

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

Αγγελική Μουζακίτη*

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια στην ελληνική μέση εκπαίδευση όσον αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας, ως απόρροια ενός έντονου και πλούσιου προβληματισμού γύρω από τις επιστημολογικές, παιδαγωγικές και ιδεολογικές παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης. Με σημείο αναφοράς τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις ειδικές μελέτες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά και τα πορίσματα ερευνών και εργασιών ιστορικών και παιδαγωγών, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης ζητημάτων, όπως η μετάβαση από το εθνοκεντρικό στο ευρωπαϊκό και πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, από τα απομονωμένα μεταξύ τους γνωστικά αντικείμενα στη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης, από την ιστορία ως «αφήγημα» στην ιστορία ως «πρόβλημα» με την κριτική επεξεργασία των ιστορικών πηγών, από το δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και από τη στείρα γεγονотоλογία στην εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στην ιστορική έρευνα.

Οι παραπάνω επιχειρούμενες μεταβολές, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τους ραγδαίους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς μετασχηματισμούς που έχουν λάβει χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, προκάλεσαν έντονες συζητήσεις και διαμάχες στους κόλπους της νεοελληνικής κοινωνίας αναφορικά με το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, τους σκοπούς και τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος της Ιστορίας. Αφετηρία, εξάλλου, της ανάλυσης και του προβληματισμού του παρόντος άρθρου είναι ότι η παρεχόμενη σχολική γνώση δεν είναι ουδέτερη, αλλά έχει έναν έντονο ιδεολογικό χαρακτήρα. Ειδικότερα, μάλιστα, τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία αποτελούν τις βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου, αντανακλούν τις κυρίαρχες ιδεολογικές θεωρίες και πολιτικές αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο του σχολείου στην κοινωνία.¹ Εξετάζοντας, λοιπόν, όλα τα παραπάνω με την ιδιότητα της ιστορικού, της εκπαιδευτικού που έχει κληθεί να διδάξει το μάθημα της Ιστορίας αρκετές φορές στο Γυμνάσιο τα τελευταία χρόνια αλλά και με την ιδιότητα της πρώην μαθήτριας και πρώην φοιτήτριας τμήματος Ιστορικών Σπουδών που είχε την ευκαιρία να συγκρίνει τη σχολική με την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία έχουμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

* Διδάκτωρ Βαλκανικής Ιστορίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Εκπαιδευτικός-Φιλολόγος, αποσπασμένη στο Λεκτοράτο Νεοελληνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου AL.I.Cuza του Ιασίου.

¹ Η βιβλιογραφία αναφορικά με τις διάφορες θεωρίες, προτάσεις και προβληματισμούς γύρω από το σχεδιασμό, το ρόλο και την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων διδασκαλίας είναι εξαιρετικά εκτενής. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας στηριχθήκαμε στις παρακάτω μελέτες: (Χατζηγεωργίου 2004, ολόκληρο), (Κάτσικας-Θεριανός 2007, ολόκληρο), (Κάτσικας-Θεριανός 2008, 11 κ.ε.).

Η νεοελληνική σχολική ιστοριογραφία από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα μέχρι και πολύ πρόσφατα ήταν δέσμια συντηρητικών και αναχρονιστικών ιστοριογραφικών αντιλήψεων, ιδεολογικών αγκυλώσεων, αλλά και των γενικότερων παθογενειών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στη σχολική ιστορική αφήγηση κυριαρχούσε και εν μέρει υφίσταται ακόμη-ο εθνικιστικός λόγος, με έμφαση στο παπαρρηγοπούλειο σχήμα της αδιατάρακτης συνέχειας του ελληνισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα και τη στερεοτυπική και μισαλλόδοξη εικόνα του «άλλου». Ο βασικός στόχος του μαθήματος της Ιστορίας ήταν η εθνική διαπαιδαγώγηση.² Παράλληλα, προκρινόταν ο δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας, όπου ο ρόλος του μαθητή περιοριζόταν σε αυτόν του παθητικού και άκριτου δέκτη πληροφοριών και γνώσεων, ενώ η παράθεση διπλωματικών στρατιωτικών και πολιτικών γεγονότων κυριαρχούσε εις βάρος της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας. Οι μαθητές όχι μόνο δεν είχαν επαφή αλλά δεν γνώριζαν καν την έννοια και τη σημασία των πηγών για την παραγωγή της ιστορικής γνώσης. Η σχέση, επομένως, με τα ιστοριογραφικά πρότυπα και τις νέες ιστοριογραφικές τάσεις που είχαν αρχίσει να υιοθετούνται στην Ευρώπη μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και τη σχολική ιστοριογραφία ήταν σχεδόν ανύπαρκτη.³

Κάποια δειλά βήματα προς την κατεύθυνση της αναθεώρησης των αναλυτικών προγραμμάτων και της συγγραφής εγχειριδίων που θα εξέφραζαν τις νέες ιστοριογραφικές τάσεις έγιναν κατά την περίοδο 1964-1965 και κατά τη Μεταπολίτευση χωρίς όμως ιδιαίτερα αποτελέσματα. Μια σημαντική καινοτομία ήταν η συγγραφή του τρίτομου σχολικού εγχειριδίου *Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη* των Β.Σκουλάτου-Ν.Δημακόπουλου και Σ. Κόνδη το 1983-1985. Επρόκειτο για ένα σχολικό εγχειρίδιο το οποίο για πρώτη φορά έδινε έμφαση στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις πέρα από τα στρατιωτικά και πολιτικά γεγονότα, ενώ η αφήγηση συνοδευόταν από παράλληλα κείμενα που λειτουργούσαν ως πηγές. Το βιβλίο μάλιστα που προοριζόταν για την Γ΄ Λυκείου περιείχε μεγάλη ποικιλία πηγών, όπως αποσπάσματα από τον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, γελοιογραφίες, λογοτεχνικά έργα, προφορικές μαρτυρίες κτλ. αναφορικά με κρίσιμα γεγονότα της σύγχρονης ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας. Καθώς, ωστόσο, η χρήση των πηγών δεν ήταν υποχρεωτική στη διδασκαλία της ιστορίας και δεν είχε συνταχθεί μέχρι τότε Αναλυτικό Πρόγραμμα που να έδινε οδηγίες για τον τρόπο

² (Φραγκουδάκη-Δραγώνα 1997, ολόκληρο)

³ (Μαστραπάς, 27). Το ζήτημα της αναθεώρησης των βιβλίων ιστορίας είχε τεθεί επί τάπητος αρκετές φορές σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες μετά τον Α΄ Παγκόσμιο και κυρίως μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Ειδικότερα, κατά την Α΄ Σύνοδο της UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), η οποία έλαβε χώρα στο Παρίσι το 1946, τέθηκαν οι βασικές αρχές σχετικά με την ιστορική εκπαίδευση. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, οι εθνικές ιστορίες θα έπρεπε να αντικατασταθούν από ιστορίες που προωθούσαν τη δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, τις ανθρωπιστικές αξίες και τη διεθνή συνεργασία. Από το 1950 και εξής, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ασχολήθηκε κυρίως με το ζήτημα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Πλήθος σεμιναρίων, ερευνητικών προγραμμάτων και συνεδρίων οργανώθηκαν, με στόχο την προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εθνικής ιστορίας κάθε χώρας. Πρέπει, επίσης, να επισημανθεί πως η Γερμανία και η Γαλλία συντόνισαν τις προσπάθειές τους, προκειμένου να ξεπεράσουν το αμοιβαίο μίσος και τα στερεότυπα του παρελθόντος και ανέλαβαν πολλές πρωτοβουλίες που οδήγησαν στη δημιουργία ενός κοινού Γαλλο-Γερμανικού σχολικού εγχειριδίου ιστορίας το 2006. (Μιχαηλίδης, 79-94), (Δορδανάς, 67-77).

χρήσης τους, τις περισσότερες φορές το πολύτιμο αυτό υλικό δεν αξιοποιούνταν μέσα στην τάξη.⁴

Οι σημαντικότερες μεταβολές στον τομέα της διδασκαλίας της ιστορίας έλαβαν χώρα στην Ελλάδα από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και εξής. Η κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων, η πορεία προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση και οι ραγδαίες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές εξελίξεις που δρομολογήθηκαν με την παγκοσμιοποίηση 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. Όσον αφορά την εκπαίδευση γενικότερα, θα πρέπει να επισημανθεί πως σύμφωνα με τις αποφάσεις της Συνόδου του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισσαβόνας το 2000 και το Στρατηγικό Στόχο που τέθηκε για το 2010, η εκπαίδευση των κρατών-μελών θα έπρεπε να υπηρετεί το στόχο μίας πολιτικά ενοποιημένης Ευρώπης, με ανταγωνιστική οικονομία. Η Δια Βίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση αντιμετωπίστηκε ως το κλειδί για τον «αναγκαίο ριζικό μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής οικονομίας» και τη «μετάβαση προς την κοινωνία της γνώσης». Όλα λοιπόν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα θα έπρεπε να περιστραφούν γύρω από την απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές που θα τους βοηθούσαν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός ανταγωνιστικού εργασιακού περιβάλλοντος και να διαμορφώσουν μία νέα πολιτική ταυτότητα, αυτή των πολιτών μίας ενωμένης, υπερεθνικής και πολυπολιτισμικής Ευρώπης. Καθώς η γνώση αποκτά πλέον χρηστικό ρόλο και υπακούει στην αρχή της αποδοτικότητας, η εκπαίδευση θα πρέπει να στηριχθεί και στις ανάλογες θεωρίες μάθησης: Το μοντέλο του κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής, βασιζόμενος στις δικές του εμπειρίες, είναι σε θέση να ανακαλύψει και να οικοδομήσει μόνος του τη γνώση, κρίθηκε ως το πλέον πρόσφορο.⁵ Ειδικότερα όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας, το Συμβούλιο της Ευρώπης εξέδωσε σχετικές οδηγίες το 1996(αρ.1283) και το 2009(αρ.1880) με τις οποίες επιχείρησε να διαμορφώσει ένα κοινό πλαίσιο για όλα τα ευρωπαϊκά κράτη. Από το περιεχόμενο των οδηγιών γίνεται εμφανής η προσπάθεια μετάβασης από την παραδοσιακή ιστοριογραφία στη Νέα Ιστορία. Απορρίπτεται πλέον η συμβατική διδασκαλία που δίνει έμφαση στη μία και μοναδική ερμηνεία του παρελθόντος και προκρίνεται η *πολυπρισματική* προσέγγιση της Ιστορίας με την επεξεργασία πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, η οποία βοηθά τους μαθητές να σέβονται την άλλη άποψη και να δείχνουν ανοχή προς το διαφορετικό. Οι καθηγητές πρέπει μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές ενέργειες και τη χρήση κατάλληλων διδακτικών μέσων να συμβάλουν στην καλλιέργεια αυτόνομης ιστορικής σκέψης και ιστορικών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως τεκμηρίωση, αιτιότητα, χρονική αλληλουχία, ιστορική ενσυναίσθηση κλπ. Σε αυτήν την κατεύθυνση μπορούν να βοηθήσουν ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η έρευνα και η εργασία με τη μέθοδο project, ο αγώνας λόγων(debate) μέσα στην τάξη, οι επισκέψεις σε μουσεία κτλ. Η Ιστορία μπορεί να διαδραματίσει ένα εξαιρετικά

⁴ (Σκουλάτου-Δημακοπούλου-Κόνδη 1999, 73κ.ε.), (Κόνδης, 19).

⁵ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006, 8-11, 51)

σημαντικό πολιτικό ρόλο, να συμβάλει στη διαμόρφωση κλίματος ανοχής, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού μεταξύ των λαών και των πολιτισμών της Ευρώπης και να βοηθήσει στην εξάλειψη του εθνικισμού.⁶

Για την περιοχή των Βαλκανίων το ζήτημα ήταν ακόμη πιο φλέγον, καθώς μετά τη διάλυση της Γιουγκοσλαβίας το 1991, τους αιματηρούς πολέμους και την αναμόχλευση των εθνικιστικών παθών, μπήκαν ζητήματα διαχείρισης της τραυματικής συλλογικής μνήμης. Έτσι, τα εγχειρίδια ιστορίας που είχαν γραφτεί κατά την περίοδο 1991-1996, αλλά και αυτά που ήδη χρησιμοποιούνταν για πολλά χρόνια στα βαλκανικά κράτη (π.χ. Ελλάδα, Τουρκία) και τα οποία έβριθαν από μισαλλόδοξες και στερεοτυπικές εικόνες μίσους για τον «άλλο» μπήκαν στο μικροσκόπιο ειδικών ιστορικών και εκπαιδευτικών από διάφορες χώρες των Βαλκανίων και της Ευρώπης. Στο πλαίσιο μιας σειράς συνεδρίων, ημερίδων και ερευνητικών προγραμμάτων, τα οποία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν σε διάφορες βαλκανικές χώρες, με πρωτοβουλία διαφόρων ευρωπαϊκών ιδρυμάτων, όπως του *Κέντρου για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη* και του *Ινστιτούτου Georg-Eckert*, υιοθετήθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας και γράφτηκαν νέα διδακτικά εγχειρίδια, προκειμένου η διδασκαλία της ιστορίας να ενταχθεί στο πνεύμα της συμφιλίωσης και της συνύπαρξης των λαών.⁷ Ειδικότερα στην Ελλάδα, η οποία έγινε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και εξής, το ζήτημα της αναθεώρησης του μοντέλου της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας της ιστορίας τέθηκε ακόμη πιο επιτακτικά, καθώς ήταν πλέον σαφές πως το ελληνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης και η εθνοκεντρική θεώρηση της ιστορίας δεν ανταποκρινόταν στο νέο σκηνικό που διαμορφωνόταν στη χώρα μας.

Στην Ελλάδα η μεταρρύθμιση Αρσένη το 1997, με την οποία δημιουργήθηκε το Ενιαίο Λύκειο και διαμορφώθηκε το *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, έδωσε το έναυσμα για μια σειρά σημαντικών αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην ιστορική εκπαίδευση. Έτσι, για πρώτη φορά διαμορφώνεται αναλυτικό πρόγραμμα με γενικούς σκοπούς, ειδικούς στόχους και οδηγίες για τη μέθοδο διδασκαλίας και την αξιολόγηση του μαθήματος. Όσον αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας, ως γενικός σκοπός αναφέρεται «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Ο κοινά αποδεκτός σκοπός της μελέτης της Ιστορίας που αφορά τη γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος υφίσταται ως βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της ιστορικής συνείδησης και 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 στο μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί ο μαθητής να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την επίγνωση ότι ο

⁶ (Κόκκινος 1998, 443-452), (Κόκκινος-Μαυροσκούφης-Γατσωτής-Λεμονίδου 2010, 249-255), (Βούρη-Γατσωτής, 37-68).

⁷ (Coulouri 2002, 16 κ.ε.)

*σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και συνείδησης συνδέεται έτσι με τον γενικότερο σκοπό της Εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών».*⁸

Ως επιμέρους σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρονται, μεταξύ άλλων, οι εξής:

-Να καταστούν οι μαθητές ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους

-Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό

-Να οικοδομήσουν μέσα από τη μελέτη του δικού τους πολιτισμού, την εθνική και πολιτιστική τους ταυτότητα

- Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών

Ειδικότερα για το Γυμνάσιο επιδιώκεται οι μαθητές «να γνωρίσουν την ιστορική πορεία του Ελληνισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, με αναφορές στην ευρύτερη παγκόσμια ιστορία», ενώ για το Λύκειο επιδιώκεται «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».⁹

Παρόλο που η αρχή της συνέχειας του ελληνισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα δεν εγκαταλείπεται, καθώς αναφέρεται ως επιμέρους σκοπός και στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, βλέπουμε ότι 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. Ειδικότερα η μετατόπιση από τη δηλωτική γνώση(τι μαθαίνεται) στη διαδικαστική γνώση(πώς μαθαίνεται) είναι ακόμα πιο ευδιάκριτη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας για το Λύκειο, το οποίο συμπληρώθηκε με το Φ.Ε.Κ του 2002. Ανάμεσα στους σκοπούς που θέτει για το Λύκειο το Ε.Π.Π.Σ. Ιστορίας αξίζει να αναφέρουμε τους παρακάτω:

«Να γνωρίσουν οι μαθητές την ελληνική και παγκόσμια ιστορία από την αρχαιότητα έως σήμερα και να κατανοήσουν το βαθμό σύνδεσης της ιστορικής πορείας του Ελληνισμού με τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο

Να κατανοήσουν, ειδικότερα, την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου με τη συστηματική μελέτη του 20^{ου} αιώνα

Να γνωρίσουν τους διάφορους πολιτισμούς, να εθιστούν στη διαδικασία μελέτης των σχέσεων μεταξύ των λαών και να εκτιμήσουν τη συνεισφορά των λαών αυτών στον παγκόσμιο πολιτισμό

⁸ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998, 86), (Κόνδης, 19-20).

⁹ (Κόνδης, 20)

Να συνθέτουν και να παρουσιάζουν με τρόπο ολοκληρωμένο και διεξοδικό ιστορικά θέματα

Να κατανοήσουν ότι η Ιστοριογραφία είναι «ανακατασκευή» του παρελθόντος, ότι βασίζεται σε πηγές και ότι συνιστά επιλεκτική διαδικασία

Να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών ανάλογα με το είδος τους και την εποχή στην οποία αναφέρονται

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

Να συλλαμβάνουν το ιστορικό παρελθόν ως ολότητα, σε κάθε εξεταζόμενη περίοδο, ως συνάρθρωση των ποικίλων πεδίων της ανθρώπινης δραστηριότητας...»¹⁰

Η καινοτομία που είναι εμφανής στους σκοπούς της διδασκαλίας αντικατοπτρίζεται και στον προτεινόμενο τρόπο αξιοποίησης των πηγών, καθώς οι πηγές πλέον δεν παίζουν διακοσμητικό ρόλο αλλά ένα καίριο ρόλο κατά τη διδασκαλία και την αξιολόγηση του μαθήματος. Όσον αφορά μάλιστα τα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας της Ιστορίας, εκτός από την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, προτείνονται η χρήση εποπτικών μέσων στη διδασκαλία, η ανάθεση στους μαθητές ερευνητικών εργασιών και οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς-ιστορικούς χώρους και μουσεία.¹¹ Επιπλέον, η κατανομή της ύλης γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μελετάται η ελληνική ιστορία σε άμεση σύνδεση με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία.¹²

Το 2003 εκδόθηκε μετά από το σχετικό ΦΕΚ(ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003) νέο αναλυτικό πρόγραμμα για το Γυμνάσιο με μία νέα διάσταση και κατεύθυνση, τη διαθεματικότητα. Η εισαγωγή του γενικού μέρους του ΦΕΚ στην ουσία απηχεί το πνεύμα και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών. Συγκεκριμένα τονίζεται η αναγκαιότητα της Δια Βίου Εκπαίδευσης και της απόκτησης δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να υιοθετήσουν συγκεκριμένες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός ρευστού διεθνούς περιβάλλοντος και τις επιταγές μίας ενωμένης και πολυπολιτισμικής Ευρώπης. Η καλλιέργεια της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη που θα αυτενεργεί και θα διακατέχεται από πνεύμα συνεργασίας και ανοχής απέναντι στο διαφορετικό προϋποθέτει, σύμφωνα πάντα με το περιεχόμενο του εν λόγω ΦΕΚ, τη συγκρότηση ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων που θα επιτρέπει στο μαθητή να συγκροτήσει την προσωπική του άποψη για τον κόσμο, το δικό του κοσμοείδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία. Το ΔΕΠΠΣ περιλαμβάνει μάλιστα τους σκοπούς και τους στόχους της διδασκαλίας του κάθε μαθήματος, αλλά και ενδεικτικές θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες, όπως *Χώρος, Χρόνος, Αιτία, Άτομο, Σύνολο, Ομοιότητα-Διαφορά, Σύγκρουση* κτλ. οι οποίες θα πρέπει να διαπερνούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Στην ουσία, λοιπόν, έχουμε να κάνουμε με το συγκερασμό των κονστρουβιστικών θεωριών μάθησης που κάνουν λόγο για προσωπική

¹⁰ (Κόνδης, 19-24)

¹¹ (Κόνδης, 22)

¹² (Κυρκίνη, 13)

ανακάλυψη της γνώσης με τη *διαθεματική και πολυπρισματική* προσέγγιση της γνώσης.¹³

Αυτός ο συγκερασμός είναι ευδιάκριτος και στην περίπτωση του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠΣ της Ιστορίας: Παρατηρούμε ότι η στοχοθεσία είναι η ίδια με αυτή του Ε.Π.Π.Σ., με τη διαφορά ότι οι προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες και τα σχέδια εργασίας, όπως κατάρτιση πινάκων, μελέτη ιστορικών χαρτών, συλλογή πληροφοριών από φωτογραφικό υλικό και σχεδιαγράμματα, σχολιασμός εικόνων και συζήτηση, «ανάγνωση» εικαστικών έργων, αγώνες λόγων, δραματοποιήσεις, ανάλυση και σύγκριση πηγών κτλ. περιστρέφονται γύρω από τις διαθεματικές έννοιες *Χώρος, Χρόνος, Αιτία, Άτομο, Σύνολο, Μεταβολή, Ομοιότητα-Διαφορά, Σύγκρουση* κτλ. Μία επιπρόσθετη καινοτομία είναι η εισαγωγή του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας στην Γ΄ Τάξη του Γυμνασίου, καθώς τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν και να προσεγγίσουν θέματα τοπικού ενδιαφέροντος μέσα από την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας(projects).¹⁴ Στο πνεύμα αυτό της διαθεματικότητας συγγράφηκαν το 2003 τέσσερα νέα βιβλία ιστορίας για το Γυμνάσιο, τρία για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και ένα για την Τοπική Ιστορία. Αυτά συμπληρώθηκαν και με εκπαιδευτικά λογισμικά. Πρόκειται για βιβλία με πλούσια εικονογράφηση, με δραστηριότητες και ασκήσεις που δίνουν έμφαση στην κριτική επεξεργασία των πηγών και με μία συμπυκνωμένη αφήγηση που κινείται κυρίως γύρω από όρους-κλειδιά. Ειδικότερα, μάλιστα το βιβλίο του καθηγητή για την Τοπική Ιστορία ευθυγραμμίζεται πλήρως με τα προτάγματα της Νέας Ιστορίας, καθώς δίνει συγκεκριμένες διδακτικές οδηγίες για τον τρόπο εμπλοκής των μαθητών στην ιστορική έρευνα, για την ενασχόλησή τους με το πρόσφατο ιστορικό παρελθόν του τόπου τους και το συνδυασμό των πορισμάτων της Τοπικής Ιστορίας με αυτά της Γενικής Ιστορίας, για την ανάγκη αποστασιοποίησής τους από τη μία και μοναδική αφήγηση και εξοικείωσής τους με τις πολλαπλές αφηγήσεις μέσω της συλλογής προφορικών μαρτυριών κτλ.¹⁵ Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί πως η διαθεματικότητα προβλήθηκε από την τότε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας ως ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο πως στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών το 2005 η διαθεματικότητα και η ένταξή της στα σχέδια διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων αντιμετωπιζόταν ως μία εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση για την επιτυχία σε αυτόν το διαγωνισμό.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία πως τα τελευταία χρόνια έγιναν μερικά πολύ σημαντικά και θετικά βήματα προς την κατεύθυνση της ανανέωσης της σχολικής ιστοριογραφίας. Από το ανιαρό σχολικό αφήγημα και την εθνική μυθοπλασία έχουμε περάσει σταδιακά σε αφηγήσεις που σε μεγάλο βαθμό είναι απαλλαγμένες από τα

¹³ ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών(Α.Π.Σ.) Γυμνασίου-Λυκείου, Γενικό Μέρος, 3733-3744 στο: www.pi-schools.gr (Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

¹⁴ ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών(Α.Π.Σ.) Γυμνασίου-Λυκείου, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ιστορίας, 3945-3961 στο: www.pi-schools.gr (Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

¹⁵ (Κυρκίνη, 12-17). Τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα ακόλουθα: (Κατσουλάκος-Κοκκορού-Αλευρά-Σκουλάτος, 2006), (Δημητρούκας-Ιωάννου, 2006), (Λούβη-Ξιφαράς, 2006), (Ασωνίτης-Παππάς, 2006). Τα βιβλία είναι προσβάσιμα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: www.pi-schools.gr

στερεότυπα του παρελθόντος. Πολλοί από τους διακηρυγμένους σκοπούς και στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και οι προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες μπορούν πραγματικά να δώσουν χρήσιμες κατευθύνσεις στους εκπαιδευτικούς ως προς την κριτική επεξεργασία των πηγών και τη χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Όσον αφορά την περίφημη διαθεματικότητα και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης θα πρέπει να επισημάνουμε το γεγονός ότι πολλοί φιλόλογοι, αλλά και άλλης ειδικότητας εκπαιδευτικοί είχαν υιοθετήσει αυτού του είδους την προσέγγιση στο μάθημά τους. Επιπλέον, η αξιοποίηση της τοπικής ιστορίας και της προφορικής ιστορίας μπορεί να αποβεί εξαιρετικά γόνιμη, ιδιαίτερα όσον αφορά τα γεγονότα του πρόσφατου παρελθόντος, καθώς οι μαθητές γίνονται ερευνητές και έρχονται σε επαφή με την ίδια την ιστορία.

Υπάρχουν, ωστόσο, επικρίσεις και προβληματισμοί γύρω από αυτές τις αλλαγές, προβληματισμοί με επιστημολογικές, παιδαγωγικές, θεωρητικές και ιδεολογικές βάσεις. Καθώς θεωρούμε πως το μάθημα της Ιστορίας, αλλά και η εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει επηρεάζονται άμεσα από το εκάστοτε οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και τους εκάστοτε κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς, θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουμε το περιεχόμενο αυτών των προβληματισμών. Στην ουσία όλες αυτές οι επικρίσεις και οι προβληματισμοί είναι ενδεικτικοί των ζυμώσεων, των διεργασιών και των συγκρούσεων μέσα στους κόλπους της νεοελληνικής κοινωνίας και αν μη τι άλλο καταδεικνύουν ότι οι όποιες αλλαγές και ρήξεις σε καμία περίπτωση δε γίνονται από τη μια στιγμή στην άλλη και σε καμία περίπτωση δεν εξυπακούεται η συναίνεση όλων των κοινωνικοπολιτικών ομάδων. Ως προς αυτό, χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστά η δημόσια πολεμική που ξέσπασε το 2007, με αφορμή το βιβλίο Ιστορίας της Στ' Δημοτικού «Στα Νεότερα και τα Σύγχρονα Χρόνια» της συγγραφικής ομάδας με επικεφαλής τη Μαρία Ρεπούση. Η δημόσια αντιπαράθεση, η οποία είχε έντονο ιδεολογικό και πολιτικό χρώμα και στην οποία ενεπλάκησαν σωματεία, επιστημονικές ενώσεις, συνδικαλιστικοί και πολιτικοί φορείς, οδήγησε στην απόσυρση του επίμαχου βιβλίου ένα χρόνο μετά και έδωσε το έναυσμα για μία σειρά συζητήσεων, εκδηλώσεων, ημερίδων και συνεδρίων γύρω από τα ζητήματα της συγγραφής και της 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, του ρόλου των εκπαιδευτικών κτλ.¹⁶

¹⁶ (Ρεπούση-Ανδρεάδου-Πουταχίδης-Τσιβάς, 2006). Η δημόσια αντιπαράθεση περιστράφηκε γύρω από την απόπειρα των συγγραφέων του βιβλίου να προβάλουν μια πιο στρογγυλεμένη και αποστασιοποιημένη αφήγηση γεγονότων που σχετίζονταν με τις τραυματικές μνήμες του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος των Ελλήνων. Οι επικριτές του βιβλίου στην πλειοψηφία τους εστίασαν την πολεμική τους στον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων της Μικρασιατικής Καταστροφής. Κατά τη γνώμη μας, η συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου ιστορίας το οποίο δε θα εξάπτει τα εθνικιστικά πάθη, αλλά θα καλλιεργεί την κριτική σκέψη των μαθητών μέσα από την ανάλυση και τη σύγκριση των πηγών είναι το ζητούμενο. Από αυτήν την άποψη το βιβλίο κινούταν προς τη σωστή κατεύθυνση. Η βασική μας ένσταση είναι παιδαγωγικής φύσεως: Η ιστορική αφήγηση ήταν εξαιρετικά συμπυκνωμένη και δύσκολη και επομένως δεν μπορούσε να αφομοιωθεί εύκολα από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. Η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με ιστορικούς όρους και έννοιες και με τη χρήση των πηγών θα μπορούσε άνετα να επιτευχθεί με μία πιο εύκολη γλωσσικά και νοηματικά αφήγηση που θα

Οι επικρίσεις, λοιπόν, και οι προβληματισμοί σχετικά με τις αλλαγές που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης στη χώρα μας έχουν μία κοινή συνισταμένη: Στοχεύουν και δαιμονοποιούν τη μεταμοντέρνα ακαδημαϊκή και σχολική αφήγηση. Οι αφηγητές τους, ωστόσο, είναι διαφορετικές. Έτσι, μία κατηγορία επικριτών είναι άτομα και φορείς που εμφορούνται από παραδοσιακές αντιλήψεις για την ιστορία και την ιστοριογραφία και αντιτίθενται στις πρόσφατες μεταβολές, καθώς συντελούν, κατά τη γνώμη τους, στην αποδόμηση του έθνους-κράτους. Ασκούν σφοδρή κριτική στις μεταμοντέρνες «άνευρες», «στρογγυλεμένες» αφηγήσεις που δίνουν μία *πλαστή εικόνα συνύπαρξης και συμφιλίωσης μεταξύ των λαών* και επιχειρούν να υποβαθμίσουν τη σημασία του έθνους-κράτους χάριν της επικράτησης υπερεθνικών κρατικών σχηματισμών, καθώς συνιστούν άμεση απειλή για τη θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των μαθητών.¹⁷ Είτε συμφωνούμε είτε διαφωνούμε με τις παραπάνω απόψεις, εκφράζουν ένα σημαντικό κομμάτι της νεοελληνικής κοινωνίας το οποίο ως αντίδραση και άμυνα απέναντι στις ραγδαίες αλλαγές επιλέγει τη συσπείρωση γύρω από το έθνος και τη θρησκεία. Αρκετοί μάλιστα ακαδημαϊκοί που συγκαταλέγονται σε αυτή την κατηγορία των επικριτών επισημαίνουν πως η αποσιώπηση των όποιων τραυματικών γεγονότων στο όνομα της συμφιλίωσης των λαών, σε συνδυασμό με την απουσία του γενικού ιστορικού και πολιτικού πλαισίου και της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, οδηγούν σε περαιτέρω σύγχυση τους μαθητές για το ιστορικό παρελθόν.¹⁸ Μία άλλη κατηγορία επικριτών είναι οι οπαδοί του διαλεκτικού τρόπου σκέψης και του ορθολογισμού, οι οποίοι εστιάζουν τον προβληματισμό τους στο γεγονός ότι η μεταμοντέρνα ιστορική αφήγηση βάζει σε δεύτερη μοίρα το σύνολο, το γενικό ιστορικό πλαίσιο και φετιχοποιεί το απόσπασμα. Κατά την άποψή τους, η κατάτμηση της ιστορικής γνώσης σε μικροϊστορίες δίνει στο μαθητή μία αποσπασματική και άρα ελλιπή εικόνα του ιστορικού παρελθόντος και της πραγματικότητας στην οποία ζει. Η περίφημη ισοτιμία των αφηγήσεων και των απόψεων μπορεί να οδηγήσει στον απόλυτο σχετικισμό.¹⁹ Οι οπαδοί του ιστορικού υλισμού και της μαρξιστικής θεώρησης της ιστορίας επεκτείνουν τον προβληματισμό τους και του προσδίδουν και ιδεολογικές διαστάσεις: Η σύλληψη του παρελθόντος όχι ως μιας αντικειμενικής πραγματικότητας αλλά ως μίας κατασκευής εξυπηρετεί το δόγμα του τέλους της Ιστορίας και του τέλους των Ιδεολογιών το οποίο προπαγανδίστηκε από τα τέλη της δεκαετίας του '80 και εξής. Η κατάρρευση των σοσιαλιστικών καθεστώτων και η ηγεμόνευση του νεοφιλελευθερισμού οδήγησαν, μεταξύ άλλων, στην Ευρώπη, αλλά και στην Ελλάδα στον ιστορικό αναθεωρητισμό τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και τη

ανταποκρινόταν στο γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών της Στ' Δημοτικού. Αναλυτικά για το χρονικό της διαμάχης γύρω από το επίμαχο βιβλίο βλ. την ιστοσελίδα:

http://users.auth.gr/~marrep/PS_REPOUSI/EL/xroniko/index.htm [Μάρτιος 2011] στο: (Βούρη-Γατσωτής, 40).

¹⁷ Ενδεικτικά βλ. την ανακοίνωση της Εταιρείας Μακεδονικών Σπουδών το 2007, όπου μεταξύ άλλων επισημαίνεται πως το βιβλίο της Ρεπούση που προοριζόταν για την Στ' Τάξη του Δημοτικού παραβίαζε κατάφωρα το άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδος, το οποίο επιτάσσει: «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και σκοπό έχει την [...] ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων» (Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, 95-97).

¹⁸ (Σφέτας, 49-57)

¹⁹ (Μαστραπάς, 28-31)

σχολική ιστοριογραφία. Ο ιστορικός αναθεωρητισμός εξοβέλισε την ταξική σύγκρουση ως ερμηνευτικό εργαλείο από την ακαδημαϊκή και σχολική αφήγηση και προβάλλει την ατομοκεντρική θεώρηση του κόσμου σε μία νέα τάξη πραγμάτων, όπου τα άτομα δε λειτουργούν ως συνειδητοί πολίτες αλλά ως άβουλα όντα στην υπηρεσία του οικονομικού συστήματος του καπιταλισμού.²⁰

Εκτός όμως από τους παραπάνω επικριτές, υπάρχουν και αυτοί οι οποίοι προβληματίζονται για την αντίφαση που υπάρχει ανάμεσα στους στόχους και τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων Ιστορίας και τη διδακτική πράξη, αλλά και για τις αντιφάσεις που υπάρχουν μέσα στα ίδια τα προγράμματα και τα βιβλία. Στο ερώτημα, λοιπόν, για το αν υπάρχει συνέχεια ή ρήξη με το παρελθόν η απάντηση είναι τίποτα από τα δύο: Η διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία συνεχίζει να ακροβατεί ανάμεσα στο παραδοσιακό, συγκεντρωτικό και εξετασιοκεντρικό σχολείο και τις νέες αντιλήψεις για την Ιστορία: Στα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα «συνυπάρχει» η εθνοκεντρική εκδοχή της Ιστορίας και η αρχή της συνέχειας του ελληνισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση του ιστορικού γίνεσθαι. Επίσης, παρόλο που στα αναλυτικά προγράμματα γίνεται λόγος για ενεργητικές μορφές μάθησης μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την ανάθεση στους μαθητές διαθεματικών σχεδίων εργασίας, η καινοτομία αυτή αναιρείται από το γεγονός ότι τα διαθεματικά σχέδια εργασίας δίνονται μέσα σε ασφυκτικά χρονικά πλαίσια και είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοστούν. Επιπλέον, από τη μία πλευρά γίνεται λόγος για διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης που θα στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, ενώ από την άλλη πλευρά διατηρείται η λογική των ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων και ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών. Η πιο σημαντική όμως ανακολουθία είναι η ανακολουθία ανάμεσα στους καινοτόμους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων και την υποβάθμιση του μαθήματος της Ιστορίας στην πράξη. Η υποβάθμιση αυτή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, όπως η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα ιστοριογραφίας και διδακτικής της ιστορίας, η πρακτική της ανάθεσης του μαθήματος σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων πέραν των φιλολόγων και κυρίως η διάθεση ελάχιστων ωρών την εβδομάδα για τη διδασκαλία της ιστορίας.²¹

Η πραγματική ρήξη με το παλαιό όσον αφορά την παραγωγή της ιστορικής γνώσης και τη διδασκαλία της ιστορίας στη μέση εκπαίδευση θα επέλθει, όταν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς αντιμετωπίσουν το μάθημα της Ιστορίας όχι ως ένα μάθημα που αναφέρεται στο παρελθόν αλλά ως ένα μάθημα που έχει άμεση σχέση με το παρόν και το μέλλον. Η ιστορία δεν πρέπει να είναι ούτε ένα απολίθωμα που το αντιμετωπίζει φοβικά ο μαθητής ούτε απλά και μόνο ένα ελκυστικό ανάγνωσμα ή ένα προνομιακό πεδίο εφαρμογής των νέων τεχνολογιών και κυρίως δεν είναι μόνο ασκήσεις επί χάρτου. Η ιστορία σημαίνει πάνω απ' όλα συζήτηση, κατανόηση, ανάπτυξη κριτικής σκέψης, βίωμα. Η απεμπλοκή του μαθήματος από το ασφυκτικό εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και η ουσιαστική σύνδεση του μαθήματος

²⁰ (Τσιριγώτης, 2013)

²¹ (Κουλούρη, 43-47)

με την καθημερινότητα που βιώνει ο μαθητής, μέσα από την εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ακόμη ζητούμενο. Το βασικό διακύβευμα θα έπρεπε να είναι η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από την ανάδειξη της δυναμικής σχέσης μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος και της σχέσης μεταξύ της Ιστορίας και της Ιστοριογραφίας. Οι πραγματικές ρήξεις και οι ουσιαστικές μεταβολές δεν έρχονται μόνο μέσα από την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και τη συγγραφή νέων εγχειριδίων. Βεβαίως και συμβάλλουν με το δικό τους τρόπο, όμως δεν επαρκούν. Χρειάζεται μία ριζική αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα αναβαθμίζει και στην πράξη το μάθημα της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

A) Πηγές-Αναλυτικά Προγράμματα

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Ε.Π.Π.Σ.). Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 1998.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Επιμορφωτικό Υλικό Γενικού Μέρους του Προγράμματος Σπουδών για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2006.

ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Γυμνασίου-Λυκείου, Γενικό Μέρος, Αθήνα :3733-3744 στο: www.pi-schools.gr (Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών(Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Γυμνασίου-Λυκείου, Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Ιστορίας, 3945-3961 στο: www.pi-schools.gr (Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

B) Σχολικά Εγχειρίδια

Ασωνίτης, Σπ. - Παππάς, Θ: *Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. 2006.

Δημητρούκας, Ι. - Ιωάννου, Θουκυδίδης: *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. 2006.

Κατσουλάκος, Θ. - Κοκκορού-Αλευρά, Γεωργία - Σκουλάτος, Β: *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. 2006.

Ειφάρας, Δημ. - Λούβη, Λίνα: *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. 2006.

Ρεπούση, Μαρία - Ανδρεάδου, Χαρά - Πουταχίδης, Αριστείδης - Τσιβάς, Αρμόδιος: *Ιστορία Στ΄ Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. 2006.

Γ) Μελέτες-Άρθρα

Βούρη, Σοφία - Γατσωτής, Παναγιώτης: «Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ΄ Λυκείου (2007)». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 23 (2011): 37-68.

Coulouri, Christina (ed): *Clio in the Balkans. The Politics of History Education*. Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in Southeast Europe, 2002.

- Δορδανάς, Στράτος: «Διδάσκοντας την Ιστορία στα γερμανικά και στα γαλλικά σχολεία: Το εγχείρημα του κοινού γαλλογερμανικού σχολικού εγχειριδίου». *Η αποδόμηση του Εθνικού κράτους και της Ιστορίας του*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών 2007: 67-77.
- Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών: «Το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Στ' Δημοτικού. Ανακοίνωση της ΕΜΣ». *Η αποδόμηση του Εθνικού κράτους και της Ιστορίας του*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών 2007: 95-97.
- Κάτσικας, Χρήστος-Θεριανός, Κώστας: *Νέα αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg 2007.
- Κάτσικας, Χρήστος-Θεριανός, Κώστας: *Κατανοώντας το Σχολείο στον Καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο 2008.
- Κόκκινος, Γιώργος: *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα 1998.
- Κόκκινος, Γιώργος - Μαυροσκούφης, Δημήτρης - Γατσωτής, Παναγιώτης - Λεμονίδου, Έλλη: *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα 2010.
- Κόνδης, Σωτήριος: «Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας Γενικής Παιδείας, Σχολικά Εγχειρίδια και Διδακτική Πράξη στο Λύκειο». *Φιλολογική* 104 (Ιούλιος - Αυγούστος - Σεπτέμβριος 2008): 19-24.
- Κουλούρη, Χριστίνα: «Η Ιστορία μεταξύ Σχολείου και Πανεπιστημίου: Σχέσεις ακαδημαϊκής και σχολικής Ιστορίας». *Φιλολογική* 104 (Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος 2008): 43-47.
- Κυρκίνη, Αναστασία: «Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και αντίστοιχα διδακτικά βιβλία». *Φιλολογική* 104 (Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος 2008): 12-17.
- Μαστραπάς, Αντώνιος: «Η σχολική ιστοριογραφία στον αστερισμό της μεταμοντέρνας αντίληψης». *Φιλολογική* 104 (Ιούλιος - Αυγούστος - Σεπτέμβριος 2008): 26-32.
- Μιχαηλίδης, Ιάκωβος: «Η διδασκαλία της Ιστορίας στην ευρωπαϊκή ήπειρο». *Η αποδόμηση του Εθνικού κράτους και της Ιστορίας του*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών 2007: 79-94.
- Μπαγάκης, Γιώργος (επιμ.): *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο 2004.
- Σφέτας, Σπυρίδων: «Κριτική προσέγγιση του εναλλακτικού εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της νεότερης Ιστορίας της νοτιοανατολικής Ευρώπης». *Η αποδόμηση του Εθνικού κράτους και της Ιστορίας του*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών 2007: 49-57.
- Τουλιάτος, Σπύρος: «Θεωρία, Ιδεολογία και διδακτικές αρχές των βιβλίων Ιστορίας». *Φιλολογική* 104 (Ιούλιος - Αυγούστος - Σεπτέμβριος 2008): 34-41.
- Τσιριγώτης, Θανάσης: «Ιστορία και Αναθεώρηση». www.alfavita.gr: 15 Απριλίου 2013.
- Φραγκουδάκη, Άννα - Δραγώνα, Θάλεια (επιμ.): *«Τι ειν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: 1997.
- Χατζηγεωργίου, Γιάννης: *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: 2004.