχολών (Φιλολογίας, Ιστορίας – Αρχαιολογίας, Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας) εντάσσονται στην ειδικότητα του Φιλολόγου και επιφορτίζονται με τη διδασκαλία πλήθους «φιλολογικών» μαθημάτων, ανάμεσά τους και η ιστορία. Έτσι, σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χωρίς αντικειμενικά επαρκή ιστορική κατάρτιση (Κωνσταντάρος, 2017: 25). Ίσως η μεγαλύτερη απόδειξη του πόσο η διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο δεν απαιτεί την πραγματική ιστορική παιδεία από την πλευρά του διδάσκοντα είναι το γεγονός ότι στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση επιτρέπεται να το διδάσκουν καθηγητές ξένων γλωσσών, αν

υπάρχει ανάγκη να συμπληρώσουν το ωράριό τους (Αθανασοπούλου, 2007: 243). Επιπλέον, είναι χαρακτηριστικό ότι ούτε καν τα πανεπιστημιακά τμήματα της Ιστορίας (και βέβαια τα τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών) δεν προσφέρουν επαρκή μαθήματα διδακτικής της Ιστορίας στους φοιτητές τους. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005: 6). Είναι διαπιστωμένη η ασυμβατότητα των προγραμμάτων σπουδών κάποιων φιλοσοφικών σχολών με τις ανάγκες διδασκαλίας της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως της Νεότερης και της Σύγχρονης, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει προβλήματα όταν του ανατίθεται η διδασκαλία του μαθήματος (Γιαννακόπουλος, 2004: 134).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα, όπως έχουμε δει, δεν έχουν αποκτήσει ήδη από τις Πανεπιστημιακές του σπουδές επαγγελματική εξειδίκευση, δεν παρακολουθούν τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία και δεν έχουν -πλην εξαιρέσεων- γνώση των επιστημολογικών μετατοπίσεων που διαδραματίζονται, δεν έχουν γνωστική εποπτεία του αντικειμένου τους (Κόκκινος, 1998: 249). Αποτέλεσμα είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ιστορία να επιλέγουν διδακτικές στρατηγικές, όπως την παρουσίαση ιστορικών πηγών αποπλαισιωμένων από τον χρόνο δημιουργίας τους, τον σκοπό τους, και την υποκειμενική οπτική του συντάκτη τους. Εμμένουν σε μια αφήγηση για τα γεγονότα χωρίς την ερμηνεία τους και οδηγούν τους μαθητές τους σε προδιαγεγραμμένα συμπεράσματα για τα ιστορικά γεγονότα (Μαμούρα, 2018: 9). Συνέπεια τέτοιου είδους πρακτικών είναι η ακινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αφού αντί να δίνουν στο μάθημα της ιστορίας χαρακτήρα προσωπικής ανακάλυψης και συλλογικού διανοητικού παιχνιδιού το μετατρέπουν σε μηχανισμό εκμάθησης τεχνικών απομνημόνευσης (Κόκκινος, 1998: 250).

Τέλος, ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο έλληνας εκπαιδευτικός είναι αυτό της διαρκούς και ουσιαστικής επιμόρφωσης. Ενώ είναι δεδομένο πως εκπαιδευτικός χρειάζεται βοήθεια, υποστήριξη και κυρίως διαρκή ανατροφοδότηση και επιμόρφωση (Μπρεντάνου, Σακκά, 2018: 53), στην Ελλάδα έχει διαπιστωθεί ότι τα αποτελέσματα της επιμορφωτικής προσπάθειας δεν είναι τα επιθυμητά, καθώς επισημαίνονται

αδυναμίες και προβλήματα (Δούκας, κ.α. 2008: 365). Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα που έχουν διαπιστωθεί είναι η έλλειψη σταθερής και μακροχρόνιας επιμορφωτικής πολιτικής, ο συγκεντρωτισμός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας της, οποίος δεν επιτρέπει ελευθερίες προσαρμογής από τους κατά τόπους φορείς της, η μη επάρκεια των επιμορφωτών και η μη εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της επιμορφωτικής διαδικασίας (Καρράς, Οικονομίδης, 2015: 142). Επίσης, αναφέρονται η έλλειψη χρόνου και η ελλιπής πληροφόρηση σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα καθώς και ο θεωρητικός τους χαρακτήρας που έχει ως αποτέλεσμα την μη αποτελεσματική σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Δούκας, κ.α. 2008: 383).

Όλα τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν οδηγούν σε μια διδακτική πραγματικότητα η οποία περισσότερο στηρίζεται στην αυτενέργεια του κάθε εκπαιδευτικού και λιγότερο σε μια οργανωμένη διαδικασία παραγωγής εκπαιδευτικού έργου. Όσον αφορά στη διδακτική μέθοδο, στη δασκαλοκεντρική ο εκπαιδευτικός είναι ο διαχειριστής του χρόνου και του περιεχομένου του μαθήματος σύμφωνα με το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία γίνεται στην τάξη σε μεγάλα συνήθως ακροατήρια με πίνακα και κιμωλία και εξακολουθεί να είναι ο συνηθέστερος τρόπος διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο (Βέικου, Παπασταμούλη, Σιγανού, 2007: 63-64).

## **8. Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **8.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των καθηγητών που διδάσκουν ιστορία στη μέση εκπαίδευση σε σχέση με το ίδιο το μάθημα και τον σκοπό του, όπως και σε σχέση με τον ρόλο τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία. Επίσης, ειδικότερα, αν ο σημερινός εκπαιδευτικός έχει απαλλαγεί από τις δεσμεύσεις της εθνοκεντρικής αφήγησης και των εθνοκεντρικών στόχων που σχετίζονται διαχρονικά με το μάθημα ή εξακολουθεί να είναι δέσμιός τους.

Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν οι απόψεις τους στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Αν θεωρούν ότι έχουν την κατάλληλη θεωρητική κατάρτιση για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διδασκαλίας του μαθήματος.
2. Ποιες είναι στάσεις και οι αντιλήψεις τους σχετικά με τον ρόλο που πρέπει να έχει το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο. Αν κατά τη γνώμη τους πρέπει να έχει χαρακτήρα φρονηματιστικό, αν πρέπει να απαλλαγεί τελείως από αυτόν ή αν πρέπει να ακολουθήσει μια μέση οδό ανάμεσα στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και την πολιτειότητα στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.
3. Πόσο σημαντικό θεωρούν τον δικό τους ρόλο για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία.

### **8.2. Μεθοδολογικό πλαίσιο**

Η διεξαγωγή μιας εκπαιδευτικής έρευνας περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη συγγραφή της. Βασική επιλογή είναι το αν θα ακολουθηθεί η ποσοτική ή η ποιοτική προσέγγιση. (Creswell, 2016: 12) Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας επιλέγεται η ποιοτική έρευνα για μια σειρά από λόγους. Πρώτον, διότι επιθυμούμε την διερεύνηση του θέματος των απόψεων των καθηγητών μέσης εκπαίδευσης διατυπώνοντας ερευνητικά ερωτήματα με ανοιχτό τρόπο, ώστε να καταγραφούν οι

εμπειρίες των συμμετεχόντων. Δεύτερον, διότι, με δεδομένο ότι η βιβλιογραφία δεν είναι ιδιαίτερα εκτενής και κυρίως την τελευταία δεκαετία πολύ περιορισμένη, η ποιοτική έρευνα θεωρείται καταλληλότερη (Creswell, 2016: 17). Τρίτον, διότι η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας δεν ήταν εφικτή λόγω των περιορισμών που επιβλήθηκαν από την πανδημία που προκάλεσε ο ιός covid-19.

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η ποιοτική μέθοδος δεν προσφέρεται για γενίκευση των αποτελεσμάτων της λόγω του μικρού δείγματος που εξετάζει. Ωστόσο, αυτή η αδυναμία σχετικοποιείται, διότι τα αποτελέσματά της προστίθενται στη συσσωρευμένη γνώση, ενώ μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα άλλων ποιοτικών ερευνών, αναδεικνύοντας γενικότερα συμπεράσματα (Bird κ.α., 1999: 186).

### **8.3.Ερευνητική διαδικασία**

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το δίμηνο Μαΐου – Ιουνίου 2021. Λόγω των περιορισμών που επιβάλλονταν από την πανδημία του ιού Covid-19, δεν κατέστη δυνατόν να διεξαχθούν προσωπικές συνεντεύξεις δια ζώσης, οι οποίες ενδείκνυνται για μια ποιοτική έρευνα. Κατά συνέπεια, πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές συνεντεύξεις, παρά το γεγονός ότι η έλλειψη άμεσης επαφής με τον συμμετέχοντα στην έρευνα μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα του ερευνητή να κατανοήσει τις αντιλήψεις του (Creswell, 2016: 219). Από όλους τους συμμετέχοντες ζητήθηκε η άδεια μαγνητοφώνησης της τηλεφωνικής συνομιλίας, αίτημα στο οποίο όλοι συναίνεσαν. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν κατά μέσο όρο 30 λεπτά. Κατά τη διάρκειά τους έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας με σκοπό να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί με αυθορμητικότητα και ειλικρίνεια.

#### **8.4.Συγκρότηση δείγματος**

Ο Creswell ορίζει τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα ως εκείνη κατά την οποία ο ερευνητής επιλέγει άτομα που είναι διαθέσιμα, βολικά και αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό που θέλει να μελετήσει, και βολική δειγματοληψία ως εκείνη κατά την οποία ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες, επειδή είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι για μελέτη, χωρίς να μπορεί να βεβαιωθεί ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό (Creswell, 2016: 143). Με αυτό τον τρόπο επελέγη το δείγμα της παρούσας έρευνας. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε λόγω των περιορισμών που επιβάλλονταν από τις συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία του ιού covid-19 (αδυναμία μετακίνησης, αδυναμία εισόδου σε σχολικές μονάδες). Παρά το γεγονός ότι η βολική δειγματοληψία έχει αδυναμίες, αφού δεν είναι βέβαιο ότι θα αποδώσει δείγμα πραγματικά αντιπροσωπευτικό (Creswell, 2016: 143), οι περιορισμοί που τέθηκαν από τα πραγματικά δεδομένα επέβαλαν την χρήση της. Θεωρούμε ότι το δείγμα διαθέτει τις εμπειρίες που διερευνώνται και ότι σε μια μελλοντική έρευνα μια ομάδα ανθρώπων με παρεμφερή χαρακτηριστικά πιθανότατά θα δώσει τις ίδιες απαντήσεις στα ίδια ερωτήματα (Mason, 2010:181-196).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν επτά καθηγητές δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για έξι γυναίκες και έναν άνδρα. Δύο εξ αυτών υπηρετούν σε Γυμνάσιο και οι υπόλοιποι πέντε σε Λύκειο. Δύο υπηρετούν σε Λύκειο της Μεσσηνίας ενώ οι υπόλοιποι πέντε σε Γυμνάσια και Λύκεια της Γλυφάδας. Όσον αφορά στις σπουδές τους, τέσσερεις είναι απόφοιτοι τμημάτων Ιστορίας και οι υπόλοιποι τρεις είναι απόφοιτοι τμημάτων Φιλολογίας. Τέσσερις έχουν προϋπηρεσία άνω των είκοσι ετών, δύο άνω των δέκα ετών και μία έχει συμπληρώσει τρία χρόνια υπηρεσίας σε δημόσιο σχολείο.

#### **8.5. Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων**

Αρχικά απομαγνητοφωνήθηκαν οι επτά συνεντεύξεις και έγινε καταγραφή προφορικού λόγου των εκπαιδευτικών σε γραπτό κείμενο,

προκειμένου να το επεξεργασθεί ο ερευνητής. Οι απαντήσεις έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας και ταξινόμησης, ώστε να φανούν οι απόψεις, τα σημεία σύγκλισης και τα σημεία απόκλισης των ερωτώμενων. Δεν χρησιμοποιήθηκαν όλα τα στοιχεία των απαντήσεων παρά μόνο όσα κρίθηκαν συναφή με τα ερωτήματα, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι απαντήσεις επεκτείνονταν σε μη σχετικά θέματα. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατίθενται ως επί το πλείστον αυτολεξεί εντός εισαγωγικών. Τα δεδομένα των απαντήσεων βρίσκονται σε δύο κεφάλαια, αυτό της παρουσίασης τους (Κεφ. 8) και αυτό των συμπερασμάτων που προέκυψαν (Κεφ. 9).



## 9. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος.

### 9.1. Σχέση με το αντικείμενο

Η ερώτηση έγινε, διότι η ειδικότητα του φιλολόγου στο ελληνικό σχολείο περιλαμβάνει αποφοίτους από αρκετά διαφορετικά τμήματα τα οποία έχουν πολύ ανομοιογενές πρόγραμμα σπουδών. Δεν αποκλείεται κάποιος που στο δημόσιο σχολείο έχει τη συγκεκριμένη ειδικότητα να μη έχει διδαχθεί παρά ελάχιστα (ως μάθημα επιλογής) κατά τις πανεπιστημιακές σπουδές του το μάθημα που καλείται να διδάξει στους μαθητές του.

Όπως ίσως ήταν αναμενόμενο, και οι τέσσερις απόφοιτοι ιστορικών τμημάτων απάντησαν ότι η σχέση τους με το αντικείμενο είναι πολύ καλή. Από τους τρεις αποφοίτους τμημάτων φιλολογίας, η εκπαιδευτικός E4 απάντησε ότι η σχέση της με το αντικείμενο είναι καλή, αλλά προσέθεσε ότι προτιμά να διδάσκει το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Οι άλλοι δύο απόφοιτοι φιλολογικών τμημάτων δήλωσαν ότι η σχέση τους με το μάθημα δεν είναι τόσο καλή. Πιο συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός E2 είπε ότι η σχέση της είναι «αποσπασματική» και «ουδέτερη», ενώ η εκπαιδευτικός E3 είπε: «Δεν είναι το καλύτερό μου μάθημα, αλλά αναγκάστηκα λόγω ΑΣΕΠ να εντρυφήσω και έτσι το εκτίμησα περισσότερο».

Όσον αφορά στο κατά πόσο επιθυμούν ή αναγκάζονται να διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας για λόγους που σχετίζονται με το πρόγραμμα, οι απαντήσεις ακολούθησαν το σχήμα που εκθέσαμε παραπάνω. Οι τέσσερις απόφοιτοι ιστορικών τμημάτων απάντησαν ότι η διδασκαλία του μαθήματος αποτελεί επιλογή τους. Από τους τρεις αποφοίτους τμημάτων φιλολογίας, η εκπαιδευτικός E4 δήλωσε ότι προτιμά να διδάσκει το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Η εκπαιδευτικός E3 είπε ότι διδάσκει το μάθημα και για τις ανάγκες του

προγράμματος, αλλά δεν την ενοχλεί να το αναλάβει και μερικές φορές μπορεί και να το επιλέξει. Τέλος, η εκπαιδευτικός Ε2 απάντησε ευθαρσώς ότι δεν προτιμά να το διδάσκει, κυρίως λόγω του τρόπου με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα.

## **9.2. Επάρκεια εκπαιδευτικού**

### **9.2.1. Σπουδές**

Όσον αφορά στο κατά πόσο αισθάνονται ότι οι σπουδές τους τούς βοήθησαν στην προετοιμασία τους, όλοι οι εκπαιδευτικοί, πλην μιας εξαίρεσης, εξέφρασαν την άποψη ότι οι σπουδές τους δεν τους προετοίμασαν επαρκώς για να μπορέσουν να διδάξουν το μάθημα.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι ακόμη και οι απόφοιτοι ιστορικών τμημάτων απάντησαν ότι δεν αισθάνονται πως οι σπουδές τους τούς έδωσαν επαρκή εφόδια για να μπορέσουν να διδάξουν το μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί Ε1 και Ε4 θεωρούν ότι πήραν κάποια εφόδια που τους βοήθησαν να διδάξουν το μάθημα. Ο εκπαιδευτικός Ε5, δήλωσε: «Οι σπουδές μου μού όρισαν ένα διάγραμμα γεγονότων, αλλά περισσότερο ήταν το έναυσμα. Πήρα πολλές γνώσεις από το πανεπιστήμιο τις οποίες συμπλήρωσα με δική μου μελέτη».

Στον αντίποδα βρίσκονται κυρίως οι απόφοιτοι κλασικών φιλολογικών τμημάτων. Η εκπαιδευτικός Ε3 είπε σχετικά: «Επειδή σπούδασα κλασική φιλολογία, θεωρώ ότι οι σπουδές μου ήταν πολύ καλές για τα αρχαία ελληνικά, τα νέα ελληνικά και τα λατινικά, όχι όμως και για την ιστορία ούτε ως προς το γνωστικό αντικείμενο ούτε ως προς τη διδακτική». Η εκπαιδευτικός Ε4 απάντησε ως εξής: «Σπουδάζοντας κλασική φιλολογία, έπαιρνα ως επιλογή πιο πολύ ‘Αρχαιολογίες’, οπότε δεν αισθάνομαι ότι οι σπουδές μου μού έδωσαν τα απαραίτητα εφόδια για τη διδασκαλία του μαθήματος. Έκανα λίγα μαθήματα σχετικά με την ιστορία». Η εκπαιδευτικός Ε2 δήλωσε χαρακτηριστικά: «Όχι, δεν αισθάνομαι ότι οι σπουδές μου μου παρείχαν τα απαραίτητα εφόδια για να διδάξω το μάθημα. Μόνο το προσωπικό μου διάβασμα, καθώς λόγω των σπουδών μου στην κλασική φιλολογία δεν είχα κάνει πολλές ιστορίες [ενν.

μαθήματα εξαμήνου] και χρειάστηκε να δουλέψω και στο γνωστικό αντικείμενο και στη διδακτική».

Η μοναδική εξαίρεση είναι η εκπαιδευτικός Ε6, η οποία είναι απόφοιτος του τμήματος Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, το οποίο είχε μόλις αρχίσει να λειτουργεί, όταν εισήχθη σε αυτό. Για αυτό, κατά τη μαρτυρία της, η διδασκαλία είχε πολλά νεωτερικά στοιχεία που της φάνηκαν πολύ χρήσιμα στη μετέπειτα πορεία της ως εκπαιδευτικού.

### 9.2.2. Επιμόρφωση

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν πως η επιμόρφωση αποτελεί πολύ σημαντικό στοιχείο για την εξέλιξή τους και την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Ωστόσο, διαπιστώθηκε πολύ μεγάλη ποικιλία απαντήσεων σε ένα θέμα στο οποίο θεωρητικά θα έπρεπε να υπάρχει σύμπτωση, δεδομένου του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου. Στην ερώτηση Β3 [*Διοργανώνει το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε ή το υπουργείο δράσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Αν ναι, μιλήστε σχετικά.*] οι απαντήσεις έδειξαν ότι δεν υπάρχουν συγκεκριμένες και σταθερές διαδικασίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στηρίζονται περισσότερο στην προσωπική διάθεση για επιμόρφωση.

Παρακάτω παρατίθενται τμήματα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, ώστε να καταδειχθεί ο μεγάλος βαθμός ανομοιομορφίας που χαρακτηρίζει τη εμπειρία που έχει ο καθένας πάνω σε αυτό το σημαντικό, και κατά τους ίδιους, θέμα.

Ε1: «Δεν έχω διαπιστώσει να υπάρχει κάτι τέτοιο. [...] Το μόνο που έχω δει είναι κάποια σεμινάρια επί πληρωμή από κάποιες πανεπιστημιακές σχολές».

Ε2: «Δεν έχει διοργανώσει το σχολείο κάποιες τέτοιες δράσεις. Έχω επιμορφωθεί με δική μου πρωτοβουλία».

E3: «Είμαι πολύ ευχαριστημένη όσον αφορά στα αρχαία και την έκθεση. [...] Για την ιστορία προ ετών υπήρξε κάποια επιμόρφωση. Τέτοιες επιμορφώσεις γίνονται, όταν υπάρχουν αλλαγές στα σχολικά βιβλία.».

E4: «Όχι, δεν έχω συμμετάσχει σε κάποιο σεμινάριο, ούτε διοργανώνεται κάποιο σεμινάριο από το σχολείο».

E5: «Κάθε χρονιά υπάρχει ένα σεμινάριο για ένα σαββατοκύριακο στο οποίο συμμετέχει όποιος προλάβει λόγω περιορισμένου αριθμού συμμετεχόντων. Επίσης, συμβαίνει να γίνονται τέτοιου είδους επιμορφωτικές δράσεις, όταν αλλάζει το βιβλίο και εκεί, βέβαια, είναι κάτι το υποχρεωτικό».

E6: «Συμμετέχω, αλλά θεωρώ ότι είναι υποβαθμισμένη η ιστορία από το Υπουργείο. Δεν έχω δει κάτι σε κεντρικό επίπεδο και δεν έχω συμμετάσχει σε κάτι που αφορά τη διδακτική της ιστορίας. Αγνώω αν γίνεται κάτι σε κεντρικό επίπεδο».

E7: «Ένα-δυο σεμινάρια παλιά είχα παρακολουθήσει για την ιστορία ειδικά. Δεν γίνεται τίποτα για το συγκεκριμένο μάθημα. Θεωρώ ότι την έχουν παραπεταμένη. Υπάρχουν κάποια σεμινάρια στα οποία πρέπει να δηλώσεις συμμετοχή σύντομα, διότι οι θέσεις είναι περιορισμένες».

Διαπιστώνεται ένα θεσμικό κενό και έλλειψη συστηματικότητας στην επιμόρφωση των καθηγητών, πράγμα που επιβεβαιώνει και την κοινή αίσθηση που υπάρχει στους λειτουργούς του κλάδου ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί άμεση προτεραιότητα και δεν διεξάγεται όπως θα έπρεπε.

### **9.3.Το μάθημα της ιστορίας**

Όσον αφορά στο θέμα της ιστορίας ως σχολικού μαθήματος, έγιναν τρεις ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονταν με τη σημασία, τον σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος. Δύο ερωτήσεις ήταν πιο συγκεκριμένες και αφορούσαν: α. στο αν το μάθημα της ιστορίας στο πλαίσιο του ελληνικού

σχολείου πρέπει να διαμορφώνει ισχυρή εθνική ταυτότητα ή να προετοιμάζει πολίτες του κόσμου και β. αν το ελληνικό σχολείο πρέπει να παρουσιάζει και άλλες ιστορικές αφηγήσεις εκτός από αυτή που απηχεί την εθνική οπτική.

### **9.3.1. Σημασία μαθήματος**

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το μάθημα είναι πάρα πολύ σημαντικό. Διαφοροποιήσεις υπήρχαν στους λόγους για τους οποίους το θεωρούν σημαντικό. Οι περισσότεροι πιστεύουν ότι η σημασία του έγκειται στο ότι η γνώση του παρελθόντος βοηθά στην κατανόηση του παρόντος, ενώ παράλληλα βοηθά στην εθνική αυτογνωσία. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες απαντήσεις:

E1: «Θεωρώ ότι είναι από τα σημαντικότερα μαθήματα, διότι γνωρίζουν (ενν. οι μαθητές) το παρελθόν τους και βλέπουν τη σχέση της Ελλάδας με άλλους μεγάλους πολιτισμούς. Επιπλέον βοηθά στη γλωσσική καλλιέργεια.»

E2: «Εξαιρετικά σημαντικό. Είναι ένα από τα πιο σημαντικά που μπορεί να διδαχθεί ένας μαθητής. Μαθαίνει το παρελθόν και έχει μία κριτική μάτια για το παρόν. Είναι πάρα πολύ σημαντικό να γνωρίζει ποιος είναι να γνωρίζει την κληρονομιά του τον βοηθά στο να καταλάβει τι γίνεται στο τώρα.»

E7: «Θεωρώ το μάθημα από τα πιο σημαντικά, γιατί διδάσκοντας ιστορία ένα παιδί του μαθαίνει το παρελθόν του για να πατήσει στο παρόν και να προχωρήσει στο μέλλον.»

### **9.3.2. Σκοπός του μαθήματος**

Μία κεντρική ερώτηση ήταν αυτή σχετικά με τον σκοπό του μαθήματος. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν ποικίλες.

Χαρακτηριστική ήταν η απάντηση της εκπαιδευτικού E1, η οποία ουσιαστικά έθεσε τη ιστορική γνώση ως αυτοσκοπό: «Σκοπός του

μαθήματος πρέπει να είναι η γνώση της ελληνικής ιστορίας και η σχέση με άλλους πολιτισμούς».

Ανάλογη ήταν η απάντηση της εκπαιδευτικού Ε4, η οποία είπε τα εξής: «Πρώτα – πρώτα να δημιουργήσουμε ένα τέτοιο κλίμα, ώστε να αγαπήσουν τη μελέτη του ιστορικού και του πολιτισμικού παρελθόντος. Είναι δεδομένο ότι τα παιδιά σήμερα δεν γνωρίζουν την ιστορία τους και δεν θέλουν να ασχολούνται με μια τέτοια μελέτη. Οπότε ο σκοπός, κατά την άποψή μου, είναι να τους φτιάξουμε τη σχέση με την ιστορία. Επίσης, να μη μείνουμε σε κάποια γεγονότα, αλλά να δώσουμε μια ευρύτερη διάσταση της περιόδου που μελετάμε. Τρίτος σκοπός είναι να δώσουμε την έννοια της ιστορικής συνέχειας».

Η σύνδεση του παρελθόντος και του παρόντος με σχέση αιτίου – αιτιατού και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης ήταν ο στόχος που η πλειοψηφία των ερωτωμένων θεώρησε πρωταρχικό. Παρατίθενται τα αποσπάσματα των σχετικών απαντήσεων:

Ε3: «Στόχος του μαθήματος είναι να μάθουν και να κατανοήσουν. Μαθαίνω σημαίνει απομνημονεύω, κατανοώ σημαίνει βαθαίνω. Σκοπός είναι να καταλάβουν τη λογική που μπορεί να υπάρχει στα πράγματα. Εμένα με ενδιαφέρει η διπλωματική ιστορία, πράγματα που έχουν τη ρίζα τους στο παρελθόν.»

Ε6: «Σκοπός του μαθήματος πρέπει να είναι η γνώση, αλλά περισσότερο κριτική σκέψη και βεβαίως να έχουν (ενν. οι μαθητές) ανοιχτούς ορίζοντες, καθώς και να αποκτήσουν την ιδιότητα του πολίτη.»

Ε2: Η κριτική προσέγγιση και όχι η διεύρυνση των γνώσεων. Αυτό που διαβάξει (ενν. ο μαθητής) να το προεκτείνει στο σήμερα, η ερμηνεία του ιστορικού παρελθόντος.»

Δύο εκπαιδευτικοί έδωσαν την απάντηση ότι βασικός σκοπός πρέπει να είναι η διαμόρφωση ελληνικής εθνικής συνείδησης στους μαθητές, είτε άμεσα, όπως ο εκπαιδευτικός Ε5, είτε έμμεσα, όπως η εκπαιδευτικός Ε7:

E5: «(ενν. Σκοπός είναι) η δημιουργία ιστορικής συνείδησης των ελληνόπουλων σε σχέση με τη χώρα όπου βρίσκονται και η άντληση παρακαταθηκών ώστε να διακρίνουν παρόμοιες καταστάσεις στο παρόν και το μέλλον, δηλαδή να τη χρησιμοποιούν ως οδηγό.»

E7: «Σκοπός του μαθήματος είναι να μάθεις ποιος είσαι. Να μπορείς να ξέρεις την ιστορία σου για να δώσεις απαντήσεις σε οποιοδήποτε θέμα διακυβεύεται και (ενν. να γνωρίζεις) τα δίκια της χώρας σου. Να δεις την οντότητα σου μέσα στον κόσμο.»

### 9.3.3. Περιεχόμενο μαθήματος

Το επόμενο ερώτημα που τέθηκε ήταν αυτό που αφορούσε τις ιστορικές περιόδους στις οποίες κατά τη γνώμη τους πρέπει να διδάσκονται περισσότερο στο ελληνικό σχολείο. Οι απαντήσεις παρουσίασαν μια αξιοσημείωτη ομοιομορφία τόσο στις περιόδους που επέλεξαν ως σπουδαιότερες όσο και στην αιτιολόγηση επί των οποίων στήριξαν τις επιλογές τους οι εκπαιδευτικοί.

Πιο συγκεκριμένα, όλοι ανεξαιρέτως δήλωσαν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία της νεότερης και της σύγχρονης ιστορίας. Μάλιστα, η εκπαιδευτικός E2 θεωρεί ότι μπορούμε να διδάξουμε και γεγονότα του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Όλοι αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφερόμενοι στο ότι η πιο πρόσφατη ιστορία δείχνει να ενδιαφέρει τους μαθητές, καθώς φαίνεται να τους αφορά περισσότερο. Αυτή η γνώμη βρίσκεται σε αντιστοιχία με την άποψη που εκφράστηκε ότι βασικός σκοπός του μαθήματος είναι η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν (και το μέλλον), πράγμα που λογικά μπορεί να γίνει ευκολότερα με τη διδασκαλία των πιο πρόσφατων ιστορικών περιόδων. Παρατίθενται αποσπάσματα των πιο χαρακτηριστικών απαντήσεων.

E4: «Σήμερα δίνεται βάση στην αρχαία και τη βυζαντινή ιστορία. Θα ήθελα να μείνουμε σε πτυχές που δεν είναι τόσο γνωστές στα παιδιά, όπως ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος και ο εμφύλιος. Πιο σύγχρονα γεγονότα, ώστε να αποκτήσουν πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ιστορίας τους. Δυστυχώς, αναπαράγουμε τα ίδια και τα ίδια.»

E3: «Θεωρώ ότι πρέπει στο Λύκειο να μην επαναλαμβάνουμε τα ίδια πράγματα [...], αλλά να δώσουμε μια ανάσα στη νεότερη ιστορία.»

E6: «Πρέπει να διδάσκονται περισσότερο η νεότερη και σύγχρονη ιστορία. Δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε στη Γ Γυμνασίου ότι είναι στην ύλη. Καλό θα ήταν η σύγχρονη ιστορία να διδασκόταν σε όλο το λύκειο, και όχι να αρχίσουν πάλι να κάνουν μάθημα για την αρχαία Ελλάδα. Θα βαριούνται, ενώ είναι δεδομένο ότι δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον τα παιδιά για τη σύγχρονη ιστορία.»

Οι εκπαιδευτικοί E5 και E7 εκτός από τη σπουδαιότητα της νεότερης και σύγχρονης τόνισαν και τη σημασία της αρχαίας ελληνικής ιστορίας:

E5: «Θεωρώ ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αρχαία ελληνική ιστορία, αλλά με την προσθήκη της αρχαίας ελληνικής τέχνης και βεβαίως να υπάρξει έμφαση στην πολιτική και διπλωματική ιστορία μετά τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο».

E7: «Δεν θεωρώ ότι είναι σημαντική η βυζαντινή περίοδος. Δεν νομίζω ότι θα ωφελήσει τα παιδιά. Θεωρώ την αρχαία ιστορία πολύ σημαντική. Επίσης την ιστορία της ελληνικής επανάστασης όπως, επίσης, και αυτή του 20ου αιώνα. Θεωρώ πολύ σημαντική την περίοδο της συγκρότησης του νεοελληνικού κράτους. Τα μακρινά γεγονότα γενικά δεν τους αγγίζουν πολύ, ενώ τα τωρινά, τα πρόσφατα γεγονότα τους αγγίζουν πολύ περισσότερο».

Τέλος, η εκπαιδευτικός E1 ουσιαστικά με την απάντησή της απέδωσε σχεδόν την ίδια σημασία σε όλες τις διδασκόμενες περιόδους: «Οι ιστορικές περίοδοι που πρέπει να διδάσκονται περισσότερο είναι αυτές που αφορούν στους αρχαίους πολιτισμούς. Επίσης η μετάβαση από τη ρωμαϊκή στη βυζαντινή ιστορία, διότι υπάρχει ένα μεγάλο κενό. Επίσης η νεότερη ιστορία, δηλαδή να δίνεται έμφαση στον 19ο και τον 20ο αιώνα».



#### 9.3.4. Μοναδικότητα ιστορικής αφήγησης – Προτεραιότητα σχολείου

Στο ερώτημα Γ4 [*Υπάρχει μία και μοναδική ιστορία; Αν όχι, ποια ιστορία θα έπρεπε να διδάσκει το σχολείο;*] οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Καθώς αναδείχθηκε η δυσκολία που υπάρχει για να καταλήξει κανείς στο ζήτημα της αντικειμενικότητας στην ιστορία και στο πως πρέπει το σχολείο να αντιμετωπίζει το ζήτημα των διαφορετικών προσεγγίσεων που μπορεί να υπάρχουν για τα ίδια γεγονότα. Οι περισσότεροι ερωτώμενοι απάντησαν ότι η ιστορία είναι μία, αλλά οι αναγνώσεις της ποικίλουν.

E1: «Ναι υπάρχει μία και μοναδική ιστορία[...].Αναγνωρίζω ότι υπάρχει διαφορετικές αφηγήσεις, αλλά δεν μπορούν να έχουν την ίδια βαρύτητα».

E3: «Κάθε λαός αντιμετωπίζει διαφορετικά τα γεγονότα. Θεωρώ ότι η ιστορία είναι μία».

E4: «Όχι, η ιστορία έχει πολλές αναγνώσεις και πολλές ερμηνείες».

E5: Τα γεγονότα είναι συγκεκριμένα, αλλά οι οπτικές από τις οποίες μπορείς ή θέλεις να τα δεις -ειδικότερα αν τα γεγονότα έχουν και ιδεολογική βαρύτητα- είναι διαφορετικές. Τρανό παράδειγμα τα γεγονότα της ιστορίας από το 1900, που ανάλογα με την κατεύθυνση «βενιζελικός» - «αντιβενιζελικός», «δεξιός» - «αριστερός» ή πιο πρόσφατα «μνημονιακός» - «αντιμνημονιακός», έβλεπες τα ίδια γεγονότα είναι διαφορετικά χρωματισμένα λόγω ιδεολογικής προέλευσης».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της εκπαιδευτικού E2, η οποία εν τη ρύμη του λόγου της υποστήριξε και τις δύο εκδοχές, καταλήγοντας σε μια σχετικοποιημένη γνώμη: «Κοιτάξτε, σίγουρα υπάρχει αντικειμενική ιστορία. Αφού είναι καταγεγραμμένα τα γεγονότα, δεν μπορεί να τα αμφισβητήσει κανείς. Ταυτόχρονα υπάρχει και η υποκειμενική ιστορία, αφού υπάρχει η ερμηνεία των γεγονότων. Νομίζω ότι είναι ισόποσα».

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν κατηγορηματικά την άποψη ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική ιστορία:

E6: «Όχι βέβαια. Δεν υπάρχει μία ιστορία, υπάρχουν διαφορετικές οπτικές.»

E7: Όχι, δεν υπάρχει μία και μοναδική ιστορία. Το σχολείο διδάσκει μία και μοναδική εκδοχή, την εθνική.[...]. Αλλά αυτό έχει καταντήσει βαρετό.»

Στο ερώτημα αν θα πρέπει να παρουσιάζονται εκδοχές της ιστορίας που διαφέρουν από την επίσημη ελληνική εκδοχή της, κάποιοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αυτό είναι θεμιτό και χρήσιμο.

E2: «Εννοείται. Θα έπρεπε να παρουσιάζονται πολλές απόψεις ή, τουλάχιστον, όχι μόνο μία άποψη, η επικρατούσα.»

E3: «Πρέπει να παρουσιάζει και τις απόψεις των άλλων και το κάνει. Στα βιβλία υπάρχουν πηγες από Άραβες, Τούρκους και τα λοιπά. Εδώ δεν είμαστε για να φανατίζουμε, αλλά ούτε να διαστρεβλώνουμε.»

E4: «Εμείς διδάσκουμε στα παιδιά μία επίσημη εκδοχή, η οποία δεν είναι απαραίτητα και η αληθινή. Οπότε νομίζω ότι την ιστορία θα τη δούμε μέσα από πολλά αναγνώσματα, μέσα από πολλές αναγνώσεις και ερμηνείες και κυρίως μέσα από τις πηγές.»

E7: «Θεωρώ πολύ σημαντικό να μπορούμε να δούμε διαφορετικές απόψεις μέσα από πηγές.»

Ωστόσο, κάποιοι εξέφρασαν σκεπτικισμό ως προς τη σύγχυση που μπορεί να προκαλέσει μια τέτοια απόπειρα. Χαρακτηριστικές είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών E1 και E6. Παρατίθενται τα σχετικά αποσπάσματα:

E1: «Είναι δίκικο μαχαίρι, υπάρχει πρόβλημα σύγχυσης ειδικά στο γυμνάσιο.»

E6: «Το σχολείο οφείλει να παρουσιάζει διαφορετικές απόψεις, όμως κάθε χρόνο το επίπεδο φθίνει. Συνεπώς, είναι δύσκολο να παρουσιάζει το σχολείο διαφορετικές απόψεις, αφού πελαγώνουν τα παιδιά με την διάσταση αφήγηση ήδη. Δεν υπάρχει καθόλου κριτική σκέψη, είναι μηδενική η κριτική σκέψη.»

### **9.3.5. Διαμόρφωση ισχυρής εθνικής ταυτότητας – Διάπλαση πολιτών του κόσμου**

Στο ερώτημα για το αν η σχολική ιστορία πρέπει να στοχεύει περισσότερο στη διαμόρφωση ισχυρής εθνικής ταυτότητα στους μαθητές ή στη δημιουργία πολιτών του κόσμου, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι κανείς δεν θεωρεί ότι αυτοί οι δύο στόχοι είναι αλληλοαποκλειόμενοι. Υπήρξαν δύο τάσεις. Η πρώτη ήταν αυτή που έθετε ως σπουδαιότερη την εθνική ταυτότητα, χωρίς όμως να αποκλείει τη δημιουργία πολιτών του κόσμου. Μάλιστα, όσοι εξέφρασαν αυτή την άποψη, τόνισαν ότι προϋπόθεση του κοσμοπολιτισμού είναι να έχει κάποιος στέρεη εθνική ταυτότητα. Παρατίθενται οι απαντήσεις:

E3: «Η σχολική ιστορία πρέπει να διαπλάθει την εθνική ταυτότητα, όχι όμως εθνικιστική. Δηλαδή, όχι στηριγμένη στο μίσος και το φανατισμό. Πρέπει να ξέρουμε την ιστορία μας, πώς να το κάνουμε! Όταν γνωρίζουμε την ιστορία μας χωρίς εθνικισμούς, μπορούμε να είμαστε πολύ καλοί πολίτες του κόσμου.»

E4: «Θα έλεγα ότι πρέπει να έχει ως στόχο τον συνδυασμό. Ούτε στο ένα άκρο ούτε στο άλλο. Μπορούμε να είμαστε πολίτες του κόσμου πάντοτε ενταγμένοι σε ένα συγκεκριμένο εθνικό σύνολο, αυτό δεν μπορούμε να το καταργήσουμε. Μία παγκόσμια ομοιογένεια θα είναι καταστροφική.»

E5: «Νομίζω ότι ο πρωταρχικός στόχος στο δημοτικό και στο γυμνάσιο δεν είναι η διάπλαση ανθρώπων με ισχυρή εθνική ταυτότητα. Δεν μπορεί να γίνει κάποιος κοσμοπολίτης, αν δεν γίνει πρώτα πολίτης και γνώστης της ιστορίας της χώρας. Στο λύκειο θα πρέπει να νιώσει (ενν. ο μαθητής)

ότι “όλα όσα έμαθα θα ενταχθούν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο το ευρωπαϊκό”, χωρίς να σημαίνει αυτό απώλεια της εθνικής συνείδησης.»

E7: «Θεωρώ ότι οι πολίτες του κόσμου είμαστε σε μεγάλα κοινωνικά θέματα, όπως είναι τα ναρκωτικά, η οικολογία, η ανεργία και βεβαίως πρέπει να έχουμε ανοιχτό μυαλό, αλλά θεωρώ πολύ σημαντικό τα παιδιά να μαθαίνουν να είναι πολίτες πρώτα από όλα του τόπου τους. Να γνωρίζουν την ιστορία του τόπου τους και βέβαια όχι εθνικιστικά, να έχουν μια αντίληψη του κόσμου, να ξέρουν τη θέση τους μέσα στον κόσμο, αλλά πρώτα να ξέρουν τι θα πει πατρίδα, ήθη, έθιμα, παραδόσεις. Η ιστορία τα διδάσκει αυτά.»

Η δεύτερη τάση που εκφράστηκε από τις εκπαιδευτικούς E2 και E6 προτάσσει τη δημιουργία πολιτών του κόσμου.

Η εκπαιδευτικός E2 δεν απέκλεισε τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας: «Περισσότερο αυτό που ονομάζουμε πολίτες του κόσμου. Γενικά θα πρέπει να υπάρχει ένας συνδυασμός. Αλλά σήμερα περισσότερο αυτό που ονομάζουμε πολίτες του κόσμου.»

Πιο καθαρά έθεσε στο περιθώριο τη δημιουργία εθνικής ταυτότητας η εκπαιδευτικός E6, η οποία μίλησε για δημιουργία πολιτών, πρώτα της χώρας και μετά του κόσμου: «Πολίτες της χώρας τους πρώτα και μετά πολίτες του κόσμου και άνθρωποι που θα έχουν κριτική σκέψη και θα είναι ανεξάρτητα άτομα και θα διαμορφώνουν μόνοι τους τις σκέψεις και τις απόψεις τους. Δεν πιστεύω ότι πρέπει να δίνει τόση έμφαση στην εθνική ταυτότητα. Να γνωρίζει ποιος είναι αλλά κυρίως στο επίπεδο της πολιτειότητας.»

## 9.4. Τα σχολικά εγχειρίδια

### 9.4.1. Κριτική

Η κριτική των εκπαιδευτικών του δείγματος στα σχολικά εγχειρίδια ήταν ισορροπημένη. Κάποια βιβλία κρίθηκαν θετικά και κάποια αρνητικά. Σε αρνητικές κριτικές ξεχώρισε το βιβλίο της Γ' Γυμνασίου, με κυριότερες αδυναμίες του τη μεγάλη ύλη, τη φλυαρία, το δύσκολο λεξιλόγιο και την απουσία εξηγήσεων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κρίση για το βιβλίο της Β' Λυκείου το οποίο η εκπαιδευτικός Ε3 χαρακτηρίζει πολύ καλό και η εκπαιδευτικός Ε7 απαράδεκτο.

Ε1: «Γενικά είναι πολύ καλά βιβλία. Το αρνητικό τους είναι ότι αρκετά από αυτά έχουν πολύ ύλη, πολλές λεπτομέρειες και ο λόγος τους είναι πάρα πολύ συμπυκνωμένος.»

.

Ε3: «Της Α' Λυκείου είναι περίπλοκο. Της Β' Λυκείου ανταποκρίνεται αρκετά καλά στον ρόλο του, γιατί η βυζαντινή ιστορία είναι γενικά δύσκολη και έχει ωραίες πηγές, κυρίως αυτό, μου αρέσουν οι πηγές του. Της Γ' Λυκείου θα μπορούσε να βελτιωθεί.»

Ο εκπαιδευτικός Ε5 θα ήθελε να είναι τα βιβλία συνοπτικότερα και λίγο πιο εθνοκεντρικά: «Γενικά είναι κατανοητά. Βέβαια είναι πολύ γεγονοτολογικά, ειδικότερα αυτό της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου θα έλεγα ότι είναι φλύαρα. Και οφείλω να πω ότι μια αδυναμία τους είναι ότι πολλές φορές λείπουν στοιχεία τα οποία τονώνουν την εθνική συνείδηση».

Παρά τις αδυναμίες τους, η εκπαιδευτικός Ε6 τα κρίνει θετικά σε σύγκριση με τα παλιότερα: «Της Γ' Γυμνασίου και της Α' Γυμνασίου έχουν πολλές πληροφορίες, πολλά γεγονότα και δύσκολο λεξιλόγιο. Συνολικά, όμως, είναι λίγο καλύτερα δομημένα από αυτά τα οποία αντικατέστησαν».

Αναλυτικότερα όλων μίλησε η εκπαιδευτικός Ε7: «Της Α' και της Β' Γυμνασίου είναι πάρα πολύ καλά [...], εκείνο που είναι πανάθλιο είναι της Γ' Γυμνασίου, το οποίο είναι απλωμένο πάρα πολύ χρονικά, απλώς ακουμπάει γεγονότα, αλλά δεν εξηγεί πράγματα».[...] Στο λύκειο, το βιβλίο της Α' Λυκείου δεν είναι κακό, το θεωρώ ένα καλό βιβλίο, απλώς επιμένει περισσότερο στη ρωμαϊκή ιστορία, την οποία θεωρώ πάρα πολύ κουραστική. Της Β' Λυκείου το θεωρώ απαράδεκτο. Μένει πολύ στα θέματα των αυτοκρατόρων, των ανώτερων τάξεων και δεν ασχολείται με τη βάση, το λαό, τις παραδόσεις και επιπλέον είναι πάρα πολύ πυκνογραμμένο και με πολλές ασάφειες. [...] Της Γ' Λυκείου είναι πολύ ωραίο, αλλά τα παιδιά δεν ασχολούνται.[...]. Το βιβλίο της κατεύθυνσης στην λυκείου χωρίζεται σε δύο κομμάτια το πρώτο μισό είναι απαράδεκτο, ενώ το δεύτερο επειδή είναι πάρα πολύ καλό».

Σχετικά ισορροπημένη υπήρξε και η κριτική της εκπαιδευτικού Ε4, η οποία έκανε μια πιο μακροσκοπική προσέγγιση, χωρίς να εστιάσει σε κάποιο συγκεκριμένο εγχειρίδιο: «Θεωρώ ότι υπάρχουν σωστές επιλογές. Ωστόσο, με ενοχλεί η εικόνα της αποσπασματικότητας. Έχουν απαλλαγεί από αναφορές σε καθαρά εθνικό προσανατολισμό. Το πρόβλημα είναι η αποσπασματικότητα. Γενικά είναι κατανοητά και ευχάριστα, έχουν χρώμα έχουν πηγές και γενικά προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών».

Μοναδική εξαίρεση σε όλα τα παραπάνω υπήρξε η εκπαιδευτικός Ε2, η οποία δεν βρήκε τίποτε θετικό στα σχολικά εγχειρίδια του ελληνικού σχολείου. Η απάντηση της ήταν η εξής: «Καλύπτουν το πνεύμα της εποχής άλλων δεκαετιών, ίσως του '60 και του '70, δεν καλύπτουν τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους και τη σύγχρονη μεθοδολογία. Είναι κακογραμμένα, έχουν υπερπληθώρα πληροφοριών, δεν έχουν κριτική προσέγγιση και δημιουργούν απέχθεια των μαθητών απέναντι στο μάθημα».

#### 9.4.2. Προτάσεις βελτίωσης

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το ποιες βελτιώσεις θεωρούν ότι μπορούν να γίνουν στα σχολικά εγχειρίδια. Η εκπαιδευτικός Ε2 εκφράζοντας εύγλωττα την απόρριψη της για τα εγχειρίδια που χρησιμοποιεί στη διδασκαλία της, είπε: «Να καταργηθούν γίνεται;! Αυτό που εγώ θα ήθελα είναι να μην υπάρχει ένα σχολικό εγχειρίδιο».

Όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί διατύπωσαν προτάσεις με στόχο τον εμπλουτισμό τους. Η εκπαιδευτικός Ε1 είπε πως θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει ένας συμπληρωματικός φάκελος υλικού για κάθε εγχειρίδιο. Η εκπαιδευτικός Ε3 προχώρησε αυτή την πρόταση λέγοντας ότι το βασικό εγχειρίδιο θα έπρεπε να συμπληρώνεται από ένα τετράδιο εργασιών και ένα ένθετο αυτοαξιολόγησης.

Υπήρξαν προτάσεις που αφορούσαν στο περιεχόμενο των εγχειριδίων. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός Ε5 είπε: «Για να βελτιωθούν τα σχολικά εγχειρίδια θα μπορούσαν να μουν κομμάτια για την τέχνη και να βγουν γεγονότα σχετικά αδιάφορα, ώστε να υπάρξει κριτική εξέταση μέσω των πηγών».

Ενδιαφέρουσα ήταν η παρατήρηση της εκπαιδευτικού Ε4 η οποία, σε συνάφεια με την παρατήρηση που έκανε σχετικά με τα βιβλία, είπε: «Η μόνη βελτίωση που βλέπω είναι η καλύτερη σύνδεση μεταξύ των εγχειριδίων, ώστε να θεραπευτεί το πρόβλημα της αποσπασματικότητας».

Η εκπαιδευτικός Ε6 παρατήρησε: «Όσον αφορά στο Γυμνάσιο να γίνουν πιο πολυτροπικά για να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών».

Τέλος η εκπαιδευτικός Ε7 είπε: «Τα βιβλία μπορούν να βελτιωθούν, εάν δεν κάνουν καταγραφή πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων, χωρίς να σημαίνει αυτό ότι δεν πρέπει να υπάρχουν κάποια ορόσημα. Αλλά από εκεί και πέρα να υπάρχουν προσωπογραφίες, αναφορά στους θεσμούς, τις

αξίες. Και επιπλέον πολύ περισσότερες εικόνες και πολύ περισσότερες πηγες».

#### **9.4.3. Μοναδικό ή πολλαπλό εγχειρίδιο;**

Η χρήση του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου στην Ελλάδα αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα που επικρατεί στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, στις οποίες εφαρμόζεται η πολιτική του πολλαπλού βιβλίου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ερωτώμενοι μοιράστηκαν ανάμεσα σε αυτούς που θεωρούν λειτουργικό το σημερινό σύστημα και εκείνους που, έστω και διστακτικά, πιστεύουν ότι πρέπει να δοκιμασθεί.

Κατηγορηματικά αντίθετη ήταν η εκπαιδευτικός Ε4, η οποία είπε: «Θεωρώ ότι χρειάζεται ένα βιβλίο και το πολλαπλό εγχειρίδιο δεν πρόκειται να προσφέρει κάτι ουσιαστικό».

Η εκπαιδευτικός Ε1 είπε: «Ίσως μόνο για τον εκπαιδευτικό θα είχε κάποιο νόημα, αλλά οπωσδήποτε όχι για τους μαθητές», χωρίς να δώσει κάποια περεταίρω εξήγηση.

Δύο εκπαιδευτικοί (Ε3 και Ε5) δεν είναι αντίθετοι στην χρήση πολλαπλού εγχειριδίου, αποκλείοντας όμως την Γ' Λυκείου για λόγους ισονομίας στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Ε3: «Μέχρι τη Β Λυκείου θα μπορούσε να εφαρμοστεί, όχι όμως τη Γ Λυκείου, καθώς για τις Πανελλήνιες εξετάσεις πρέπει να είναι ίδιο για όλους».

Ε5: Γοητευτική είναι η ιδέα του πολλαπλού εγχειριδίου, στην Ελλάδα ίσως δεν μπορεί να εφαρμοστεί, πιθανότατα λόγω των υποδομών. τελικά Καλό είναι και το μοναδικό εγχειρίδιο Είναι ένας κοινός καμβάς ειδικότερα για τη Γ Λυκείου εξασφαλίζει την ισότητα.

Η εκπαιδευτικός Ε7 φάνηκε αρνητική στην αρχή, λόγω της πολλής εργασίας που προϋποθέτει από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όπως διαπίστωσε με το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσα και λογοτεχνία, όπου έγινε απόπειρα χρήσης πολλαπλού εγχειριδίου. Καθώς, όμως, ανέπτυσε



τον συλλογισμό της κατέληξε στην άποψη ότι τελικά μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο το πολλαπλό εγχειρίδιο: «Είναι δύσκολο, διότι χρειάζεται πολλή δουλειά από τον καθηγητή. [...] Αν μου δώσουν τρία βιβλία, αυτό σημαίνει πολλή δουλειά από εμένα Στο μάθημα της γλώσσας λειτούργησε, με άφησε ελεύθερη να κάνω εγώ ό,τι θέλω στα παιδιά. Θα μπορούσε να γίνει και στην ιστορία. Απλώς σημαίνει πολλή δουλειά από εμάς. Αν βέβαια εφαρμοστεί για 1-2 χρόνια και κάθε καθηγητής φτιάξει ένα υλικό, δεν νομίζω ότι θα είναι δύσκολο.

Δύο εκπαιδευτικοί (E2 και E6) έδειξαν διάθεση δοκιμής της χρήσης πολλαπλού εγχειριδίου.

Η εκπαιδευτικός E6 θα το ήθελε, αναγνωρίζοντας, ωστόσο ότι η προσαρμογή θα χρειαστεί δομικές αλλαγές και χρόνο: «Θα μπορούσε να εφαρμοστεί, αλλά πρέπει να αλλάξει άρδην όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Θα έπρεπε να αρχίσει από το δημοτικό για τέτοια διαδικασία».

Η εκπαιδευτικός E2 ήταν κατηγορηματική λέγοντας : «Είμαι εναντίον του μοναδικού εγχειριδίου. Χρειάζονται τουλάχιστον δύο πηγές (ενν. σχολικά βιβλία), στο λύκειο μάλιστα θα μπορούσαν να υπάρχουν και ξενόγλωσσα βιβλία, αφού τα παιδιά είναι πολύ εξοικειωμένα με τα αγγλικά. Για παράδειγμα, όταν εξετάζουμε τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, κάλλιστα μπορούμε να βάλουμε ένα ξενόγλωσσο βιβλίο εκεί».

## **9.5. Εκπαιδευτικός και ιστορία**

### **9.5.1. Ρόλος εκπαιδευτικού**

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ερωτώμενοι για τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν έδωσαν ποικίλες απαντήσεις. Όλοι τού αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία, εστιάζοντας σε διαφορετικές λειτουργίες που μπορεί να επιτελέσει.

Οι εκπαιδευτικοί E3, E4 και E7 πιστεύουν σε έναν ρόλο που δίνει περισσότερη έμφαση στην καθοδήγηση και την υποστήριξη των

μαθητών, ώστε αυτοί να είναι οι πρωταγωνιστές την μαθησιακής διαδικασίας και όχι παθητικοί δέκτες. Παρατίθενται οι απαντήσεις τους.

E3: «Σίγουρα ο ρόλος του δεν είναι να κάνει διάλεξη. Βέβαια πρέπει να ξέρει τα γεγονότα, μία γενική χρονολογική σειρά χωρίς λεπτομέρειες. Βασικός είναι ο ρόλος του να εμπνεύσει τα παιδιά και να κινήσει το ενδιαφέρον τους.»

E4: «Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο σε κάθε αντικείμενο. Πρέπει να δώσει στα παιδιά την αίσθηση της ελευθερίας και της σφαιρικής ανάγνωσης του ιστορικού αναγνώσματος, να δείξει στα παιδιά ότι η ιστορία δεν είναι μία σειρά από γεγονότα, να δώσει χώρο στα παιδιά να είναι οι πρωταγωνιστές, ώστε να κάνουν την έρευνά τους και να καταλήξουν στα συμπεράσματά τους. Πρέπει να είναι ενθαρρυντικός, ευγενικός και όχι αυθεντία.»

E7: «Ο εκπαιδευτικός πρέπει απλώς να δίνει την αφορμή στα παιδιά να προβληματιστούν. Να παρουσιάζει τα γεγονότα, να δίνει τη δική του οπτική γωνία, διευκρινίζοντας τα παιδιά ότι αυτή είναι η δική του οπτική γωνία. Επίσης, να κάνει συζήτηση μέσα στην τάξη και να αφήνει τα παιδιά να βγάζουν τα δικά τους συμπεράσματα. Δεν θα πρέπει να κατευθύνει, αλλά να δίνει την αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό.»

Πιο δασκαλοκεντρική ήταν η προσέγγιση των εκπαιδευτικών E1, E5 και E6. Πιο συγκεκριμένα:

E1: «Ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός. [...] Χρειάζεται και η διάλεξη, αρέσει στα παιδιά. Εννοείται χρειάζεται ο διάλογος, να γίνεται συνδυασμός. Δεν πρέπει να είναι κουραστικός. Γενικά θεωρώ ότι έχει πολλαπλό ρόλο.»

E5: «Ο σημερινός δάσκαλος πρέπει να γίνει δάσκαλος με την παλιά έννοια, διότι τα παιδιά έχουν τεράστια άγνοια. Εκ πείρας σας λέω ότι

ειδικά στη Γ' Λυκείου δεν πρόκειται να συμμετάσχουν, ούτε πρόκειται να κάνουν πράγματα. [...] Στο Γυμνάσιο στις ομάδες ένας εργάζεται και οι άλλοι αδιαφορούν. Κατά συνέπεια, κεντρικός είναι ο ρόλος του δασκάλου.»

E6: «Εμείς θα κάνουμε τους μαθητές να αγαπήσουν ένα μάθημα. Χρειάζεται ο συνδυασμός της αφήγησης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.»

Η εκπαιδευτικός E2 ήταν σαφής στην τοποθέτησή της: «Ιδανικά πρέπει να δίνει πολλαπλές πηγές, να βοηθά τους μαθητές, ώστε να την προσεγγίσουν (ενν. την ιστορία). Είμαι εναντίον της πρωτοκαθεδρίας του δασκάλου.»

### **9.5.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα**

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ). Η σχετική ερώτηση έγινε, καθώς στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το ΑΠ είναι αρκετά περιοριστικό. Με την εξαίρεση της εκπαιδευτικού E2, όλοι οι υπόλοιποι ερωτώμενοι απάντησαν (ανεξαρτήτως του βαθμού δεσμευτικότητας που του αποδίδουν) ότι στην πράξη κάνουν τις προσαρμογές τους και δεν επηρεάζονται ουσιαστικά από τις επιταγές του.

Κάποιοι θεωρούν ότι το ΑΠ είναι δεσμευτικό ως προς τα τμήματα της ύλης στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση. Παραθέτουμε χαρακτηριστικές απαντήσεις:

E3: «Έχω αισθανθεί πίεση σε τμήματα της ύλης στα οποία, ενώ η οδηγία είναι να γίνουν συνοπτικά, εγώ θεωρώ ότι πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη βάση, για παράδειγμα στους ανατολικούς λαούς.»

E5: «Σε θέματα που σηματοδότησαν τη δόξα των Ελλήνων παρεκκλίνω και επιμένω, ακόμη και αν το αναλυτικό πρόγραμμα λέει ότι πρέπει να μην αφιερώσω χρόνο σε αυτά. Επιβεβαιώνω ότι είναι ένα καταπιεστικό αναλυτικό πρόγραμμα, ιδίως ως προς την ύλη».

Άλλοι επέμεναν στο γεγονός ότι το ΑΠ επιτάσσει την κάλυψη μεγάλου όγκου ύλης. Η εκπαιδευτικός E7 είπε: «Ναι (ενν. είναι δεσμευτικό το ΑΠ), γιατί έχει σχέση με την τεράστια ύλη. Αν ήταν πιο περιορισμένη, θα μου έδινε τη δυνατότητα να μείνω σε βάθος, να μιλήσω για αιτία και συνέπειες, να κάνω συνδέσεις με άλλα γεγονότα».

Η εκπαιδευτικός E2 έδωσε μια άλλη διάσταση που σχετίζεται με την εξέταση του μαθήματος λέγοντας: « Εμένα με πνίγει, όχι απλώς με περιορίζει. Πρέπει να ακολουθήσω τις οδηγίες λόγω ασυμφωνίας με το σχολικό βιβλίο και με τον τρόπο εξέτασης».

Οι εκπαιδευτικοί E4 και E6 δεν έδειξαν να αισθάνονται πίεση από το ΑΠ κάνοντας τις προσαρμογές που θεωρούν απαραίτητες.

E4: «Το αναλυτικό πρόγραμμα δίνει κάποιες κατευθύνσεις, αλλά όταν διαπιστώνω ότι πρέπει να είμαι πιο ευέλικτη στην ερμηνεία του, το κάνω. Δηλαδή δεν κυνηγάω την ύλη, αντίθετα διαμορφώνω το μάθημά μου στις δυνατότητες των παιδιών για να δημιουργήσω κλίμα συζήτησης και έρευνας μέσα στην τάξη. Το διαβάζω, αλλά δεν δεσμεύομαι απόλυτα, λαμβάνω υπόψη το κλίμα της τάξης.»

E6: «Στην πράξη, όχι. Δεν υπάρχει πρόβλημα, μπορείς να κινηθείς όπως νομίζεις εσύ. [...] Ο χρόνος δεν μου φτάνει λόγω του όγκου της ύλης.»

Χαρακτηριστικότερη ήταν η απάντηση της εκπαιδευτικού E1, η οποία έχει τριετή μόλις προϋπηρεσία και είπε τα εξής: «Είναι εν μέρει δεσμευτικό. Αναγκάζομαι να κάνω κάποιες παρατυπίες». Στην παρατήρηση ότι κάποιοι ερωτώμενοι απάντησαν ότι δεν θεωρούν το ΑΠ ιδιαίτερα δεσμευτικό, ιδιαίτερα στην πράξη, σχολίασε: «Θεωρώ ότι οι άλλοι ίσως δεν το διαβάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, δίνει πολύ

συγκεκριμένες οδηγίες για τις ώρες οι οποίες πρέπει να αφιερώνονται στη διδασκαλία κάθε θέματος. Έτσι ασυναίσθητα όλοι κάνουμε τις προσαρμογές μας».

### **9.5.3. Νέες τεχνολογίες**

Όλοι οι ερωτώμενοι συμφώνησαν πως η χρήση νέων τεχνολογιών είναι σημαντική για τη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας.

Οι εκπαιδευτικοί E1 και E7 τόνισαν τόσο τη σπουδαιότητα των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία, όσο και τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη χρήση τους. Παρατίθενται τα αποσπάσματα:

E1: «Είναι ό,τι σημαντικότερο για το μάθημα της ιστορίας, όμως εγώ δεν μπορώ να τις χρησιμοποιήσω, διότι το σχολείο δεν μου παρέχει τη δυνατότητα ελλείψει υποδομών.»

E7: Θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντική η χρήση των νέων τεχνολογιών, αλλά στο σχολείο όπου υπηρετώ υπάρχει μόνο μία αίθουσα για την προβολή μέσω υπολογιστή και αυτό είναι μαρτύριο. Δεν υπάρχει τάξη του καθηγητή, έτσι αναγκάζομαι να το κανονίσω από την προηγούμενη μέρα, να τα στήσω όλα με τα παιδιά στο διάλειμμα και πέντε λεπτά πριν από το τέλος του δικού μαθήματος να τα ξεστήσω για να κάνει μάθημα ο επόμενος καθηγητής. Φέτος με το webex το καταευχαριστήθηκα, γιατί τους έλεγα τα βασικά και μετά μπορούσα να κάνω ό,τι θέλω. Ήθελα να τους δείξω ταινία και τους έδειχνα ταινία. Γενικά είναι βασικό στοιχείο, αλλά δεν υπάρχει υποδομή, πρέπει να τα κουβαλάς όλα μόνος σου.»

Οι εκπαιδευτικοί E6 και E3 τόνισαν τη σημασία των απαιτούμενων υποδομών:

E6: «Θεωρούν θεωρώ ότι οι νέες τεχνολογίες βοηθούν πάρα πολύ, αρκεί να υπάρχουν οι υποδομές».

E3: «Βοηθούν σε όλα τα μαθήματα, στην ιστορία ίσως περισσότερο. Οι νέες τεχνολογίες είναι αρωγοί, γιατί σου δίνουν τη βιωματικότητα. Η δυνατότητα χρήσης εξαρτάται από το σχολείο. Άλλα σχολεία προσφέρουν αφειδώς, αλλά όχι. Γενικά όμως όλα τα σχολεία προσφέρουν κάτι».

Η εκπαιδευτικός E2 εστίασε στην πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών: «Τις χρησιμοποιώ, αλλά δεν είναι πανάκεια. Βοηθούν κυρίως στην αφόρμηση. Ειδικά τώρα με την τηλεργασία βοηθούν αρκετά. Τη θεωρώ χρήσιμη αλλά όχι κεντρικό σημείο της διδασκαλίας».

#### **9.5.4. Δυσκολίες**

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των ερωτώμενων, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ποικίλες. Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί E2, E5, E6 και E7 δυσκολεύονται λόγω της αδιαφορίας των μαθητών για το μάθημα. Την έλλειψη υποδομών ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί E1, E5, E6 και E7. Αναφέρθηκαν επίσης ο τρόπος εξέτασης (E1), τα βιβλία (E2), τα πολλά παιδιά μέσα στο τμήμα όπως και οι λίγες ώρες στο πρόγραμμα (E6), η συγκεκριμένη ύλη κάποιας τάξης (E3) και η πολύ μεγάλη ύλη (E7). Παρατίθενται αναλυτικά οι απαντήσεις:

E1: «Η κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζω είναι η εξέταση. [...] Είναι πολύ σφιχτά τα περιθώρια . Θα ήθελα να έχουμε ένα περιθώριο στο πως θα βάζουμε τα διαγωνίσματα. Αντιμετωπίζω επίσης το πρόβλημα των μέσων, [...] δεν μπορώ να έχω σε κάθε τάξη έναν διαδραστικό πίνακα να κάνω τις παρουσιάσεις μου όπως θέλω».

E2: [...] «Τα σχολικά εγχειρίδια είναι κακογραμμένα. Τα παιδιά δείχνουν απέχθεια προς το μάθημα γιατί χρειάζονται να το παπαγαλίσουν, ενώ ενδιαφέρονται για το περιεχόμενο. Πνίγονται από τον τρόπο διδασκαλίας».

E3: «Μόνο μία. Πολλές φορές τα παιδιά δεν βρίσκουν τη βυζαντινή ιστορία ενδιαφέρουσα. Εκεί πρέπει να κάνω τα αδύνατα δυνατά για να τους βάλω σε μία σειρά, γιατί τα παιδιά συχνά πελαγοδρομούν. [...] Είναι χαοτική η βυζαντινή ιστορία».

E4: «Η μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετωπίζω είναι να δημιουργήσω τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε το μάθημα να είναι ευχάριστο και να μην υπάρχει η αίσθηση του καταναγκασμού, της υποχρέωσης.....[...] Εκεί είναι οι δυσκολίες, στο κατά πόσο θα κινητοποιήσω τα παιδιά. Αν τα κινητοποιήσω, όλα πάνε μόνα τους».

E5: «Η έλλειψη σε τεχνολογική υποδομή [...], η αδιαφορία των παιδιών, ιδίως στη Β' και Γ' Λυκείου [...]. Τρίτον, ο τρόπος διδασκαλίας με τη γεγονοτολογία, η γεγονοτολογία, η οποία προκαλεί αδιαφορία και σύγχυση».

E6: «Πάρα πολλά παιδιά μέσα στην τάξη. Εμείς έχουμε τάξη και με 27 παιδιά. Αδιαφορία. Πολλές μαθησιακές δυσκολίες που υπάρχουν πια στα παιδιά. Αδυναμία να κατανοήσουν πράγματα. [...] Η έλλειψη τεχνολογικών υποδομών σε κάποια σχολεία. [...] Λίγες ώρες. Από τρεις ώρες έγιναν δύο με την ίδια ύλη».

E7: «Βασικό πρόβλημα είναι η τεράστια ύλη η οποία πρέπει να μειωθεί για να μπορώ να δουλέψω σωστά. Επίσης η έλλειψη τεχνικών μέσων για τη χρήση των νέων τεχνολογιών[...] Επίσης το μάθημα δεν διδάσκεται από ιστορικούς αλλά από κοινωνιολόγους και από άλλους συναδέλφους. Έτσι, τα παιδιά έρχονται από το γυμνάσιο και σιχαίνονται την ιστορία. Και εκεί ολοκληρώνεται η καταστροφή, διότι για να μη φύγει ένας συνάδελφος και να πάει σε άλλο σχολείο του δίνουν με δεύτερη ανάθεση το μάθημα και τα παιδιά σιχαίνονται την ιστορία. [...] Αν και θέλουμε να ξεφύγουμε από την παπαγαλία, (ενν. πρόβλημα είναι) η προσκόλληση στην παπαγαλία».

## 10. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο στόχος της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να αναδειχθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το μάθημα της ιστορίας, τον σκοπό και το περιεχόμενό του, καθώς και σχετικά με τον δικό τους ρόλο και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκτέλεσή του.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος αναδεικνύεται μια διαφορετική εικόνα από αυτή που έχει προκύψει από προηγούμενες -εκτενέστερες αλλά αρκετά παλιότερες- έρευνες οι οποίες σκιαγραφώντας την εικόνα των ελλήνων εκπαιδευτικών, τους παρουσιάζουν συντηρητικούς και προσκολλημένους στην εθνική αφήγηση. Οι ερωτώμενοι έδειξαν ότι διαπνέονται από διάθεση για προσφορά, προβληματίζονται για το ρόλο τους, έχουν ιδέες για το πως θα μπορούσαν να διεξαχθεί το μάθημα καλύτερα, έχουν επίγνωση των δυσκολιών και κυρίως δεν είναι εγκλωβισμένοι στην παραδοσιακή αντίληψη για τον ρόλο της ιστορίας, αλλά βλέπουν μια ευρύτερη χρησιμότητα, τόσο για τον μαθητή όσο και για την κοινωνία, που μπορεί και εκτείνεται έξω από τα στενά περιθώρια της δημιουργίας εθνικής ταυτότητας.

Οφείλουμε να επαναλάβουμε ότι είναι εύλογο οι παρατηρήσεις αυτές να μη μπορούν να γενικευθούν. Θεωρούμε, όμως, ότι δείχνουν μια υπαρκτή τάση μέσα στο σύνολο των ελλήνων εκπαιδευτικών που δεν είναι περιθωριακή και πιθανότατα εκφράζει ευρύτερα τμήματά του.

### 10.1. Επάρκεια εκπαιδευτικού – Επιμόρφωση

Η αρχική εκπαίδευση-κατάρτιση των καθηγητών ιστορίας αποτελεί βασική επένδυση στο μέλλον μιας κοινωνίας, αφού η διδασκαλία του αντικειμένου αναμένεται να ενδυναμώσει κοινωνικές και επικοινωνιακές



δεξιότητες, κριτική σκέψη, να δημιουργήσει «ανοιχτά μυαλά», αμοιβαία κατανόηση, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη μεταξύ των λαών της Ευρώπης και του κόσμου (Σακκά, 2006: 44). Είναι ενδιαφέρον, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έδειξαν ότι διαθέτουν τέτοιες αρετές, παρά το γεγονός (με την εξαίρεση μιας εκπαιδευτικού) ότι η σπουδές τους δεν τους έδωσαν επαρκή εφόδια προκειμένου να διδάξουν το μάθημα, ακόμη και αυτοί που είναι απόφοιτοι τμημάτων ιστορίας. Η αίσθηση αυτή αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι την Ελλάδα το σύστημα που ακολουθείται εντός των «καθηγητικών» πανεπιστημιακών σχολών είναι έτσι διαμορφωμένο που λιγότερο από το 10% του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων αφορούν στην παιδαγωγική και τη διδακτική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, καθώς δίνεται μεγάλη έμφαση στη γενική παιδεία (Σακκά, 2006: 42).

Παράλληλα, από τις απαντήσεις φάνηκε η θεσμική ανεπάρκεια, η οποία καθιστά τις δράσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση αποσπασματικές και μη προσβάσιμες στο σύνολο των εκπαιδευτικών.

## **10.2. Σημασία – Σκοπός – Περιεχόμενο μαθήματος**

Προ δεκαπέντε ετών ήταν κοινή η διαπίστωση ότι, όπως έγραφε η Βούρη (2006) «η διδασκαλία της ιστορίας στην Ελλάδα παραμένει εγκλωβισμένη στην εθνική ιδέα και ταγμένη στην διάχυση της εθνικής ιδεολογίας και τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας.» (Βούρη, 2006: 33). Η περιορισμένη έρευνά μας έδειξε ότι κατά τον χρόνο που έχει παρέλθει, ίσως έχουν επέλθει θετικές αλλαγές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στις απαντήσεις σχετικά με τον σκοπό του μαθήματος υπήρξαν διαφορετικές προσεγγίσεις και μόνο ένας τόνισε την εθνική διάσταση του μαθήματος, χωρίς να αποκλείει και την έννοια της πολιτειότητας. Δύο εστίασαν στην αυταξία της ιστορικής γνώσης και μελέτης, δύο είπαν ότι ο σκοπός είναι ένας συνδυασμός ανάπτυξης της ιστορικής γνώσης και ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας με έμφαση στη δεύτερη, ενώ μια εκπαιδευτικός είπε ότι βασικός σκοπός είναι η κριτική ικανότητα.

Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί εστίασαν στην διάσταση της εθνικής αυτογνωσίας, χωρίς ωστόσο να της αποδώσουν αυταξία, αλλά συνδέοντας την με μια έννοια τοποθέτησης της χώρας στο παγκόσμιο γίγνεσθαι και ως οδηγό για την αναγνώριση και αποφυγή λαθών στο μέλλον. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις διατυπώθηκαν κατά τρόπο που δεν έδειχνε διάθεση ούτε υπερτίμησης της χώρας και της ιστορίας της ούτε υποτίμησης του «άλλου».

Συνολικά φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ενστερνισθεί την άποψη ότι « ιστορία είναι ένας συνδυασμός της ‘κατανόησης του εαυτού’ και της ‘κατανόησης του άλλου’, για τις οποίες είναι απαραίτητες οι διαδικασίες της «ενδοσκόπησης» και της «ενσυναίσθησης» αντίστοιχα.» (Σακκά, 2006: 48).

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης μιλώντας για τη σημασία της αρχαίας ελληνικής δημοκρατίας είπε: «Η αρχαία Ελλάδα δεν είναι πρότυπο, ούτε μοντέλο προς μίμηση, όπως άλλωστε δεν μπορεί να είναι κανένα ιστορικό έργο σε οποιονδήποτε τομέα. Θεωρώ, όμως, ότι μπορεί να λειτουργήσει για μας σαν γονιμοποιό σπέρμα, δεδομένου ότι μας επιτρέπει να δούμε εν τη γενέσει τους πληθώρα στοιχείων πάντοτε επίκαιρων - μπορεί και πρέπει να είναι για μας κέντρισμα, έμπνευση και πηγή ιδεών (Καστοριάδης, 1986: 11). Ευθυγραμμισμένοι με αυτή την αντίληψη, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί έδειχναν να μην είναι δέσμιοι μιας στείρας προγονολατρείας. Ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος, όλοι ανεξαιρέτως θεώρησαν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία, ενώ μόλις δύο αναφέρθηκαν στη σπουδαιότητα και την ανάγκη έμφασης στην αρχαία ελληνική ιστορία. Είναι χαρακτηριστικό δε ότι μία εκπαιδευτικός που τόνισε αυτήν την ανάγκη, δεν τη δικαιολόγησε αναφερόμενη στη δόξα ή στο κλέος των αρχαίων προγόνων μας, αλλά στην αρχαιότητα ως σύνολο που περιλαμβάνει πολλούς μεγάλους πολιτισμούς.

Στο ίδιο μήκος κύματος κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μοναδικότητα της ιστορίας και της ιστορικής αφήγησης καθώς και τις οπτικές που μπορούν να

παρουσιασθούν στο σχολικό πλαίσιο. Κάποιοι δήλωσαν ότι η ιστορία -με την έννοια των πραγματικών γεγονότων- είναι μοναδική, ενώ άλλοι διατύπωσαν την άποψη ότι δεν υπάρχει μία ιστορία. Ωστόσο, όλοι συμφώνησαν πως η ιστορία έχει πολλές ερμηνείες και οπτικές, δείχνοντας με τον τρόπο απάντησής τους ότι αυτό είναι θεμιτό και αποδεκτό. Κάτι που αποδείχτηκε από την απάντησή τους στο ερώτημα σχετικά με το αν το σχολείο οφείλει να παρουσιάζει μόνο την εθνική αφήγηση ή και άλλες απόψεις σχετικά με την ιστορία μας. Τέσσερεις εκπαιδευτικοί δήλωσαν αυτό πρέπει να συμβαίνει καθώς, όπως είπε χαρακτηριστικά μία εξ αυτών, «Εμείς διδάσκουμε στα παιδιά μία επίσημη εκδοχή, η οποία δεν είναι απαραίτητα και η αληθινή. Οπότε νομίζω ότι την ιστορία θα τη δούμε μέσα από πολλά αναγνώσματα, μέσα από πολλές αναγνώσεις και ερμηνείες και κυρίως μέσα από τις πηγές». Ακόμη και δύο εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλάξεις όχι για κάποιον λόγο «εθνικού συμφέροντος», παρά μόνο για να μη δημιουργηθεί σύγχυση στα παιδιά, ειδικότερα στο Γυμνάσιο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υιοθετούν υποσυνείδητα την ανάγκη για αμεροληψία, η οποία απαιτεί τιμιότητα και σύνεση στη χρήση των πηγών και στη συγγραφή (Σμυρναίος, 2020: 120).

Τέλος, σε πλήρη συνάφεια με όλα τα παραπάνω βρίσκονται οι απαντήσεις στο ερώτημα για το αν θα πρέπει η διδασκαλία του μαθήματος να κλίνει στην δημιουργία εθνικής ταυτότητας ή πολιτών του κόσμου. Δύο εκπαιδευτικοί ήταν κατηγορηματικές στο ότι σήμερα προέχει η δημιουργία πολιτών του κόσμου. Τέσσερεις δήλωσαν ότι πρέπει να γίνουν και τα δύο με μια ισορροπία. Μία εκπαιδευτικός απάντησε ότι η δημιουργία εθνικής ταυτότητας είναι προτεραιότητα σπεύδοντας να τονίσει ότι αυτό δεν πρέπει να γίνει μέσα από φανατισμό και εθνικιστικό λόγο.

### **10.3. Σχολικά εγχειρίδια**

Με την εξαίρεση μιας εκπαιδευτικού, η οποία άσκησε ισοπεδωτική κριτική, όλοι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος άσκησαν

ισορροπημένη κριτική στα σχολικά εγχειρίδια, επισημαίνοντας τις αδυναμίες κάποιων από αυτά και κάνοντας προτάσεις για τη βελτίωσή τους, αλλά και επαινώντας κάποια άλλα για την επάρκειά τους. Αναδείχθηκαν τα προβλήματα της μεγάλης ύλης, της αποσπασματικότητας, της γλωσσικής δυσκολίας και του όγκου των πληροφοριών.

Όσον αφορά στην επιλογή του πολλαπλού εγχειριδίου, εκπαιδευτικοί του δείγματος έδειξαν ιδιαίτερα δεκτικοί στη εφαρμογή του. Ακόμη και οι δύο εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν τον δισταγμό τους, τον δικαιολόγησαν σε σχέση με την ισονομία για τους μαθητές της Γ' Λυκείου και τις Πανελλήνιες εξετάσεις.

#### **10.4. Ρόλος εκπαιδευτικού – Αναλυτικό Πρόγραμμα – Δυσκολίες**

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας κοινωνίας, καθώς μεταφράζουν την κρατούσα εκπαιδευτική φιλοσοφία σε σκοπούς και περιεχόμενο. Η αξιολόγηση των γνωστικών αντικειμένων και η κατηγοριοποίηση τους με βάση αυτά αποτελούν ενέργειες που απηχούν επιλογές ιδεολογικού και πολιτικού χαρακτήρα (Αδάμου, 2002: 275).

Όλοι οι ερωτώμενοι απέδωσαν μεγάλη σημασία στον ρόλο του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά στο πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει, οι τέσσερις εκπαιδευτικοί του δείγματος έδειξαν να πιστεύουν ότι πρέπει οι μαθητές να έχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία. Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου πρέπει να είναι βοηθητικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός (με την έννοια της επίβλεψης και όχι με την έννοια της πρωτοκαθεδρίας). Δήλωσαν ότι είναι κατά της διάλεξης και της καθηγητικής αυθεντίας. Μόνο ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι ο σημερινός καθηγητής πρέπει να είναι δάσκαλος με την παραδοσιακή έννοια του όρου. Είναι, ωστόσο,

ενδιαφέρον ότι και ο ίδιος αναγνώριζε ότι αυτή η θέση δεν είναι το επιθυμητό ούτε αντιπροσωπεύει την κανονικότητα ενός λειτουργικού συστήματος, αλλά αντίδραση στη σημερινή κατάσταση, όπως ο ίδιος την προσλαμβάνει.

Σε σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) η προσέγγιση των εκπαιδευτικών είναι αρκετά ενδιαφέρουσα. Ενώ σχεδόν όλοι (πλην μιας εξαίρεσης) αναγνωρίζουν τον δεσμευτικό χαρακτήρα του, τελικά στην πράξη καταφέρνουν να το παρακάμψουν και να υπερβούν τους περιορισμούς που επιβάλλει (κατά βάση στον όγκο της ύλης και στο που πρέπει να δοθεί έμφαση) με τρόπο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών.

Η σχέση τους με τις νέες τεχνολογίες φάνηκε ότι είναι καλή και όλοι δήλωσαν ότι ήδη τις έχουν εμπλέξει στη διδακτική διαδικασία ή επιθυμούν να τις χρησιμοποιούν περισσότερο, ώστε να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να κάνουν τη διδασκαλία τους καλύτερη. Συνέδεσαν το βαθμό στον οποίο εμπλέκουν τα ηλεκτρονικά μέσα σε αυτήν με τις δυνατότητες που προσφέρει το σχολείο στο οποίο υπηρετούν.

Μπορούμε να πούμε ότι από τις απαντήσεις τους σχετικά με τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο του αναδείχθηκε μια εικόνα λειτουργών που έχουν σύγχρονη αντίληψη για την αποστολή τους, τον τρόπο με τον οποίο οφείλουν να την επιτελέσουν και ανοικτούς σε νεωτερισμούς. Βέβαια, οι διαπιστώσεις αυτές, ίσως να μην είναι απολύτως ορθές, καθώς δεν είναι παράδοξο η εικόνα που έχει κάποιος σε σχέση με τις αντιλήψεις του να διαφέρει από την πραγματικότητα. Δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε και την αντίσταση που προκαλεί η έξη στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος είναι βαθιά ριζωμένος μέσα στον εκπαιδευτικό από την εποχή που ο ίδιος ήταν μαθητής. Χαρακτηριστικά, η Αθανασοπούλου κάνει λόγο για τη σύγκρουση δύο μορφών γνώσης, της ακαδημαϊκής από τη μία πλευρά και της «προεπιστημονικής» από την άλλη. Η βαθιά εσωτερίκευση της δεύτερης εξηγεί γιατί ο τρόπος διδασκαλίας του τού φαίνεται σύγχρονος, ενώ στην ουσία παραμένει

παραδοσιακός. (Αθανασοπούλου, 2006: 64). Ωστόσο, παρά αυτήν την παράμετρο, οι απαντήσεις έδειξαν ότι το συνολικό πλαίσιο στο οποίο κινούνται είναι θετικό.

Τέλος, όλοι αναφέρθηκαν σε διάφορες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία του μαθήματος. . Ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι αρκετοί μέσα στην απάντησή τους έκαναν ταυτόχρονα και μια γενικότερη κριτική στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα, υπογραμμίζοντας τον στείρο τρόπο εξέτασης με την παπαγαλία, τον γεγονοτολογικό χαρακτήρα του μαθήματος, την έλλειψη βοήθειας από το υπουργείο ή το ότι το μάθημα διδάσκεται από μη ειδικούς ως μάθημα δεύτερης ανάθεσης, προσπαθώντας κατά κάποιον τρόπο να μιλήσουν για το τι θεωρούν ότι γίνεται λάθος γενικότερα, εκτός από το να εκφράσουν κάποια δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους.

## 11. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα έδωσε ενδιαφέρουσες απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν τεθεί προς διερεύνηση. Μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα άλλων ερευνών οι οποίες θα εξετάζουν πτυχές που παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να διεξαχθεί έρευνα με καθηγητές που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του κέντρου της Αθήνας ή της Δυτικής Αττικής όπου υπάρχουν περισσότερες ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και ο μαθητικός πληθυσμός είναι λιγότερο ομοιογενής. Επιπλέον, χρήσιμη θα ήταν μια έρευνα που θα εστίαζε σε θέματα που αφορούν το στοιχείο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να φανεί κατά πόσο οι απόψεις που εκφράστηκαν σε αυτήν την έρευνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν βάση για μια τέτοια κατεύθυνση, η οποία σχετίζεται με το αίτημα για το πως πρέπει να είναι το σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ένα σχολείο που «πρέπει να προσφέρει μια έγκυρη επιστημονικά ιστορική γνώση, η οποία θα είναι δημοκρατική και πολυφωνική και θα αποδυναμώνει τη μονολιθική εθνοκεντρική οπτική», και που «πρέπει να έχει ως σκοπό την πλήρη και ορθή πληροφόρηση των μαθητών, την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.» (Βούρη, 2006: 35). Τέλος, οπωσδήποτε μια πολύ μεγαλύτερης κλίμακας ποσοτική έρευνα πάνω στις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους, για την ιστορία και τους σκοπούς της στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσε να δώσει δείξει με πολύ περισσότερη ακρίβεια το πως διαμορφώνονται αυτές σήμερα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (Επιμ.), «*Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας:*» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
2. Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (Επιμ.), «*Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας:*» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (σσ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
3. Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
4. Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
5. Αθανασοπούλου, Α. (2006). «Παρατηρήσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τχ. 2 (Νοέμ. 2006), σσ. 60-67.
6. Αθανασοπούλου, Α. (2008). «Σκοτάδι πνευματικό σκέπασε την Ελλάδα...». Διαβάζοντας για την παιδεία επί Τουρκοκρατίας στα σχολικά εγχειρίδια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 233-268). Αθήνα: Μεταίχμιο.
7. Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Πεδίο.
8. Βέικου, Χ., Παπασταμούλη Ε., Σιγανού, Α. (2007). [Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.](#)



*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 13 σσ. 55-68.  
DOI:<http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/>

9. Bird, M., Hammersley, M. Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*. Εγχειρίδιο Μελέτης. Μτφρ. Ε. Φράγκου. Πάτρα: ΕΑΠ.
10. Βόγλη, Ε. (2015). *Τι πρέπει να γνωρίζει ο ιστορικός για την επιστήμη και το επάγγελμά του*; Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3821>
11. Βούρη, Σ. (2006). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία, *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, σσ. 30-38.
12. Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π. (2011). Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνεις και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ' Λυκείου (2007). *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, σσ. 37-68.
13. Γατσωτής, Π. (2004). *Νέες επιστημολογικές και ιστοριογραφικές θεωρήσεις στο χώρο της Ιστορίας και η εφαρμογή τους στη διδακτική πράξη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ιστορία των ιστορικών και σχολική Ιστορία: μία προσπάθεια σύγκλισης)*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).
14. Γατσωτής, Π., Κόκκινος, Γ. (2007). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα Στο Α. Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 363-387). Αθήνα: Μεταίχμιο.
15. Γιαννακόπουλος, Δ., Κ. (2004). [Η αξιολόγηση του μαθήματος της Ιστορίας και η αξιολόγηση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γενική θεώρηση](#). *Επιθεώρηση*

*Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 9, σσ. 129-142. DOI: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos9/>

16. Γιώτης, Γ. (2012). *Η διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914 και εξής)*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).
17. Γληνός, Δ., Κουγέας, Σ. (2020). *Ο Εθνικισμός στα σχολικά εγχειρίδια. Τα ελληνικά σχολικά βιβλία κατά και μετά τον Μεγάλο Πόλεμο*. Αθήνα: Τόπος.
18. Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* σσ. 358 – 390.
19. Δραγώνα, Θ, Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (Επιμ.), «*Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας:*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 13-26). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
20. Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015)
21. Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη (2015). Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ιστορικό εγγραμματισμό, στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, σσ. 407-417. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.206>

22. Haydn, T. (2012). History in Schools and the Problem of “The Nation.” *Education Sciences*, 2(4), 276–289. MDPI AG. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3390/educsci2040276>
23. Ιγγλέση, Χ. (1997). «Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων»: Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα στο λόγο των εκπαιδευτικών. Συμπεράσματα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων. Στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (επιμ.), «*Τί εἶν’ ἡ πατρίδα μας:*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 323-343). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
24. Κάββουρα, Θ. (2002). Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών Υπηρετούν τη Μάθηση; Το Παράδειγμα της Ιστορίας, στο: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Επίκαιρα Θέματα Ιστορίας Εκπαίδευσης*, (Πρακτικά 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, Πάτρα), Τεκμήρια-Μελέτες Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.
25. Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της ιστορίας. Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
26. Καρακατσάνη, Δ. (2003). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
27. Καρακατσάνη, Δ. (2012), *Εκπαιδευτική θεωρία και διδακτική πράξη στη Μεταπολεμική Ελλάδα, Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
28. Καρράς. Κ. Γ., Οικονομίδης, Β. (2015). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Καρράς, Κ. Γ., Wolhuter, H. H. (επιμ.) *Συστήματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Gutenberg

29. Κασίδου, Σ. (2008). *Μυθιστορία στην υπηρεσία συγκρότησης του εθνικού όλου και της κατασκευής κυρίαρχων ιδεολογικών σχημάτων. Ο ρόλος της σχολικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1914-2007)*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
30. Καστοριάδης, Κ. (1986). *Η αρχαία ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία
31. Κογκούλη, Π. Ι. (2016). *Η διδασκαλία «συγκρουσιακών θεμάτων» στο μάθημα της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ).
32. Κόκκινος, Γ. (1998). Η διδακτική της ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, σσ. 245-250. doi:<https://doi.org/10.12681/mnimon.676>
33. Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
34. Κοντοβά, Μ. (2017). *Ελλάδα και Βαλκάνια στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας της περιόδου 1967-2007*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
35. Koulouri, C (2002). Introduction. in Koulouri, C. (ed.) *Clio in the Balcans* (pp. 15-52). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
36. Κυρίτσης, Γ. Δ. (2017). *Ιδεολογία και σχολική ιστορία. Εμείς και οι «άλλοι» στη Βυζαντινή Ιστορία του Δημοτικού*. Αθήνα: Παπαζήση.

37. Κυρτάτας, Δ. Ι. (2002). *Κατακτώντας την αρχαιότητα. Ιστοριογραφικές διαδρομές*. Αθήνα: Πόλις.
38. Κωνσταντάρος, Κ. (2018). *Η Διδασκαλία του Μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
39. Μαμούρα, Μ. Χ. (2011). *Η Διδασκαλία της Ιστορίας από Πηγές και η Διαμόρφωση Ιστορικής Συνείδησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μύθος ή Πραγματικότητα;* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ).
40. Μαμούρα, Μ. (2018). Η επανα-διαπραγμάτευση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης στο μάθημα της ιστορίας. *Action Researcher in Education*, τεύχος 8, Απρίλιος 2018. σσ. 1-20.  
<http://www.actionresearch.gr/i8p1>
41. Mason, J. (2010). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
42. Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικού πανικού; Στο Α. Π. Ανδρέου (Επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 69-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
43. Μαυροσκούφης, Δ. (2010). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων στο μάθημα της ιστορίας» στο Κόκκινος, Γ. (κ.α.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*, Αθήνα: Νοόγραμμα Εκδοτική
44. Moniot, H. (2000). *Η διδακτική της ιστορίας* (μτφ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1991)

45. Μήλλας, Η., (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, Ιστοριογραφία, Λογοτεχνία και Εθνικά Στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
46. Μουζακίτη, Α. (2015). Από τη μία και μοναδική ιστορική αλήθεια στις πολλαπλές αναγνώσεις του ιστορικού παρελθόντος: Οι τομές και οι αλλαγές στην ελληνική μέση εκπαίδευση αναφορικά με τον τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας. Θεωρητικά/Ιδεολογικά ζητήματα και προβληματισμοί. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Τόμ. Α' (σσ. 741-758)*.
47. Μπαμπούνης, Χ., Τουλιάτος, Σ. (2017). *Μεθοδολογία και ερμηνεία της ιστορίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
48. Μπίκος, Γ. Δ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του παιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων. *Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 61/2016, σσ. 87-100.
49. Μπούντα, Ε. Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και η ιστορική σκέψη των μαθητών*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο).
50. Munslow, A. (2001). History in Focus, What is History? Ανάκτηση από: [www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/munslow6.html](http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/munslow6.html).
51. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2005). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών - Διδακτική Μεθοδολογία - Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση*. Αθήνα.

52. Παπαοικονόμου, Α. Δ. (2014). Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία. *Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος ΙΣΤ, τεύχος 64, Χειμώνας 2014, σσ. 57-72.
53. Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
54. Σακκά, Β. (2006). [Η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα...](#) *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, σσ. 39-59.
55. Σμυρναίος, Α. Λ. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας. Συνταγογραφίες διδασκισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
56. Σμυρναίος, Α. Λ. (2020). *Ιστορίας μάθησις.. Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
57. Timasheff, N. S., Theodorson, G.A. (1983). *Ιστορία Κοινωνιολογικών Θεωριών* (μτφ. Δ. Γ. Τσαούση). Αθήνα: Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη Gutenberg (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976).
58. Walsh, W. H. (1994). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Ιστορίας* (μτφ. Φ. Βώρος) Αθήνα: MIET
59. Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών).

60. Φραγκουδάκη, Α. (1997). Εισαγωγή. Στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (Επιμ.), «*Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας:*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 153-198). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
61. Φραγκουδάκη, Α. (1997). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους. Στο: Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ., (Επιμ.), «*Τί εἶν' ἡ πατρίδα μας:*» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 153-198). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.



## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

#### **1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ**

Σχολείο:

Σπουδές:

Έτη προϋπηρεσίας:

Έτη Διδασκαλίας Ιστορίας:

Φύλο:

#### **2. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

##### **A. ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ**

1. Ποιά είναι η σχέση σας με το αντικείμενο;
2. Διδάσκετε το μάθημα από επιλογή ή για λόγους που σχετίζονται με το πρόγραμμα;

##### **B. ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

1. Αισθάνεστε ότι οι σπουδές σας σάς παρείχαν τα απαραίτητα εφόδια για να διδάξετε το μάθημα;
2. Διοργανώνει το σχολείο στο οποίο υπηρετείτε ή το υπουργείο δράσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών; Αν ναι, μιλήστε σχετικά.
3. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και που θεωρείτε ότι αυτή πρέπει να επικεντρώνεται;

##### **Γ. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ**

1. Πόσο σημαντικό θεωρείτε το μάθημα της ιστορίας; Γιατί;
2. Ποιός θεωρείτε ότι πρέπει να είναι ο σκοπός του μαθήματος;
3. Κατά τη γνώμη σας ποιες ιστορικές περίοδοι νομίζετε πως πρέπει να διδάσκονται περισσότερο;

4. Υπάρχει μία και μοναδική ιστορία; Αν όχι, ποια ιστορία θα πρέπει να διδάσκει το σχολείο;
5. Η σχολική ιστορία θα έπρεπε να έχει στόχο να διαπλάσει ανθρώπους με ισχυρή εθνική ταυτότητα ή αυτό που ονομάζουμε «πολίτες του κόσμου»;

#### **Δ. ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ**

1. Πώς κρίνετε τα σχολικά εγχειρίδια από πλευράς όγκου ύλης, γλώσσας, περιεχομένου, ευκολίας στη χρήση και κατανόησης;
2. Πώς νομίζετε ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν τα σχολικά εγχειρίδια;
3. Ποιά είναι η γνώμη σας για το μοναδικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία; Θεωρείτε ότι θα βοηθούσε η εφαρμογή του πολλαπλού εγχειριδίου;

#### **Ε. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ - ΡΟΛΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

1. Ποιός πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος;
2. Πόσο δεσμευτικό αισθάνεστε ότι είναι το ΑΠ σε σχέση με τη διδασκαλία σας; Σας παρέχει ελευθερία κινήσεων και επιλογών ή όχι;
3. Κατά πόσο θεωρείτε ότι οι νέες τεχνολογίες βοηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος; Πόσο τις χρησιμοποιείτε εσείς στο μάθημά σας;
4. Ποιές είναι οι κυριότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στη διδασκαλία σας;