

# Επιστήμη της Ιστορίας, Εκπαίδευση και Διεθνείς Οργανισμοί

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Δεν εξετάζει ποιο είναι αυτό, αλλά ποιο θεωρείται επιθυμητό με βάση έρευνες της παιδαγωγικής επιστήμης, της διδακτικής της ιστορίας και τις προτάσεις διεθνών οργανισμών. Αφετηριακό σημείο της είναι η ανίχνευση του πεδίου στον ελληνικό χώρο (υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα, πρόσφατες (επιτυχημένες/αποτυχημένες) προσπάθειες αλλαγής του, δημοσιευμένες απόψεις επιτροπών που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα). Για να οδηγηθεί σε ασφαλή συμπεράσματα αναλύει τις θέσεις/διαπιστώσεις για την υπάρχουσα μορφή των σχολικών εγχειριδίων που έχουν διατυπωθεί από ιστορικούς, ειδικούς της διδακτικής, ερευνητικά ιδρύματα (Georg Ekert), διεθνείς ενώσεις (Euroclio) και οργανισμούς (Unesco, OECD, Συμβούλιο της Ευρώπης, Ευρωπαϊκή Ένωση). Στα ευρήματά μας διαφαίνεται ότι η ιστορία αποτελεί πολιτικό διακύβευμα, μάθημα-κλειδί για τη διαμόρφωση του ατομικού και συλλογικού «εαυτού». Επιπλέον, παρατηρούνται αλλαγές όσον αφορά το περιεχόμενο της ως μαθήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έτσι, από το μονοπώλιο της πολιτικής/στρατιωτικής ιστορίας, της ιστορίας των προσωπικοτήτων, το ενδιαφέρον στρέφεται σε πολυεπίπεδες, πολυπρισματικές διδακτικές προσεγγίσεις (περισσότερες της μίας ιστορικές αφηγήσεις/ερμηνείες, μακρο- και μικρο-ιστορία, κοινωνική/οικονομική ιστορία, ιστορία του πολιτισμού).

**Λέξεις κλειδιά:** Επιστήμη της ιστορίας, σχολικά εγχειρίδια, ιστορική γνώση, διεθνείς οργανισμοί

## Abstract

This paper focuses on the content of the history school textbooks. It does not study the content itself, but rather what is considered as desired based on researches of the pedagogic science, the didactics of history and the proposals of international organizations. The starting point is the identification of the field in the Greek space (existing curriculum, recent - successful or failed - attempts to modify the curriculum, published opinions from commissioners that have worked on the specific subject). In order to reach some safe conclusions, there has been an analysis of the opinions/findings regarding the existing form of the school textbooks, as formulated by historians, specialists on didactics, research institutes (Georg Ekert), international associations (Euroclio) and organizations (UNESCO, OECD, Council of Europe, European Union). Our findings show that the discipline of history is in many countries a political stake, a key discipline in configuring the individual and collective "self". Moreover, there have been changes regarding its content as a discipline of compulsory education. Therefore, from the monopoly of political/military history -the history of personalities- focus has now been shifted towards multilevel, multidimensional didactic approaches (more than one historical narrations / interpretations, macro- and micro- history, social/economic history, history of civilization).

**Keywords:** Science of history, textbooks, historical knowledge, international organizations

## Εισαγωγή

Γιατί μαθαίνουμε και διδάσκουμε ιστορία; Μία πρώτη απάντηση θα ήταν για να μορφώσουμε ολοκληρωμένες προσωπικότητες (ανθρωπιστική εκδοχή). Ή ακόμη να μεταδώσουμε το εννοιολογικό οπλοστάσιο και τον τρόπο εργασίας μιας επιστήμης (δεξιότητες, επιστημονική εκδοχή), να προετοιμάσουμε κάποιους για τη συμμετοχή

τους στον πολιτικό βίο, να κοινωνικοποιήσουμε, να αυξήσουμε την ανοχή και την κατανόηση μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας, αλλά και μεταξύ αυτών και των μελών άλλων κοινωνιών (στάσεις, εργαλειακή εκδοχή)<sup>1</sup>. Η ιστορία κάνει λόγο για το παρελθόν, ενώ η εκπαίδευση για το μέλλον. Σύμφωνα με τη Louisa Blank (2011,σ.3-4) το μεγάλο ερώτημα που καλούμαστε να απαντήσουμε είναι τι χρειάζεται να ξέρουμε για το παρελθόν με σκοπό να καταλάβουμε τον κόσμο όπως είναι σήμερα; Τι είναι αρκετά «σχετικό» από αυτό για να περάσει στην επόμενη γενιά; Η απόφαση θα μας βοηθήσει να καθορίσουμε το περιεχόμενο του ιστορικού μαθήματος, να δεσμεύσουμε χώρο και χρόνο.

Στην πραγματικότητα, η ιστορία είναι κάτι παραπάνω από μια (απλή) αφήγηση, από ένα σύνολο γεγονότων. Αφήγηση χωρίς επινόηση δεν είναι δυνατή (Κοντάκος,2003,σ.251-256). Το σχολείο παρέχει στην πλειονότητα του πληθυσμού ιστορική πληροφόρηση, πιθανόν για όλη του τη ζωή. Το παράδοξο είναι ότι το 70% αυτής αναφέρεται σε πολέμους, κατακτήσεις και άλλα καταστρεπτικά γεγονότα (Blank,2011,σ.3-4). Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών συστημάτων είναι εθνοκεντρικά. Κοινωνικοποιούν τους μαθητές που φοιτούν σ' αυτά εισάγοντάς τους σε έναν συμβολικό κώδικα που χαρακτηρίζει το κοινωνικό σύνολο εντός του οποίου βρίσκονται, παρουσιάζοντας το τελευταίο να έχει ομοιογενή κουλτούρα (Αβδελά,1998,σ.47-48·Dragonas & Frangoudaki,2001,σ.37-38). Η ιστορία δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με το παρελθόν. *Ως όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει το είδος των κοινωνικο-πολιτισμικών διαδικασιών εντός των οποίων ζει μια ομάδα ανθρώπων.* Οι τελευταίες έχουν προσωρινό χαρακτήρα (Jensen,2000,σ.85). Η ιστορία, ακριβέστερα η ιστοριογραφία, αντιπροσωπεύει ένα μικρό κομμάτι του παρελθόντος<sup>2</sup>. Αποτελεί κατασκευή, βασισμένη σε συγκεκριμένες, επιλεγμένες πηγές (Grzempa,2001,σ.9). Το αξιακό της φορτίο, όμως, είναι αξιοσημείωτο.

---

<sup>1</sup> Ο Δ. Μαυροσκούφης (1997,σ.46) υποστηρίζει ότι «δεν υπάρχουν έρευνες που να τεκμηριώνουν αποφασιστικά την υπόθεση ότι τα σχολικά εγχειρίδια ασκούν καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεων και των αξιών των μαθητών, καθώς και στον καθορισμό του ιδεολογικού προσανατολισμού τους, γιατί τα κείμενα δεν λειτουργούν αυτόνομα, αλλά είναι ενσωματωμένα στα ευρύτερα σχολικά και κοινωνικά συμφραζόμενα». Τέλος, η Ε. Λαζαράκου (2004,σ.114) υπογραμμίζει ότι «ενώ είναι βέβαιο ότι η μελέτη του παρελθόντος έχει αναπόφευκτες επιπτώσεις στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών στο παρόν, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί ο χαρακτήρας και ο προσανατολισμός των αποτελεσμάτων αυτών, ούτε είναι σαφές με ποια συγκεκριμένα περιεχόμενα είναι δυνατόν οι επιδιωκόμενοι στόχοι να επιτευχθούν...».

<sup>2</sup> Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Doc.7446,1995,σ.10), τρεις ιδέες είναι στοιχειώδεις για να κατανοήσουμε την ιστορία: α) (ότι) ποτέ δεν είναι πλήρως ή οριστικά γνωστή, β) οι μαρτυρίες της ουδέποτε είναι αμερόληπτες, γ) κάθε αναχρονισμός θα πρέπει να αποφεύγεται όσο είναι δυνατό.

Η βαθύτερη κατανόησής της ως μαθήματος απαιτεί γνώση των «κοινοτήτων μνήμης» που πλαισιώνουν/περιβάλλουν κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Αν και μια ανάλογη συλλογικότητα είναι ως ένα βαθμό μια φαντασιακή κοινότητα, στην πραγματικότητα δεν υπάρχει τίποτε το φανταστικό σ' αυτή! Κι αυτό γιατί δεν μπορεί να υπάρξει και να λειτουργήσει ανεξάρτητα από τη συνείδηση των μελών της. Κάθε «φαντασιακή κοινότητα» αποτελεί επινοήμα με πολύ σημαντικές συνέπειες, αφού μορφοποιεί/διαμορφώνει τον κοινωνικό κόσμο των (υποκειμένων) μελών της. Σημαντική για τη μελέτη μας είναι η διαπίστωση ότι σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους ενδέχεται να κυριαρχούν σε μια κοινωνία διαφορετικές φαντασιακές κοινότητες (Anderson,1997·Jensen,2000,σ.90-91). Σε αυτές τα υποκείμενα/μέλη αισθάνονται ότι έχουν κάτι κοινό με ανθρώπους, τους οποίους ουδέποτε έχουν συναντήσει ή μιλήσει. Το τελευταίο μπορεί να οφείλεται στο ότι αυτοί (οι άλλοι) έζησαν στο παρελθόν, ζουν (σήμερα) πολύ μακριά ή αποτελούν τις μελλοντικές γενιές των ανθρώπων. Συνεπώς, μια φαντασιακή κοινότητα δε χτίζεται μόνο με υλικά του παρελθόντος.

Στη φάση της διαμόρφωσης και ενίσχυσης του έθνους-κράτους<sup>3</sup> οι προαναφερόμενες κοινότητες είναι προεξάρχουσες σε κάθε κοινωνία. Σήμερα, σε αρκετές χώρες της ευρωπαϊκής ηπείρου, το μάθημα της ιστορίας νομιμοποιεί το έργο του έχοντας σε πολύ μικρότερο βαθμό ως σημείο αναφοράς μια συγκεκριμένη κυρίαρχη κοινότητα μνήμης. Παράλληλα, η ιστορία αποκτά ένα διαρκώς αυξανόμενο παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτικό ενδιαφέρον (Doc.7446,1995,σ.5,16·Rec.1283,1996,σ.1·Μαυροσκούφης,1997,σ.15,46·Ferro,1997, σ.41·Black,2011,σ.1·United Nations,2013,σ.19). Υπάρχει, όμως, διάσταση ανάμεσα στην ιστορία των ιστορικών και στην ιστορία του σχολείου (Αβδελά,1998,σ.71-72). Το φαινόμενο δεν είναι μόνο ελληνικό. Σε κάθε περίπτωση αυτό που έλκει τα βλέμματα στο συγκεκριμένο μάθημα είναι η πολιτική συνείδηση, το ατομικό/κοινωνικό πρότυπο το οποίο προβάλλει. Στα ερωτήματα αυτά θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε με την παρούσα μελέτη ή, τουλάχιστον, να συμβάλλουμε στον σχετικό επιστημονικό διάλογο. Επίσης, μελετώντας διάφορα κείμενα ελληνικών και διεθνών ερευνών θα επιδιώξουμε να φωτίσουμε από διάφορες οπτικές γωνίες το δίλημμα: τι σημαίνει διδάσκω ιστορία στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα;

---

<sup>3</sup> Στην Ευρώπη η κυρίαρχη ιδέα από το 19<sup>ο</sup> αιώνα και μετά ήταν ένα έθνος ενιαίο, ομοιόμορφο, με μία κουλτούρα, μία γλώσσα, «εξισωμένο», σταθερό, συγκεντρωμένο.

## Σύντομη αναφορά στην ελληνική πραγματικότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες, τόσο οι παιδαγωγοί όσο και οι ιστορικοί, υπογράμμισαν τον κίνδυνο της εξοικείωσης των μαθητών με μονοδιάστατες ιστορικές αφηγήσεις. Δηλαδή με τη μελέτη των πάντων υπό το πρίσμα της εθνικής ιστορίας. Επειδή δε γίνεται αναφορά σε άλλες πτυχές ή διαφορετικές ερμηνείες των ιστορικών φαινομένων, οι μαθητές θεωρούν είτε ότι δεν υπάρχουν είτε ότι δεν είναι το ίδιο έγκυρες με αυτές που διδάσκονται (Αβδελά,1998,σ.63,70)<sup>4</sup>. Το ζήτημα είναι ότι στην ιστορία δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για απόλυτη αλήθεια, αλλά γι' αυτή που έχει επιτευχθεί μέχρι τώρα. Κι αυτό το γνωρίζουν οι ιστορικοί. Σε πολλά εγχειρίδια το παρελθόν παρουσιάζεται μέσω μιας γραμμικής αφήγησης σε ρέοντα και συνεχή χρόνο, τα γεγονότα διακρίνονται σε σημαντικά και ασήμαντα, τα λάθη θεωρείται ότι διδάσκουν. Έτσι, όμως, παραβλέπεται η πολυπλοκότητα της ιστορίας, το παρελθόν «περικόπτεται», απλοποιείται. Το σημαντικότερο: δεν αφήνουν να διαφανεί η προσέγγισή του, μια προσέγγιση μεταβαλλόμενη από νέα δεδομένα, νέες δυνατότητες και νέες αναζητήσεις (Κάββουρα,200,σ.429). Αν σε αυτές τις συνθήκες προστεθεί η γλώσσα του συναισθήματος, οδηγούμαστε στη διαιώνιση της μονομέρειας και των στερεοτύπων. Ανάλογα εγχειρίδια παρουσιάζουν εξηγήσεις επιλεγμένων γεγονότων, προβάλλουν την αιτιοκρατία (και όχι την αιτιότητα). Κατά αντανακλαστικό τρόπο, οι μαθητές απομνημονεύουν (Black,2011,σ.37).

Η πολιτική ιστορία αποτελεί την προτιμητέα μορφή εθνικής ιστορίας. Συχνά είναι το αφήγημα της κυρίαρχης ομάδας σε μια κοινωνία, κι όχι η ιστορία εκείνων των ομάδων ή των τάξεων που δεν έχουν ή δεν είναι στην εξουσία (Γουστέρης,1998,σ.36·Stradling,2003,σ.8·Koulouri,2006,σ.19). Όσον αφορά το εθνικό παρελθόν, στις περισσότερες περιπτώσεις επιλέγονται/φωτίζονται τα σημαντικά γεγονότα, τα σημεία καμπής ενός λαού, οι περίοδοι επέκτασης και ευημερίας, η επιτυχής διαχείριση/αντιμετώπιση/διαπραγμάτευση πολιτικών και στρατιωτικών συγκρούσεων (Leeuw Rood,2008,σ.72). Ειδικότερα για την Ελλάδα, ο ΟΟΣΑ τονίζει σε σχετική μελέτη του ότι η υπερηφάνεια (ή η αίσθηση της τιμής) είναι έντονη στην ελληνική ιστορία και κουλτούρα, κάτι που αντανακλάται στον τρόπο (-

---

<sup>4</sup> Εάν μια γενιά διδαχτεί την «αλήθεια», χωρίς να της δοθεί καμιά δυνατότητα να την αναθεωρήσει και/ή αισθάνεται «άνετα» μ' αυτή, τότε οποιαδήποτε διαδικασία σκέψης αποτυγχάνει. Όταν κληθεί να τη μεταδώσει στην επόμενη γενιά, δε θα έχουμε κάποια εξέλιξη, αλλά μια επανάληψη αυτής της μονοδιάστατης ιστορικής εκδοχής (Rec.1880,2009,σ.1).

ους) με τον (-ους) οποίο (-ους) γίνεται αντιληπτό το αναλυτικό πρόγραμμα και η παιδαγωγική επιστήμη (OECD,2011,σ.16).

Οι σύγχρονοι ιστορικοί επιχειρούν να αναθεωρηθεί αυτή η στενά επιλεγμένη σχολική ιστορία. Το ενδιαφέρον για την ιστορία των απλών ανθρώπων και των ομάδων αυξάνεται, αλλά και η τάση να αναδειχτεί η πολυπλοκότητα των ιστορικών φαινομένων (Low-Beer,1997,σ.31-32). Η διεύρυνση, όμως, των αναλυτικών προγραμμάτων<sup>5</sup> αποδείχτηκε δύσκολη υπόθεση.

Το περιεχόμενο των βιβλίων και οι μέθοδοι διδασκαλίας συνδέονται στενά μεταξύ τους (Koulourgi,2001,σ.22-23). Η επίτευξη ισορροπίας ανάμεσά τους δεν είναι εύκολο έργο. Ο διδακτικός χρόνος είναι περιορισμένος, ενώ οι γνώσεις που καλούνται να επεξεργαστούν οι μαθητές έχουν μεγάλο εύρος. Οι ιστορικές αφηγήσεις μας δίνουν την εντύπωση ότι μπορούν να συνθέσουν όλη τη διαθέσιμη πληροφορία, να βγάλουν νόημα σχετικά με το τι ακριβώς συνέβη σε κάθε ιστορική περίοδο. Αυτό που δε λένε με σαφήνεια είναι η *προσωρινότητά* τους, ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης των γεγονότων από τους ίδιους τους «*ιστορικούς δράστες*», τα διαφορετικά/αντικρουόμενα συστήματα πεποιθήσεων των τελευταίων κτλ. (Stradling,2002,σ.13).

Για τον Δ. Μαυροσκούφη (1997,σ.19-27) το μάθημα της ιστορίας, από τις απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο ελεύθερο ελληνικό κράτος, 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 τα παραπάνω (τη διεκδίκηση των εθνικών δικαιών). Σφοδρές αντιδράσεις παρατηρούνται, κυρίως, σε κάθε προσπάθεια αλλαγής των σκοπών και των περιεχομένων του μαθήματος. Επιπλέον, είναι ισχυρός ο διαποτισμός του από τα χαρακτηριστικά του κανονιστικού λόγου. Η εξήγηση θα αναζητηθεί προς δύο κατευθύνσεις: α) *στην έντονα συμβολική λειτουργία του μαθήματος*, μέσα στο συγκεκριμένο (κάθε φορά) πλαίσιο πολιτικών συνθηκών, β) στον υψηλό βαθμό ενδιαφέροντος που επιδεικνύει το κοινωνικό σώμα για ορισμένες πλευρές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έκθεση της Unesco (2006,σ.47-51) για την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των εγχειριδίων ιστορίας στη νοτιανατολική Ευρώπη επισημαίνει, αναφορικά με την Ελλάδα, ότι: α) μετά το 1974 το περιεχόμενο των βιβλίων έγινε

---

<sup>5</sup> Επιτροπή Εμπειρογνομών Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών (2012).

αντικείμενο δημόσιας συζήτησης, έντονης κριτικής και οδήγησε, σε τρεις περιπτώσεις, στην απόσυρση εγχειριδίων από τα σχολεία<sup>6</sup>, β) γίνονται συστηματικές αναφορές σε τραυματικά/συγκρουσιακά θέματα όπως η Μικρασιατική Καταστροφή και ο Εμφύλιος Πόλεμος, γ) η ιστορία θεωρείται αντικείμενο *par excellence*, γι' αυτό χορηγείται ένα επίσημα εγκεκριμένο εγχειρίδιο, δ) μεταξύ 2006-2008 έχουν αναληφθεί αρκετές προσπάθειες ανανέωσης τόσο των βιβλίων όσο και των αναλυτικών προγραμμάτων, ε) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται μια ισορροπημένη προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων, στ) το αφηγηματικό μοντέλο αποτελεί τη νόρμα, αν και ενθαρρύνεται η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, ζ) δεν είναι όλα τα βιβλία ιστορίας υποχρεωτικά (λύκειο)<sup>7</sup>.

Η διατριβή της Ε. Μπουντά (2006,σ.202-207,217-218,220-221) για τα προγράμματα σπουδών της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζει ενδιαφέροντα ευρήματα. Ειδικότερα, σημειώνει ότι: α) το περιεχόμενό τους μονοπωλείται από την εθνική ιστορία (88%), β) δεν αξιοποιούνται διαφορετικές/αντιθετικές ερμηνείες (0%), γ) η συνηθέστερη οπτική προσέγγισης του παρελθόντος είναι μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας (έθνος-κράτος, αρχαιότητα) (93%), δ) στην προηγούμενη περίπτωση η πολιτική ερμηνεία των γεγονότων προτάσσεται (47%) και ακολουθεί η αλληλεπίδραση του γεωγραφικού, οικονομικού, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτισμικού πεδίου (29%), ε) η ύλη της ιστορίας δεν αρθρώνεται με αναλογικό τρόπο, στ) δεν εξετάζονται αρκετά τα οικονομικά και κοινωνικά φαινόμενα, η καθημερινή ζωή και οι νοοτροπίες των ανθρώπων. Για τη συγγραφέα, πρόβλημα αποτελεί το γεγονός ότι δεν απο-ιδεολογικοποιείται η ιστορική γνώση μέσω της επίγνωσης της πολλαπλότητας και της σύνθετης κοινωνικο-πολιτικής αναφορικότητας των ερμηνευτικών εκδοχών για το παρελθόν.

Η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο<sup>8</sup> παρουσιάζει τρεις βασικές δυσχέρειες: τη φύση των ιστορικών γεγονότων, το πρόβλημα της αντικειμενικότητας και τη φύση της ιστορικής εξήγησης. Οι αρχές και οι προβληματισμοί για την επιλογή των

---

<sup>6</sup> Δες σχετικά και τα Δελτία τύπου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (14/02/2007, 6/12/2007).

<sup>7</sup> Η συγκεκριμένη έκθεση είναι συστηματική και λεπτομερής. Κάθε τι που αναφέρει προέρχεται από συγκεκριμένο ανταποκριτή/απαντώντα, προσβλέποντας να καλύψει διαφορετικές απόψεις. Δες σχετικά και Koulouri, Christina; Giannakopoulos, Dimitris; Sakka, Vasiliki and Syriatou, Athena (2001). National Report: Greece.

<sup>8</sup> Ο ιδιαίτερος «χαρακτήρας» της σχολικής ιστορίας σε κάθε χώρα καθορίζεται από τους ακόλουθους παράγοντες: α) τον βαθμό του κρατικού παρεμβατισμού στα εκπαιδευτικά πράγματα, β) τις επικρατέστερες κοινωνικά αντιλήψεις για τους στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας, γ) τους συσχετισμούς δυνάμεων στο επίπεδο που λαμβάνονται οι αποφάσεις, δ) τις απόψεις για τον τρόπο παραγωγής της γνώσης, ιστορικής και άλλης (Αβδελά,1998,σ.79).

περιεχομένων διδασκαλίας ταυτίζονται με τις αρχές και τη δεοντολογία του σχολικού εγχειριδίου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2005,σ.1-3). Ένα από τα παράδοξα που παρατηρούνται είναι «η συγγραφή διδακτικών βιβλίων πριν από την έκδοση αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων ή η ύπαρξη ίδιων εγχειριδίων σε διαφορετικά Α.Π.» (Γουστέρης,1998,σ.43,44). Μεταξύ των διλημμάτων που σχετίζονται με το συγκεκριμένο μάθημα είναι τα εξής:

- Παρουσίαση των γεγονότων σχολιασμένη ή όχι;
- Εθνική, ευρωπαϊκή ή παγκόσμια ιστορία; Ποια η κατανομή καθεμιάς στο Πρόγραμμα Σπουδών;
- Αρχαία, νεότερη ή σύγχρονη ιστορία; Σε τι ποσοστό του Προγράμματος Σπουδών και ποια η αιτιολόγηση για κάθε εναλλακτική λύση;
- Ποιο το επίπεδο δυσκολίας;

Στις αρχές/κριτήρια για την επιλογή της ιστορικής γνώσης περιλαμβάνονται:

- Ο σεβασμός στα δημιουργήματα κάθε λαού και η αποφυγή στερεοτύπων.
- Η συμβολή στην κατανόηση του κόσμου.
- Οι αρχές της εθνότητας, της οικουμενικότητας, της συνολικότητας, της επικαιρότητας (Κόκκινος,2003,σ.194-203).
- Η πραγμάτευση νέων ιστορικών πεδίων (η ιστορία των ιδεολογιών, των νοοτροπιών, η ιστορία του φαντασιακού, που έχει να κάνει πρωτίστως με τη λογοτεχνική/καλλιτεχνική παραγωγή, η ιστορία των συμπεριφορών, του συμβολικού) (Μπόκολας,2003,σ.265-281).
- Η παραδειγματική προσέγγιση διδασκαλίας, αντιπροσωπευτική μιας ευρύτερης περιοχής ιστορικών γνώσεων, για την αντιμετώπιση της πληθώρας της ύλης (Γουστέρης,1998,σ.38-40).

Η τάση που υπάρχει σήμερα μελετά την ιστορία του πολιτισμού, έχοντας ως επίκεντρο την εθνική ιστορία, με την κάλυψη όλων των περιόδων στο μέτρο του δυνατού. Για τη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, ο ελληνοκεντρισμός και η τελεολογία ανιχνεύονται τόσο στην περιοδολόγηση της διδασκόμενης ιστορίας όσο και στην επιλογή και την οργάνωση της ύλης. Βασικά ζητήματα θεωρούνται το είδος και οι περίοδοι που θα διδαχτούν. Ως λύση προτείνεται η συγκρότηση ενός καταλόγου όρων και η επανεξέτασή τους ή η αλλαγή των περιεχομένων, όταν

διαπιστώνονται μεγάλες δυσκολίες κατανόησης (Μαυροσκούφης,1997,σ.39-41). Το βασικό ερώτημα για τα σχολικά εγχειρίδια, δηλαδή εάν τα επιστημονικά - μορφωτικά - παιδαγωγικά κριτήρια θα μπορέσουν να υπερισχύσουν των αντίστοιχων πολιτικών, παραμένει (Καψάλης & Χαραλάμπους,1995,σ.199,203)<sup>9</sup>.

Τα ιστορικά προβλήματα συζητιούνται μέσα στο σύνολο των ιστορικών γεγονότων, χωρίς απόλυτες ηθικές και αισθητικές προσεγγίσεις (Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων,2013,σ.2). Η ιστορία είναι μια επιστήμη που διαμορφώνει διαρκώς τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, ώστε να στέκεται κοντά στο υποκείμενό της, τον άνθρωπο. Ξεπερνά, έτσι, οποιαδήποτε μεταμοντέρνα υποκειμενική εκδοχή.

### **i. Ευρωπαϊκή Ένωση - Συμβούλιο της Ευρώπης**

Η εξοικείωση με την επιστήμη της ιστορίας και η διαμόρφωση συλλογικής συνείδησης παραμένει πρώτιστος στόχος του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Stearns,1998). Οι άνθρωποι έχουν ανάγκη από ταυτότητα<sup>10</sup>, όπως επίσης και οι χώρες (Stability Pact for South Eastern Europe,2002·United Nations,2013,σ.4). Οι ταυτότητες (ορθότερα) καθορίζουν ποιοι είμαστε (Αβδελά,1998,σ.72·Rec.15,2001,σ.5). Επιπρόσθετα, διδάσκονται, μαθαίνονται. Οι μαθητές μελετούν την ιστορία για να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ζουν, τις δυνάμεις, τα κινήματα και τα γεγονότα που διαμόρφωσαν (διαμορφώνουν) τη σημερινή του μορφή (Black,2011,σ.1-3,5). Η εθνική ταυτότητα και η συλλογική συνείδηση, ακόμη και στο επίπεδο του ατόμου, συνιστούν έννοιες εξαιρετικά πολύπλοκες. Ιδιαίτερα, η πρώτη αποτελεί μία μεταξύ πολλών άλλων και η σπουδαιότητά της αυξάνει, κυρίως όταν απειλείται (από πραγματικούς ή φανταστικούς κινδύνους). Συχνά παρατηρούνται σ' αυτή μυθικά στοιχεία, που αντλούν τη δύναμή τους από τις μνήμες και τα συναισθήματα που κρύβονται πίσω τους. Έτσι, η απόσταση από την ιστορική πραγματικότητα διευρύνεται. Επιπλέον, η ιστορία και η πολιτική αγωγή (η αγωγή για την πολιτειότητα), όπως και η ιδεολογία (Doc.7446,1995,σ.5) έχουν μακρά σχέση (Low-Beer,1997,σ.64).

---

<sup>9</sup> Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι για το γυμνάσιο και το λύκειο χρησιμοποιήθηκαν πάνω από είκοσι εγχειρίδια ιστορίας σε διάστημα λίγο μεγαλύτερο από είκοσι χρόνια (1974 -1998).

<sup>10</sup> Η έννοια της ταυτότητας προϋποθέτει την έννοια της διαφορετικότητας. Υπάρχει ο εαυτός και ο μη-εαυτός, ο άλλος. Υπάρχουν οι συν-πατριώτες και οι μη, οι ξένοι. Η μετατροπή της αίσθησης του ανήκειν σε εθνική ταυτότητα είναι μια αργή και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μέσα και από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εμφάνιση και η συστηματοποίησή της είναι χαρακτηριστικό της ανάδυσης του έθνους-κράτους.



Η εργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι από τις πιο σημαντικές. Ιδίως η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ανέδειξε το εύρος των πιέσεων που ασκούνται στη σχολική ιστορία, με χαρακτηριστικότερες εκείνες που προέρχονται από το πολιτικό σύστημα και την κοινή γνώμη κάθε χώρας (Low-Beer,1997,σ.11-13). Οι λεγόμενοι «δομικοί παράγοντες» καθορίζουν τη μορφή και τη λειτουργία των κειμένων διδασκαλίας (Κόκκινος,2003·Nichol & Dean,2003,σ.2-4,6·Kärkkäinen,2012,σ.1). Ένα δεύτερο εύρημα είναι ότι συχνά η ιστορία άλλων λαών διδάσκεται μέσα από την οπτική του εθνικού εαυτού. Αυτή η διαπίστωση ισχύει ανεξάρτητα από το μέγεθος ενός κράτους («μικρό» ή «μεγάλο»). Εδώ θα προσθέταμε, τουλάχιστον για την Ευρώπη: την απουσία από τα βιβλία ιστορίας ολόκληρων περιοχών της ηπείρου, που αποσιωπούνται ή παραβλέπονται, την ευρωκεντρική, ίσως δυτικοκεντρική ερμηνεία της ιστορίας (Leeuw Rood,2008,σ.68-69), την παρουσίαση του έθνους μονολιτικά, ως ενιαία ομάδα/οντότητα, την παράβλεψη ή την αγνόηση της θρησκευτικής ιστορίας, ιδίως άλλων δογμάτων πέραν του κυρίαρχου, τον πληθωρισμό της πολιτικής ιστορίας έναντι όλων.

Είναι εμφανές ότι ποια ιστορική γνώση θα διδαχτεί είναι ζήτημα επιλογής (Doc.7446,1995,σ.1·Council of Europe,2001,σ.1). Ποιος, όμως, επιλέγει κάθε φορά, ποιος διαμορφώνει το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος; Γιατί επιλέγει αυτό το θέμα κι όχι κάποιο άλλο; Ποια κριτήρια χρησιμοποιούνται; Το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών αντανακλά την εξέλιξη και την πολιτιστική κληρονομιά μιας κοινωνίας (Kärkkäinen,2012,σ.7-9). Εσωκλείει θέματα (γνωστικά αντικείμενα, περιεχόμενα κτλ.) που τα «είχε», που ήταν «πάντα» εκεί (ή που μας δίνουν αυτή την εντύπωση). Εμπεριέχει, ακόμη, ως κληρονομιά προηγούμενα ντοκουμέντα για την εκπαίδευση (νόμους, αποφάσεις, εγκυκλίους).

Για τον R. Stradling (2002, σ.21) το κρίσιμο ερώτημα δεν είναι τι θα συμπεριλαμβάνει το Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά τι θα αφήνει απέξω. Η συνηθέστερη δομή ενός ανάλογου προγράμματος για την ιστορία είναι αυτή που ακολουθεί το χρονολογικό άξονα. Η χρονολογική εκδοχή θεωρείται ότι συμβάλλει στην απόκτηση από τους μαθητές (της) ιστορικής προοπτικής, στη συνοχή όσων μελετούν (Low-Beer,1997,σ.23-24). Αυτοί που διαφωνούν υποστηρίζουν πως η μελέτη σε βάθος συγκεκριμένων θεμάτων, η παρουσίαση ιστορικών φαινομένων στην εξέλιξή τους και η αντιπαραβολή των χαρακτηριστικών διαφορετικών περιόδων (π.χ., στην ιστορία της ίδιας χώρας ή μιας ηπείρου) μπορούν να αποδειχτούν αρτιότερη λύση από τη

χρονολογική εκδοχή. Η κριτική που ασκείται στα Προγράμματα Σπουδών με θεματική δομή υποστηρίζει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος δόμησης της ιστορικής ύλης δεν προσφέρεται για την ανάπτυξη στους μαθητές της αίσθησης του χρόνου, της συνέχειας και της ιστορικότητας. Ενέχει τον κίνδυνο να αναπτύξουν μια αποσπασματική εικόνα για την ιστορία. Και αυτό, γιατί «περνούν από θέμα σε θέμα χωρίς κάποια (ουσιαστική,) εμφανή σύνδεση μεταξύ τους» (Ο.π.,σ.65-66).

Η επιλογή, λοιπόν, του περιεχομένου και τα κριτήρια στα οποία στηρίζεται, φανερά ή αφανή, προκαλούν έντονες διαφωνίες. Συχνά γίνεται αναφορά σε αρχές δόμησης του Προγράμματος Σπουδών (Kärkkäinen,2012,σ.8). Η συστηματική μελέτη του, καθώς και του παραγόμενου του, των εγχειριδίων, μπορεί να μας αποκαλύψει αρκετά για την προαναφερόμενη επιλογή. Σύμφωνα με την Gita Steiner Khamsi (1994), θα μας αποκαλύψει «ποιου την ιστορία αφηγούμαστε και ποιου παραλείπουμε». Οι οδηγίες που έχει κατά καιρούς εκδώσει το Συμβούλιο της Ευρώπης προς τις χώρες μέλη του αναφέρονται σε αρκετά από αυτά τα ζητήματα. Ειδικότερα, τονίζεται: α) να μην υποχρεώνονται οι μαθητές να αποδεχτούν συγκεκριμένες ερμηνείες ή συμπεράσματα κατά τη μελέτη της ιστορίας, β) η ανάγκη αναθεώρησης των Προγραμμάτων Σπουδών (Rec.15,2001,σ.6), γ) η σημαντικότητα της διδασκαλίας της εθνικής ιστορίας, δ) η αντι-επιστημονικότητα τόσο της ευρωκεντρικής όσο και της εθνοκεντρικής προσέγγισης, ε) η αξία της ενασχόλησης των μαθητών με γεγονότα που επηρέασαν το σύνολο της ευρωπαϊκής ηπείρου, στ) η χρησιμότητα της συστηματικής μελέτης της σύγχρονης ιστορίας (Stradling,2002,σ.11-12), ζ) η αξιοποίηση της συγκριτικής προσέγγισης, η) η αξία να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με περισσότερες της μιας οπτικές/αντιλήψεις για τα γεγονότα που μελετούν (Low-Beer,1997,σ.17-19,42-45·Stradling,2003,σ.9).

Οι προαναφερόμενες μελέτες για την ευρωπαϊκή ήπειρο έχουν δείξει ότι στις περισσότερες χώρες η εθνική ιστορία καλύπτει το 40-50% του διδακτικού χρόνου. Μάλιστα, δεν αποτελεί μόνο (το) σημείο αναφοράς του συγκεκριμένου μαθήματος, αλλά επηρεάζει το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών. Τις δεκαετίες του 1970 και 1980 παρατηρήθηκε μία προσπάθεια περιορισμού αυτού του φαινομένου. Δε θα διαρκέσει, όμως, πολύ (Μαυροσκούφης,1997,σ.17-18). Η εθνική ιστορία θα επανακάμψει δριμύτερη την επόμενη δεκαετία, όχι μόνο στα κράτη υπό μετάβαση, αλλά και στη δυτική Ευρώπη (Low-Beer,1997,σ.24-25,41,46·Leeuw Rood,2008,σ.68,69). Ο ρόλος της στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας θεωρήθηκε κομβικός. Επιπλέον, εκλαμβάνονταν ως αντίδοτο στην

απλοποιητική/ανιστορική αφήγηση που σε πολλές περιπτώσεις προωθούσαν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Doc.7446,1995,σ.4,12·Stradling,2002,σ.40·Rec.1880,2009,σ.2). Το ζήτημα γίνεται πολυπλοκότερο εάν θέσουμε το ερώτημα τι πρέπει να διδαχτεί από το εθνικό παρελθόν. Εδώ παρατηρείται ένα χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκής και σχολικής εκδοχής.

Η σχολική ιστορία είναι, κατά πολλούς τρόπους, ένα είδος επίσημης, *θεσμικής* ιστορίας. Στις περισσότερες χώρες το περιεχόμενό της, η διάταξή του και πολλά άλλα αποφασίζονται από κυβερνητικούς αξιωματούχους (Doc.7446,1995,σ.2). Ταυτόχρονα, η ανάγκη νομιμοποίησης είναι εμφανής (Ο.π.,σ.5,9-10). Είτε η επιλογή του εγχειριδίου γίνεται από το υπουργείο Παιδείας είτε ακολουθείται διαφορετική τακτική, η σχολική ιστορία φαίνεται να διαθέτει ένα *δημόσιο*, «*ημι-επίσημο*» status<sup>11</sup>. Οι κυβερνήσεις καθορίζουν τα τεκταινόμενα του μαθήματος όχι μόνο μέσω του ελέγχου νομιμότητας που ασκούν, αλλά και μέσω των κάθε είδους αναφορών, ανατροφοδοτήσεων και διαγωνισμών στους οποίους υποχρεούνται οι μαθητές να συμμετέχουν<sup>12</sup>(OECD,2011,σ.30-35,41-42,54). Ο σχεδιασμός του Προγράμματος Σπουδών εμπεριέχει πολιτικές επιλογές. Σε αυτές διαφαίνεται η επιθυμία διαμόρφωσης ενός κοινού, ιδεαλιστικά κατασκευασμένου παρελθόντος. Κοινωνικές προσδοκίες και παραδοχές, πολιτικά διαμεσολαβημένες (Rec.1880,2009,σ.1), καθορίζουν το περιεχόμενο, που μπορεί, αρχικά, να εδράζεται ή να πηγάζει από την ακαδημαϊκή συζήτηση των ιστορικών (Nichol & Dean,2003,σ.8). Ένα δεύτερο στοιχείο που καθιστά, κατά ένα τρόπο, τη σχολική ιστορία δημόσια ιστορία είναι το γεγονός ότι στη συντριπτική πλειοψηφία των χωρών είναι η εκδοχή που αποδέχεται η κοινή τους γνώμη, συνιστά την περισσότερο «αναγνωρίσιμη» εκδοχή (Low-Beer,1997,σ.36,70). Η λεγόμενη κοινή γνώμη, όμως, έχει σαφή άποψη για το ποια σχολική ιστορία θέλει; Οι μελέτες του Συμβουλίου της Ευρώπης έχουν δείξει ότι αυτό που πραγματικά θέλουν πολλές ευρωπαϊκές κοινωνίες από τη διδασκαλία της ιστορίας είναι ασαφές ή αντικρουόμενο. Επιπλέον, η επιρροή που ασκούν διάφοροι παράγοντες ή ομάδες πίεσης εκτός σχολείου είναι σημαντική. Τελικά, Προγράμματα Σπουδών με ή χωρίς εθνική ιστορία;

---

<sup>11</sup> Η επίσημη ιστορία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό μόνο των συγκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Μάλιστα, ο R. Stradling (2002, σ.30) υποστηρίζει πως η σχολική ιστορία αποτελεί δημόσια περιουσία!

<sup>12</sup> Στην αναφερόμενη Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα τονίζεται, μεταξύ άλλων, ότι παρά τις αλλαγές του Απριλίου του 2011 ο κεντρικός έλεγχος στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα σχολικά εγχειρίδια παραμένει ισχυρός (OECD,2011,σ.56).

Πρόκειται για αναπόσπαστο κομμάτι κάθε Προγράμματος Σπουδών και κάθε εγχειριδίου ιστορίας (Leeuw Rood,2008,σ.68). Η ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας μπορεί να γίνει υπό συγκεκριμένους όρους, αφού η μετάβαση από την εθνική (ενοποιούσα, ενοποιητική) στην εθνικιστική (διαιρετική) ιστορία είναι σχετικά εύκολη (Ο.π.,σ.14)<sup>13</sup>. Επιπρόσθετα, η σχολική ιστορία «οφείλει να κάνει» δύο πράγματα, τα οποία συχνά θεωρούνται αντικρουόμενα: α) να διδάξει, από το ένα μέρος, τις μεθόδους της συγκεκριμένης επιστήμης, τις απαραίτητες δεξιότητες και να διαμορφώσει μαθητές με ιστορική συνείδηση<sup>14</sup> και κριτική σκέψη, β) σε ένα δεύτερο επίπεδο, να λειτουργεί δομικά, να αυθεντικοποιεί και να βαθύνει την εθνική συνείδηση μέσω της ιστορικής εκπαίδευσης. Σε πολλές περιπτώσεις μεταξύ αυτών των δύο *κοινωνικών* λειτουργιών εμφανίζεται ένας βαθμός έντασης. Ανάλογα με το ποιος και προς τα πού «λύνει» αυτή την ένταση δίνει/κάνει την ειδοποιό διαφορά του ιστορικού μαθήματος (Low-Beer,1997,σ.79·Kärkkäinen,2012,σ.9). Παρόμοια ένταση χαρακτηρίζει και τη δουλειά των ιστορικών, η οποία αξιολογείται πρωταρχικά από τις κοινωνίες στις οποίες ζουν και εργάζονται. Ιδίως στην περίπτωση που παράγουν νέες ερμηνείες του παρελθόντος μέσω της επαναπεριγραφής/επανερμηνείας των ιστορικών γεγονότων (*η ιστορικότητα της ιστορικής γνώσης*) (Rec.1283,1996,σ.1).

Ως λύση προτείνεται η επίτευξη ικανοποιητικής ισορροπίας μεταξύ τοπικής, εθνικής, περιφερειακής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας (Doc.7446,1995,σ.2-30·Rec.1283,1996,σ.2). Η περιεκτική κάλυψη των πάντων είναι αδύνατη, ενώ σε πολλά Προγράμματα Σπουδών η πληθώρα ιστορικής ύλης είναι εμφανής. Για το Συμβούλιο της Ευρώπης η διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται και οι αντιλήψεις που προσφέρονται στους μαθητές είναι περισσότερο σημαντικές από τη λεπτομερή καταγραφή του γνωστικού περιεχομένου. Μάλιστα, σε συνέδριο του στην Πράγα (1995) τόνισε ότι το επίκεντρο της συζήτησης βρίσκεται στο ποσό του περιεχόμενου ή στο ποσό του χρόνου που θα δεσμευτεί για κάθε ιστορική διάσταση (Low-Beer,1997,σ.48).

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην «*πολυ-πρισματικότητα*» ως έννοια, στάση και διδακτική στρατηγική<sup>15</sup>. Σε αυτή οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερες

---

<sup>13</sup> Ο R. Stradling (2003, σ.20) υποστηρίζει ότι η μονοδιάστατη αφήγηση δε στερείται εγκυρότητας, αλλά ισορροπίας. «*Αυτό που έχει σημασία εδώ δεν είναι τόσο η αλήθεια όσο η ορθότητα*».

<sup>14</sup> Η έννοια της ιστορικής συνείδησης περιλαμβάνει «*μία πολύπλοκη, συνεχή, μεταβαλλόμενη συσχέτιση ανάμεσα στην ερμηνεία του παρελθόντος, στην αντίληψη της πραγματικότητας του παρόντος και στις προσδοκίες για το μέλλον*» (Black,2011,σ.1-3).

<sup>15</sup> Μεταξύ των παραδοχών της είναι: α) *ο κανόνας των τριών και πάνω* (μία οπτική είναι περιοριστική (αποκλείει πράγματα), δύο προκαλούν σύγκρουση, τρεις ή περισσότερες διαφορετικές οπτικές

της μιας αφηγήσεις, δεν υπάρχει «μεγάλη αφήγηση» (Rec.15,2001,σ.4-5,8). Οι ίδιοι καλούνται να συγκρίνουν, να ερευνήσουν, να αξιολογήσουν διαφορετικές αλήθειες και να διαλέξουν τη δική τους (κονστρουκτιβιστική αντίληψη της ιστορίας) (Cooper,2012,σ.1). Κατανοούν ότι οι ερμηνείες δεν ταυτίζονται με τα γεγονότα, και υπόκεινται σε ανάλυση (άπαξ και διαμορφώθηκαν δε σημαίνει ότι θα παραμείνουν αμετάβλητες). Επιπλέον, ταυτίζονται με περισσότερες από μία αντιλήψεις/ερμηνείες (Stradling,2002,σ.23). Συνεπώς, μεταβαίνουμε από την «ιστορία-αφήγηση» στην «ιστορία-πρόβλημα» (ή καλύτερα επίλυση προβλήματος). Η συγκεκριμένη στρατηγική απαιτεί καλά διδακτικά εγχειρίδια, αλλά και ανοιχτά, «εμφανή» Προγράμματα Σπουδών. Επιπλέον, ευέλικτα, κάτι που δε φαίνεται να ισχύει για τη χώρα μας (Kärkkäinen,2012,σ.23-24)<sup>16</sup>.

Σήμερα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη να έχουμε σχολικά εγχειρίδια στα οποία έχουν καταργηθεί η συναισθηματικά φορτισμένη γλώσσα και οι αντίστοιχες αφηγήσεις. Έτσι, εξοικονομείται χώρος για σκέψη και διαφωνία μέσω επιχειρημάτων. Επιπλέον, έχει γίνει κατανοητό ότι το ζήτημα δεν είναι πώς θα αντικατασταθεί η υπάρχουσα κυρίαρχη αφήγηση με μία άλλη (με τις ίδιες, πιθανόν, ατέλειες). Ανανέωση ενός εγχειριδίου δε σημαίνει κατ' ανάγκην αλλαγή του περιεχομένου του, αλλά ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων, λειτουργική μεταφορά της γνώσης κτλ. (Stradling,2003,σ.67-68·Koulouri,2006,σ.19,26-27). Όσον αφορά τα εγχειρίδια ιστορίας αυξάνεται το ενδιαφέρον για τη συγγραφή *βιβλίων εργασίας*, τα οποία βρίσκονται μακράν των συμβατικών (περιέχουν ποικιλία πηγών και υλικού για ανάλυση και ερμηνεία).

Η Διδακτική της Ιστορίας τονίζει ότι σημαντικά δεν είναι μόνο τα κείμενα του εγχειριδίου, αλλά και άλλα στοιχεία όπως οι γραμμές του χρόνου, οι εικόνες, οι στατιστικοί πίνακες, τα παραθέματα κτλ. Σε αυτά προσθέτει τις *ερωτήσεις-κλειδιά*.

---

επιτρέπουν τη γενίκευση της διαφορετικότητας), β) δε μελετούμε μόνο τις αντιλήψεις των ελίτ (άτομα, ομάδες, τάξεις), αλλά και των καθημερινών ανθρώπων, των νέων και των ηλικιωμένων, της πόλης και της υπαίθρου κοκ, γ) όχι ιστορικό μάθημα που συνοψίζει, που προσπαθεί να συμπεριλάβει τα πάντα, αλλά περιεκτικό, δ) δεν επιδιώκουμε να επιτύχουμε ισορροπία μεταξύ της εθνικής, θρησκευτικής ή εθνοτικής οπτικής γωνίας ενός (ατόμου ή ομάδας) με την αντίστοιχη κάποιου ή κάποιων άλλων, αλλά να κατανοήσουν οι μαθητές ότι έχουν πολλαπλές ταυτότητες/ταυτίσεις, ε) το ίδιο ιστορικό γεγονός μπορεί να περιγραφεί και να εξηγηθεί με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με την οπτική γωνία κάποιου, στ) κάθε ιστορική σύνθεση/ερμηνεία είναι προσωρινή, ζ) *προκαλούμε/θέτουμε σε δοκιμασία τις ιδέες, όχι τους ανθρώπους*, η) χρησιμοποιούμε κατάλληλη γλώσσα (όχι συναισθηματική, όχι ρατσιστική κτλ.) (Black,2011,σ.9,16). Έννοιες-κλειδιά για τη συγκεκριμένη προσέγγιση είναι: η χρονολόγηση, η αλλαγή, η συνέχεια, η αιτιότητα, η σημαντικότητα, η αίσθηση της διάρκειας (ιστορική περίοδος).

<sup>16</sup> Στη συγκεκριμένη μελέτη (στοιχεία 2009) τονίζεται ότι: α) τα Αναλυτικά Προγράμματα στη χώρας μας δίνουν έμφαση στην απόκτηση ατομικών ικανοτήτων, β) η ανάπτυξη, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τους γίνονται σε εθνικό επίπεδο (Kärkkäinen,2012,σ.61-62).

Με αυτές η ιστορική γνώση αποκτά βάθος<sup>17</sup>. Σημαντική θεωρείται η μελέτη αμφιλεγόμενων και συγκρουσιακών θεμάτων ή θεμάτων-γρίφων (Μαυροσκούφης,2010,σ.121-145·Stradling,2002,σ.42-63,99-103). Μέσα από τη νηφάλια και κριτική εξέτασή τους θα κατανοήσουν οι μαθητές ότι το ίδιο ιστορικό γεγονός μπορεί να χρησιμοποιηθεί από διαφορετικούς ανθρώπους για διαφορετικές σκοπιμότητες. Αλλά και ότι οι αντικρουόμενες οπτικές αντανακλούν τη διαφορετικότητα όσον αφορά την εμπειρία, τις πεποιθήσεις, τα πιστεύω.

Σχετικά με τη δομή του Προγράμματος Σπουδών, βέλτιστη λύση θεωρείται ο συνδυασμός της χρονολογικής με τη θεματική μορφή (Ο.π.,σ.23,88·Leeuw Rood,2008,σ.72). Συγκεκριμένα «κομμάτια» ιστορικής γνώσης μπορούν να αποτελέσουν τους δομικούς λίθους για το σχηματισμό της συνολικής εικόνας. Ορισμένα θέματα μπορούν να ενσωματωθούν στο βασικό κορμό του μαθήματος, οργανωμένα γύρω από αντίστοιχα περιεχόμενα ή ζητήματα (topics). Ενώ τα τελευταία θα διδάχονται σε ευρεία χρονολογική συνέχεια, τα θέματα θα δώσουν την αίσθηση της ενότητας στο ιστορικό μάθημα, αφού υπερβαίνουν τα (τεχνητά) όρια των ιστορικών περιόδων<sup>18</sup>. Ιδιαίτερα, μάλιστα, εκείνα που αναφέρονται στην αλλαγή, την αβεβαιότητα, την προσωρινή φύση δομών και θεσμών, τη μετάβαση μιας κοινωνία από έναν τρόπο ζωής σε έναν άλλο. Στο τέλος ενός μεγάλου διαστήματος διδασκαλίας (θέματος, περιόδου, αιώνα) γίνεται επεξεργασία των λεγόμενων «μεγάλων ερωτήσεων», οι οποίες σχετίζονται με τις αλλαγές που έλαβαν χώρα το διάστημα αυτό.

## ii. UNESCO - ΟΟΣΑ

Η ιστορία ως επιστήμη θέτει υπό αμφισβήτηση μύθους και εξετάζει κριτικά δημοφιλείς ερμηνείες, πεποιθήσεις και παραδοχές, οι οποίες ενδέχεται να έχουν την υποστήριξη μεγάλων τμημάτων της κοινωνίας. Η ίδια ή η σχολική εκδοχή δεν μπορούν να αποτελούν σύνθεση μύθων. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την επιλογή των περιεχομένων του σχολικού μαθήματος δε σχετίζονται μόνο με το τι θα διδαχτεί, αλλά και με το γιατί και το πώς (Stradling,2002,σ.21,24). Η επιλογή ενός

---

<sup>17</sup> Παραδείγματα τέτοιων ερωτήσεων είναι: α) γιατί τόσες πολλές ευρωπαϊκές δημοκρατίες καταρρέουν μεταξύ του 1920 και 1930; β) τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο (π.χ., Μεταρρύθμιση) ποιες αλλαγές συμβαίνουν στην καθημερινότητα των ανθρώπων; γ) τη δεκαετία αυτή (π.χ., του 1960) μειώνεται ή αυξάνεται το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών;

<sup>18</sup> Μεταξύ των θεμάτων θα μπορούσαν να είναι: η μετανάστευση, η οικογένεια άλλοτε και τώρα, η θρησκεία, η τεχνολογία στη ζωή των ανθρώπων, οι τρόποι παραγωγής, οι φιλοσοφικές, κοινωνικές και πολιτικές ιδέες, η θέση της γυναίκας, η εκπαίδευση.

θέματος ή ενός ζητήματος είναι απλά η αρχή μιας διαδικασίας. Κάθε ένα από αυτά μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης με μια ποικιλία τρόπων και για μια πληθώρα σκοπών/σκοπιμοτήτων. Τελικά, το κλειδί βρίσκεται σε τρία πράγματα: α) στο τι νομίζουμε εμείς ότι πρέπει να διδαχτούν οι μαθητές, β) στο τι είναι λογικό να περιμένουμε από αυτούς ότι θα μάθουν και γ) πόσο μεγάλο είναι το χάσμα μεταξύ αυτών των δύο προσδοκιών. Βέβαιο είναι ότι η επιλογή των περιεχομένων στηρίζεται μερικώς σε εκπαιδευτικά κριτήρια. Κυρίως, όμως, σε πολιτικά και κοινωνικά (Ο.π.,σ.30). Αυτό είναι εμφανές αν εξετάσουμε τους στόχους του μαθήματος, που προτάσσονται των περιεχομένων του.

Πρόσφατη Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Ελλάδα τονίζει την ανάγκη αναθεώρησης των Προγραμμάτων Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (OECD,2011,σ.15,44). Καίριο ζήτημα αποτελεί πώς θα ενσωματώσουμε τη μεγαλύτερη δυνατή, βασισμένη στις δεξιότητες, μάθηση σε ένα ουσιωδώς βασισμένο στην ιστορική γνώση Πρόγραμμα Σπουδών (Stradling,2002,σ.87). Έχουμε συνηθίσει να σκεφτόμαστε το παρελθόν μέσα από αφηγήσεις, συνέχειες, ημερομηνίες και χρονολογίες. Σε σημείο μάλιστα, ώστε οι όροι αυτοί να φαντάζουν ως ιδιότητες του παρελθόντος και όχι ως κατασκευές/εννοιολογήσεις των ιστορικών. Η άρση αυτής της αντίληψης μπορεί να επιτευχθεί με εκείνη την ιστορική γνώση που συνδυάζει τις περισσότερες, αν όχι όλες τις σφαίρες του ανθρώπινου (πολιτική, οικονομία, κοινωνία, πολιτισμός, θρησκεία, επιστήμη/διάνοηση). Η «κατάτμηση» του περιεχομένου του μαθήματος, για παράδειγμα της ιστορίας του 20<sup>ου</sup> αιώνα, σε «κομμάτια» των 10 ή 20 ετών αντανάκλα τις προτεραιότητες της πολιτικής ιστορίας. Δεν ισχύει, όμως, στην πολιτισμική, την κοινωνική και την οικονομική ιστορία οι οποίες, επειδή αναφέρονται σε διαδικασίες, είναι πολύ δύσκολο να «σπάσουν» σε διακριτά γεγονότα, να διακρίνουμε τη σειρά των πραγμάτων (Ο.π.,σ.93-94). Επιπλέον, η παραδοσιακή «κατάτμηση» της ιστορικής γνώσης θεωρεί ως προϋπόθεση ότι ο μαθητής μπορεί εύκολα να συνδέει ό,τι έχει διδαχτεί πριν 6 μήνες, ένα ή δύο χρόνια με αυτό που διδάσκεται τώρα. Ή ότι η διδασκαλία, πρώτα και σε μικρότερες τάξεις, της αρχαίας ιστορίας και μετά της σύγχρονης είναι πιο ορθή λύση, κι όχι το αντίστροφο. Ισχύει, όμως, αυτό πάντοτε;

Ποιο θεωρείται, λοιπόν, καλό βιβλίο ιστορίας; Η απάντηση διαφέρει για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα. Γι' αυτό κάθε προσπάθεια οριστικής επίλυσης του συγκεκριμένου προβλήματος κινδυνεύει να μετατραπεί σε μια κοινότυπη, άστοχη, μάλλον γενίκευση. Αν περιορίσουμε το προηγούμενο ερώτημα στο πώς αξιολογούμε

το περιεχόμενο ενός σχολικού βιβλίου ιστορίας, οι πιθανότητες να απαντήσουμε είναι περισσότερες (Maier,2009,σ.1-3). Εδώ θα πρέπει να ανατρέξουμε σε όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τα κριτήρια με τα οποία επιλέγεται το περιεχόμενο. Ο R. Stradling (2002, σ.258-260) υποστηρίζει τα ακόλουθα:

- Η ιστορική γνώση να αντανακλά την πρόσφατη έρευνα και τις σύγχρονες αναζητήσεις/σκέψεις των ιστορικών. Περιεχόμενο ενημερωμένο επιστημονικά, σύγχρονο, άρτιο.
- Η ιστορική περίοδος ή οι περίοδοι που καλύπτει το εγχειρίδιο.
- Ο τρόπος που είναι οργανωμένο το περιεχόμενο από πλευράς δομής και συνέχειας (διαδοχής).
- Ο βαθμός στον οποίο η δομή του βιβλίου βρίσκεται σε αντιστοιχία με τη δομή του Προγράμματος Σπουδών.
- Η έμφαση που δίνεται στην πολιτική, διπλωματική, οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ιστορία. Η συγκεκριμένη έμφαση ή ισορροπία μεταξύ αυτών των διαστάσεων διαφέρει σημαντικά, ανάλογα με την περίοδο που εξετάζεται;
- Το εγχειρίδιο εστιάζει κυρίως στην εθνική, την περιφερειακή, την ευρωπαϊκή ή την παγκόσμια ιστορία; Σε κάποιο συνδυασμό τους; Ποιος είναι αυτός;
- Η οπτική γωνία μέσω της οποίας μελετά τα γεγονότα. Είναι η εθνική, η περιφερειακή ή η ευρωπαϊκή; Η τελευταία μετατρέπεται σε ευρωκεντρική ή δυτικοκεντρική;
- Λαμβάνει υπόψη/αναφέρει πώς βίωσαν/ερμήνευσαν/επηρέασαν (επηρεάστηκαν) τα ίδια ιστορικά γεγονότα άλλους λαούς, κατά προτίμηση γειτονικούς;
- Τι παραλείπεται και από ποια ιστορική περίοδο; Διακρίνουμε να συνέχει κάποια λογική τα γεγονότα, τα θέματα, τα ζητήματα, τις ομάδες, τις διαστάσεις, τις αντιλήψεις που αποσιωπούνται από το κείμενο, το εικονιστικό υλικό, τις πηγές ή τις δραστηριότητες; Υπάρχουν άδηλα μηνύματα σε αυτές τις παραλείψεις;
- Πώς παρουσιάζονται οι ιστορικές διαδικασίες/διεργασίες; Ποιες απ' αυτές;
- Η χρονολόγηση, η αιτιότητα, η εκδίπλωση των ιστορικών φαινομένων είναι πάντα ευθύγραμμη; Ή υπάρχουν και τεθλασμένες;



- Η ποιότητα, η ποσότητα και ο τρόπος λειτουργίας των πηγών στα πλαίσια του μαθήματος (κείμενα, επιστολές, μαρτυρίες, προφορικές ιστορίες, φωτογραφίες, ημερολόγια, επίσημα έγγραφα, τύπος κτλ.)<sup>19</sup>.

Σύμφωνα με έρευνα των Ηνωμένων Εθνών οι περισσότερες κοινωνίες της εποχής μας, αν όχι όλες, αντιμετωπίζουν προκλήσεις αναφορικά με τη συγγραφή και τη διδασκαλία της ιστορίας. Κατά τη δόμηση ενός έθνους χρησιμοποιούνται αφηγήσεις, οι οποίες συνήθως συνυφαίνουν/συμπλέκουν ιστορίες, μύθους και θρύλους με την ιστορία ως επιστήμη. Οι αφηγήσεις αυτές καθιστούν δυνατή τη μεταβίβαση στις νεότερες γενιές των πολιτιστικών αναφορών με τις οποίες τα μέλη της κοινότητάς τους «χτίζουν» την πολιτισμική τους ταυτότητα (Pingel,2010,σ.17-19). Η τελευταία επηρεάζεται/διαμορφώνεται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό είναι εμφανές σε αντικείμενα όπως η ιστορία, η γλώσσα, οι κοινωνικές επιστήμες κ.ά. (Unesco,2013,σ.13). Ταυτόχρονα, οι κάθε είδους εκδηλώσεις μνήμης ανακαλούν από το παρελθόν μεμονωμένα γεγονότα, δράσεις και πρόσωπα, υπό συγκεκριμένη οπτική ιδωμένα, χωρίς απαραίτητα να αναφέρονται στο ευρύτερο πλαίσιο από το οποίο πήγασαν. Πρόκειται για διαδικασίες συναισθηματικά φορτισμένες, σχεδόν εξ ορισμού. Η συγγραφή, όμως, και η διδασκαλία της ιστορίας θα πρέπει να βοηθά στη συνειδητοποίηση αυτού του είδους της «επιλεκτικής» και «αυτο-εξυπηρετούσας μνήμης» (United Nations,2013,σ.4-7). Επιπλέον, οφείλει να υπόκειται σε σαφείς δεοντολογικές αρχές.

Το παρόν αντλεί συνεχώς πληροφόρηση από το παρελθόν. Η ιστορία ερμηνεύεται διαρκώς από μια πληθώρα δρώντων. Πρόκληση αποτελεί η διάκριση μεταξύ «νόμιμης», θεμελιωμένης ερμηνείας/επανερμηνείας από τη χειραγώγηση της ιστορικής έρευνας. Σε όλες τις χώρες η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος είναι προσαρμοσμένη στην πολιτική (politics). Όπως με έμφαση τονίζει η συγκεκριμένη έρευνα, η ολοκληρωτική αποσύνδεσή του από πολιτικούς στόχους είναι δύσκολο έργο. Γιατί, μεταξύ άλλων, διασφαλίζει τη νομιμότητα, την υπακοή στο κράτος (Pingel,2010,σ.8). Η λογική, εξάλλου, του έθνους-κράτους προωθεί την προβολή μιας μοναδικής φαντασιακής οργάνωσης/καθιδρύματος ως τον πυρήνα του έθνους (United Nations,2013,σ.8,16). Οι προαναφερόμενες διαδικασίες πηγάζουν από

---

<sup>19</sup> Σύμφωνα με την Ε. Αβδελά (1998,σ.55), τα κριτήρια αυτής της επιλογής δε δηλώνονται ποθενά. «Οι «πηγές» συνθέτουν μια συμπληρωματική αφήγηση, δίπλα σε εκείνη του κυρίως κειμένου, που έχει σκοπό να εδραιώσει το «μήνυμα» που αυτό περιέχει, αλλά σε ένα άλλο επίπεδο: απευθύνεται στο συναίσθημα των μαθητών...και καλλιεργεί την εντύπωση ότι το περιεχόμενο του μαθήματος «τεκμηριώνεται»».

την επιθυμία να παρουσιάσουμε το παρελθόν καλύτερο από ότι είναι στην πραγματικότητα. Οι σκοτεινές στιγμές/περίοδοι αποσιωπούνται, ελαχιστοποιούνται ή «δικαιώνονται». Κι εδώ έρχεται η πολιτική ή οι πολιτικές που αποφαίνονται ότι η θετική εικόνα του παρελθόντος πρέπει να υιοθετηθεί, παρεμποδίζοντας κάθε κριτική προσέγγισή του. Όταν διαφορετικά τμήματα μιας κοινωνίας μαθαίνουν διαφορετικές ιστορικές αφηγήσεις, ενώ ταυτόχρονα οι ευκαιρίες αλληλεπίδρασης είναι αμελητέες, τότε ενδέχεται να οδηγηθούν στη βίωση διαφορετικών πραγματικοτήτων (United Nations,2013,σ.10). Και αυτό αποτελεί πρόβλημα.

Η αναδόμηση, η ανασύνθεση, η ανακατασκευή της ανθρώπινης ιστορίας για να ταιριάξει με μια συγκεκριμένη εικόνα του κόσμου είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται στο σύνολο των κοινωνιών. Συνεπώς, ακόμη κι αν η διδασκαλία της ιστορίας είναι απελευθερωμένη από τη χειραγώγηση, δεν είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις, ενώ πολύ συχνά δεν αναγνωρίζεται η ύπαρξη διαφορετικών ιστορικών αφηγήσεων (United Nations,2013,σ.8). Η κυρίαρχη ομογενοποιητική αφήγηση αποκλείει τη διαφορετικότητα, αγνοεί την πολιτιστική κληρονομιά πέραν της ομάδας που βρίσκεται στην εξουσία. Ταυτόχρονα, στερεί από την πλειοψηφία την ευκαιρία να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της χώρας της. Ιδιαίτερα, η αποκλειστικότητα μιας συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου ενδέχεται να οδηγεί στη στήριξη της κυρίαρχης αφήγησης. Η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση, δηλαδή ο κρατικός έλεγχος των ιστορικών αφηγήσεων ποικίλλει (Ο.π.,σ.11-14).

Και τα Ηνωμένα Έθνη προτάσσουν την πολυδιάστατη διδακτική προσέγγιση των ιστορικών φαινομένων (με το χαρακτηριστικό τίτλο: «*Διδάσκοντας ιστορία, διδάσκοντας ιστορίες*»). Όμως, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις<sup>20</sup>. Όπως χαρακτηριστικά γράφεται, υπάρχει η ανάγκη (της) ιστορικής προοπτικής για να αποδώσουμε την τρέχουσα «*κουλτούρα του επείγοντος*» (Unesco,2013,σ.7). Τονίζεται, μάλιστα, με έμφαση ότι η επιτυχία κάθε ανάλογου εγχειρήματος έχει σχέση με το επίπεδο ανάπτυξης της επιστήμης της ιστοριογραφίας σε κάθε χώρα. Υπάρχει σύμπτωση ευρημάτων με το Συμβούλιο της Ευρώπης, ενώ ειδική μνεία γίνεται στα σχολικά βιβλία. Η επιλογή του ενός, κρατικά διανεμόμενου εγχειριδίου θεωρείται, εκτός από αναχρονιστική, ότι εμπεριέχει το ρίσκο να είναι πολιτικοποιημένη σε υψηλό βαθμό (United Nations,2013,σ.17). Όσον αφορά την ιστορική γνώση, οι

---

<sup>20</sup> Μεταξύ αυτών: α) τη διασφάλιση ότι η ιστορία δεν περιορίζεται στην πολιτική ή τη διπλωματία, β) την ενθάρρυνση της ανάλυσης, της σύνθεσης και της κριτικής σκέψης, όχι μόνο κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, αλλά και κατά την αξιολόγηση των μαθητών, γ) τον σεβασμό στην ακαδημαϊκή ελευθερία των δασκάλων και τη συνεχή τους εκπαίδευση (United Nations,2013,σ.14-15).

περιορισμοί του χώρου και του χρόνου επιβάλλουν την επιλογή της διδακτέας ύλης. Ιδιαίτερα, στις μικρότερες τάξεις του σχολείου, που οι προαναφερόμενοι παράγοντες είναι επιτακτικοί, οι συγγραφείς πρέπει να διατυπώσουν αυτό που θέλουν να πουν σε λίγες προτάσεις. Εδώ ελλοχεύει ο κίνδυνος της χειραγώγησης. Εκτός από την επιλογή της ύλης, στα εγχειρίδια παρατηρούνται σημαντικά στοιχεία, που δε διευκολύνουν την εφαρμογή πολυδιάστατων<sup>21</sup> διδακτικών προσεγγίσεων<sup>22</sup>.

Οι προδιαγραφές του μαθήματος τίθενται από το κράτος, όχι όμως και το περιεχόμενο του διδακτικού υλικού (τουλάχιστον όχι έως την παραμικρή λεπτομέρεια) (United Nations,2013,σ.22-24). Οι διαδικασίες έγκρισης και τα κριτήρια επιλογής των εγχειριδίων πρέπει να χαρακτηρίζονται από διαφάνεια, να στηρίζονται στη βαθιά γνώση της ιστορίας και της εκπαίδευσης και να μην αποτελούν ιδεολογικά και πολιτικά «προαπαιτούμενα». Το σημαντικότερο: η προαναφερόμενη επιλογή να αποτελεί έργο των ιστορικών!

## **Αντί επιλόγου - Η ( πολιτική ; ) διαχείριση της μνήμης**

---

<sup>21</sup> Τα Ηνωμένα Έθνη θα συγγράψουν βιβλία γενικής και περιφερειακών ιστοριών. Οι προσπάθειες αυτές αποδίδονται με τον όρο «αφοπλισμένες ιστορίες», που υπερβαίνουν την κυρίαρχη αντίληψη της ιστορίας ως μελέτης των εθνών (United Nations,2013,σ.20-21).

<sup>22</sup>Ειδικότερα, η μελέτη των Ηνωμένων Εθνών καταγράφει τα ακόλουθα για τα σχολικά εγχειρίδια: α) εμπεριέχουν συμπεράσματα διαμορφωμένα εκ των προτέρων (οι ανακεφαλαιώσεις, τα ερωτήματα στο τέλος προτάσσουν σαφή και επιθυμητά κοινωνικο-πολιτικά συμπεράσματα), β) η εκτεταμένη αναφορά σε συγκρούσεις δεν αφήνει πολύ χώρο για τη μελέτη των ειρηνικών περιόδων, αν και έχουν στην πραγματικότητα πιο μεγάλη διάρκεια από τις αντίστοιχες εμπόλεμες, γ) οι σχέσεις μεταξύ των λαών εμφανίζονται ως συνεχή γεγονότα σύγκρουσης, προάγοντας έτσι (συνειδητά ή ασυνειδητά) την ιδέα ότι ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα κράτη είναι, αν όχι μόνιμος, τουλάχιστον αμετάβλητος, δ) η χρήση των φωτογραφιών για τη μετάδοση συγκεκριμένων μηνυμάτων, την πρόκληση συγκεκριμένων συναισθημάτων (η δύναμη της εικόνας), ε) οι γεωγραφικοί ή οι ιστορικοί χάρτες ενδέχεται να μεταδίδουν συγκεκριμένα πολιτικά μηνύματα (π.χ., γειτονικές περιοχές ή χώρες απεικονίζονται με ενιαίο γκρι χρώμα, παρουσιάζοντάς τες κατ' αυτό τον τρόπο ως ασήμαντες ή μειωμένου ενδιαφέροντος, γεωγραφικοί χάρτες που παραβλέπουν ή αποσιωπούν τα ιστορικά γεγονότα), στ) η χρήση όρων ή φράσεων που υποδηλώνουν την αποδοχή συγκεκριμένης ερμηνείας (-ειών) των ιστορικών γεγονότων (π.χ., απελευθερωτικός πόλεμος-ανταρσία, επανάσταση-αντεπανάσταση, νίκη-καταστροφή), ζ) η χρήση αποδεικτικής γλώσσας που δεν αφήνει χώρο για αμφιβολία, συζήτηση ή διλήμματα η) η πρόκληση έντονων συναισθημάτων μέσω μεταφορών, κατάλληλων τρόπων εκφοράς του λόγου, γλωσσικών στυλ, θ) η δημιουργία, μέσω και των εγχειριδίων, του εθνικού μύθου (συνήθως μέσα από το τρίπτυχο *δίκαιος-ηθικά ανώτερος-θύμα*), ι) η παρουσίαση, κατά πλειοψηφία, του έθνους να είναι στη «σωστή πλευρά» της ιστορίας (περιορισμένη αναφορά σε ήττες, πρόκληση πολέμου ή κακού σε άλλους), κ) η μετάδοση συγκεκριμένης φιλοσοφίας της ιστορίας (π.χ., ντετερμινισμός, «το αναπόφευκτο», ο ρόλος του τυχαίου, αμφιλεγόμενα πρόσωπα), παρεμποδίζοντας τους μαθητές να σκεφτούν πάνω στον τρόπο με τον οποίο αποφασίζουν και ενεργούν άτομα, ομάδες ή έθνη (United Nations,2013,σ.18-20).

Για κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο δεν παρατηρείται τέτοια ένταση και τόσες πολλές απόψεις αναφορικά με το ποιο μπορεί/πρέπει να είναι το περιεχόμενό του. Οι συζητήσεις δεν έχουν οδηγηθεί σε καταληκτικό σημείο. Τα μοντέλα διδασκαλίας στις ευρωπαϊκές χώρες παρουσιάζουν σημαντική ανομοιογένεια. Σημειώνονται, όμως, βήματα σύγκλισης, επηρεασμένα από το αγγλοσαξονικό παράδειγμα, το οποίο επιδιώκει την ισορροπημένη κατανομή της ύλης μεταξύ των διαφόρων περιόδων και ειδών ιστορίας. Δε θα πρέπει να μας διαφεύγει η *κειμενικότητα της συγκεκριμένης επιστήμης*, δηλαδή η στενή σχέση του ιστοριογραφικού εγχειρήματος με τη γλώσσα. Το τελευταίο έχει αφηγηματική δομή και οδηγεί σε αφηγηματική κατανόηση. Ένα σχολικό εγχειρίδιο οφείλει να συγκεράσει δημιουργικά το μακρο- και το μικρο-επίπεδο ιστορικής ανάλυσης, τη μελέτη της καθημερινότητας, αλλά και της «*μακράς διάρκειας*».

Σχετικά με την άποψη ότι η ιστορία χρησιμεύει στην κατανόηση του παρόντος, ισχύει και το αντίστροφο: το παρόν «επιτρέπει» και προσανατολίζει τη γνώση του παρελθόντος. Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας δεν είναι κατ' ανάγκην αρνητική ή γεμάτη διαστρεβλώσεις. Η ιστορική έρευνα είναι η καλύτερη θεραπεία της χειραγώγησης και της άγνοιας. Η διαμόρφωση *κριτικά οριοθετημένων αφηγήσεων* συνεπάγεται/σημαίνει: α) ευρύτητα όσον αφορά τις ιστορικές περιόδους, τους πολιτισμούς και τις εθνικές ιστορίες οι οποίες διδάσκονται, β) η διδασκόμενη ύλη να περιλαμβάνει το σύνολο των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, γ) τη διάκριση του αφηγηματικού από τον περιγραφικό ή εξηγητικό ιστορικό λόγο, δ) την ενεργητική προσέγγιση της εκάστοτε επιστημονικά αποδεκτής, άρα σχετικής, ιστορικής αλήθειας (Μπουντά,2006,σ.75-76,140).

Τέλος, η διδασκαλία της ιστορίας οφείλει να κάνει διάκριση ανάμεσα στο φυσικό (αμετάβλητο) και το κοινωνικό (ανοιχτό, θεωρητικά, σε αλλαγές) (μία από τις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής). Η ιστορική σκέψη, που καλλιεργούν τα Αναλυτικά Προγράμματα της ιστορίας, πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια *διανοητική και κοινωνική δεξιότητα* για ιστορική ερμηνεία, όχι μια *αντικειμενική δραστηριότητα*, η οποία σχηματίζει έναν κλειστό κύκλο, που αναφέρεται στο πραγματικό παρελθόν και καταλήγει στην (απόλυτη) γνώση του.

## **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Αβδελά, Ε. (2007) *Διδακτική Μεθοδολογία. Διδάσκοντας ιστορία*, Έκδοση β', Κλειδιά και Αντικλειδιά, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Anderson, B. (1997) *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, (μετάφραση: Χαντζαρούλα, Π.), Αθήνα: Νεφέλη.
- Black, L. (2011) *History teaching today. Approaches and methods*, Kosovo: EU - Council of Europe.
- Γουστέρης, Σ. (1998) *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Cooper, H. (2012) *History in primary schools*. Τελευταία ανάκτηση 15/12/2018 από [http://sas-space.sas.ac.uk/4322/1/History\\_in\\_primary\\_schools.pdf](http://sas-space.sas.ac.uk/4322/1/History_in_primary_schools.pdf)
- Council of Europe (1999) *Lessons in history*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2001) *Teaching 20th century European history*, Review by Dargie, R., Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Doc. 67237 (December 1992) *Motion for a Recommendation on History in Europe*, Parliamentary Assembly, Council of Europe Publishing.
- Doc. 7446 (22 December 1995) *Report on: History and the Learning of History in Europe*, Parliamentary Assembly, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Doc. 7639 (12 September 1996) *Reply to Recommendation 1283 (1996). History and the learning of history in Europe*, adopted by the Committee of Ministers on 5 September 1996 at the 572nd meeting of the Ministers' Deputies, Council of Europe Publishing.
- Doc. 12190 (30 March 2010) *History teaching in conflict and post-conflict areas*, Reply from the Committee of Ministers adopted at the 1080th meeting of the Ministers' Deputies (24 March 2010) Council of Europe Publishing.
- Dragonas, T. - Frangoudaki, A. (2001) The Persistence of Ethnocentric School History. In Koulouri, C. (ed), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, p. 36-47.
- Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών-Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012) *Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Τελευταία ανάκτηση στις 10/03/2019 από <http://www.neapaideia-glossa.gr/pdf/142g.pdf>
- Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας, Σχέδιο Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Τελευταία ανάκτηση στις 27/08/2019 από

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2017-04-04\\_ps\\_istorias.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017-04-04_ps_istorias.pdf)

Επιτροπή Εμπειρογνομώνων Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού - Α' Λυκείου) (Οκτώβριος 2018). Τελευταία ανάκτηση στις 27/08/2019 από

[http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02\\_ps\\_istorias\\_eisagogi.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf)

Euroclio (1997) "Recommendations", Associations of Euroclio assembled in Pecs, Hungary at a conference on "The Youth and History Project, Challenges and Implications for the Teaching and Learning of History", *Annual Bulletin of Euroclio*, 9, p. 30-31.

Euroclio (2013) *Manifesto on High Quality History, Heritage and Citizenship Education. 15 Principles for the recognition of the distinctive contribution of history to the development of young people*. Τελευταία ανάκτηση στις 10/03/2019 από

[http://www.euroclio.eu/new/index.php/component/docman/doc\\_download/1396-manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education](http://www.euroclio.eu/new/index.php/component/docman/doc_download/1396-manifesto-on-high-quality-history-heritage-and-citizenship-education)

Ferro, M. (1997) *Histories et interpretations*, Strasbourg: Council of Europe.

Fuchs, E. (winter 2008) Das Schulbuch: politisch überschätzt, pädagogisch unterschätzt, wissenschaftlich vernachlässigt? Georg Eckert Institute, *Das Bulletin*, 4, p. 38-39.

Grzempa, H. (Winter 2011) Wie sollen junge Europäer die Geschichte Europas lernen? Georg Eckert Institute, *Das Bulletin*, 10, p. 9-11.

Iggers, G. (2000) *Historiography in the 20th century*. In Council of Europe, *The misuse of history*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 9-21.

Jensen, B. (2000) *History in schools and in society at large: Reflections on the historicity of history teaching*. In Council of Europe, *The misuse of history*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, p. 79-94.

Κάββουρα, Θ. (2002) Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών υπηρετούν τη μάθηση; Το παράδειγμα της Ιστορίας. Στο Μπουζάκης, Σ. (Επιμ.), *Επίκαιρα θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης, Πρακτικά Ιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης (Πάτρα, 28-30/9/2000)*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 423-434.

Kärkkäinen, K. (2012) *Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area*, OECD Education Working Papers, No. 82, OECD Publishing. Τελευταία ανάκτηση στις 30/01/2019 από <http://dx.doi.org/10.1787/5k95qw8xz18s-en>

Καψάλης, Α. - Χαραλάμπους, Δ. (1995) *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκδοση α', Αθήνα: Έκφραση.

- Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α. (2003) Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας: πραγματικότητα-επινόηση-αφήγηση. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Ιστορία και περιεχόμενο της εκπαίδευσης» (Κοζάνη, 24-25/10/2003)*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 250-256.
- Koulouri, C. (2001) *Teaching the History of Southeastern Europe*, Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe.
- Koulouri, C. (2002) The Tyranny of History. In Koulouri, C. (ed.), *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*, Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, p. 14-25.
- Koulouri, C. (2006) The common past of a Divided Region. Teaching Balkan History. In *European Studies*, 5, p. 17-27.
- Λαζαράκου, Ε. (2004) *Το πρόβλημα της επιλογής των περιεχομένων διδασκαλίας του αναλυτικού προγράμματος. Παράδειγμα: Η αρχαία Ελλάδα στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο του Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Π.Τ.Δ.Ε. - Τομέας Επιστημών της Αγωγής.
- Leeuw Rood, J. (2008) Two Steps Forwards, One Step Back: Euroclio and Fifteen Years of Shifting European Policies Towards School History, *Annual Bulletin of Euroclio*, 26, p. 66-73.
- Looney, J. W. (2009) *Assessment and Innovation in Education*, OECD Education Working Papers, No. 24, Paris: OECD Publishing. Τελευταία ανάκτηση στις 30/01/2019 από <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>.
- Low-Beer, A. (1997) *The Council of Europe and School History*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Maier, R. (2009) *Was ist ein gutes Schulbuch?* Eckert Beiträge. Τελευταία ανάκτηση στις 30/01/2019 από <http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2009-00050>.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1997) *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισύφειου μύθου*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- 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.
- Μπόκολας, Β. (2003) Προς μια «Νέα Σχολική Ιστορία»: το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στα *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Ιστορία και*

περιεχόμενο της εκπαίδευσης» (Κοζάνη, 24-25/10/2003), Αθήνα: Ατραπός, σ. 265-281.

- Μπουρντά, Ε. (2006) *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών*, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών - Τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Nichol, J. - Dean, J. (2003) Writing for children: History textbooks and teaching texts. In *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 3, p.1-30. Τελευταία ανάκτηση στις 5/02/2019 από <http://www.histodidactica.com/>
- OECD (2011) *Education Policy Advice for Greece. Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris: OECD Publishing. Τελευταία ανάκτηση στις 30/01/2019 από <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Δ.Ε.Π.Π.Σ Ιστορίας*, σ. 184-230. Τελευταία ανάκτηση στις 12/05/2019 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (14/02/2007) *Δελτίο Τύπου: Σχετικά με την κριτική στα νέα βιβλία του παιδαγωγικού ινστιτούτου και ειδικότερα του βιβλίου της ιστορίας της ΣΤ' τάξης Δημοτικού*. Τελευταία ανάκτηση στις 12/12/2018 από [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (6/12/2007) *Ανακοίνωση: Συγγραφή διδακτικού πακέτου (βιβλίο μαθητή, βιβλίο δασκάλου, τετράδιο εργασιών) για το μάθημα της Ιστορίας της Έκτης (ΣΤ') τάξης του Δημοτικού*. Τελευταία ανάκτηση στις 12/12/2018 από [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr)
- Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων (2013) *Πρόταση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Τελευταία ανάκτηση στις 10/02/2019 από [www.p-e-f.gr/docs/29.pdf](http://www.p-e-f.gr/docs/29.pdf)
- Pingel, F. (2000) *The European Home: Representations of 20th century Europe in History Textbooks*, The Georg Eckert Institute for International Textbook Research-Council of Europe, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Pingel, F. (2010) *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 2nd revised and updated edition, Paris/Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research-United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Recommendation 1283 (1996) *History and the learning of history in Europe*, Parliamentary Assembly, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Recommendation 15 (2001) *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη του εικοστού πρώτου αιώνα*. Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 31 Οκτωβρίου 2001 κατά την 771<sup>η</sup> συνεδρίαση των αναπληρωτών υπουργών Παιδείας, Council of Europe Publishing.



- Recommendation 1880 (2009) *History teaching in conflict and post-conflict areas*, Parliamentary Assembly, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Stability Pact for South Eastern Europe (June 2002) *Working Group on History/History Teaching. Activities Report*. Τελευταία ανάκτηση στις 30/01/2019 από <http://www.stabilitypact.org/education/history-report2002.asp>
- Stearns, P. (1998) *Why Study History*, *American Historical Association*. Τελευταία ανάκτηση στις 28/04/2019 από [http://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/why-study-history-\(1998\)](http://www.historians.org/about-aha-and-membership/aha-history-and-archives/archives/why-study-history-(1998))
- Steiner-Khamsi, G. (1994) *History, democratic values and tolerance in Europe: the experience of countries in democratic transition*, Council of Europe Symposium, Sofia.
- Stradling, R. (2002) *Teaching 20th-Century European History*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Stradling, R. (2003) *Πολυπρισματική θεώρηση στη διδασκαλία της Ιστορίας: Οδηγός για καθηγητές*, Council of Europe Publishing. Τελευταία ανάκτηση στις 28/01/2019 από [http://www.mitost.org/fileadmin/user\\_upload/Referate/BBuP/Robert\\_Stradling\\_Paper.pdf](http://www.mitost.org/fileadmin/user_upload/Referate/BBuP/Robert_Stradling_Paper.pdf)
- UNESCO (2006) *Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in Southeast Europe*, Preliminary Stocktaking Report, Paris: Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (12-14 February 2013) *Rethinking Education in a Changing World*, Meeting of the Senior Experts' Group, Report prepared by the UNESCO Secretariat, Paris: Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations (9 August 2013) *Cultural rights. Note by the Secretary-General*, General Assembly, Sixty-eighth session, p. 1-27.
- Υπουργική Απόφαση 35844/Δ2, *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου*, ΦΕΚ 959 / 21 Μαρτίου 2019, τεύχος Β', σ. 11005 - 11088.