



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ: ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

**ΣΥΓΚΛΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
ΤΗΣ Γ΄ ΛΥΚΕΙΟΥ ΓΕΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΟΝΟΜΑ: ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΕΥΦΗΜΙΑ – ΝΕΛΛΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΑΜΟΥΡΑ ΜΑΡΙΑ

ΑΘΗΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2019

*Στους γονείς μου και
τους καθηγητές μου*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Εισαγωγή.....	7
Α΄ – Θεωρητικό Μέρος	
1. Διασάφηση εννοιών.....	10
2. Το σχολικό εγχειρίδιο ως βασικός κορμός της εκπαίδευσης.....	11
2.1 Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων.....	12
2.2 Η σημασία του Αναλυτικού Προγράμματος για τα σχολικά εγχειρίδια.....	16
2.3 Τα επιστημολογικά παραδείγματα της γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας.....	20
2.4 Ιδιαιτερότητες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας.....	24
2.4.1 Αφήγηση.....	28
2.4.2 Εικονογράφηση.....	29
2.4.3 Πηγές.....	32
3. Αναδρομή στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων.....	34
3. 1 Διεθνής έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια.....	37
3. 2 Έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα.....	41
3. 3 Έρευνα για την αντιστοιχία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων.....	48
Β΄ – Ερευνητικό Μέρος	
1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	51
2. Συνθήκες Συγγραφής Αναλυτικού Προγράμματος για την Ιστορία.....	52
2.1 Δομή Αναλυτικού Προγράμματος.....	53
3. Συγγραφική ομάδα και διαμόρφωση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας.....	55
3. 1 Τυπικά χαρακτηριστικά σχολικού εγχειριδίου.....	56
4. Μέθοδος και πορεία της έρευνας.....	59
4.1 Επαγωγικό Σύστημα Κατηγοριών.....	63
5. Ανάλυση.....	65
5. 1 Αντιστοιχία περιεχομένου σχολικού εγχειριδίου και διδακτικών στόχων του Α. Π.....	65
5. 2 Αντιστοιχία σχολικού εγχειριδίου και Αναλυτικού Προγράμματος ως προς το Περιεχόμενο Μάθησης.....	90

5. 3 Αντιστοιχία ως προς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας.....	92
5. 4 Αντιστοιχία ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.....	111
6. Συμπεράσματα	119
7. Συζήτηση.....	125
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	129
Παράρτημα.....	137

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την αντιστοιχία ή την αναντιστοιχία ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου και το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ειδικότερα, η συνάφεια ή μη των δύο ελέγχθηκε στη βάση τεσσάρων αξόνων: σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους, τα περιεχόμενα μάθησης, την προτεινόμενη μεθοδολογία και αξιολόγηση. Σε δεύτερο επίπεδο εξετάστηκε αν το εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στο ιστοριογραφικό παράδειγμα της Νέας Ιστορίας, η οποία στοχεύει και στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού. Για την εξέταση του υλικού αξιοποιήθηκε το ερευνητικό μοντέλο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και καταρτίστηκε ένα σύστημα κατηγοριών διαμορφωμένο σύμφωνα με τους παραπάνω άξονες. Μετά την επεξεργασία του υλικού φάνηκε ότι υπάρχει μικρή αντιστοιχία ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει αντιστοιχία στην ικανοποίηση κατώτερων γνωστικά στόχων και στην αξιοποίηση πιο παραδοσιακών μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης. Ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το σχολικό εγχειρίδιο αντιτίθεται σε αρκετές περιπτώσεις στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, γεγονός που εμποδίζει εν τέλει την αντιστοιχία του με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Τέλος, ως προς τον ιστορικό γραμματισμό, παρατηρήθηκε ότι το σχολικό εγχειρίδιο προσανατολίζεται περισσότερο στο παραδοσιακό ιστοριογραφικό παράδειγμα, επομένως είναι δύσκολη η ανάπτυξή του.

Λέξεις – Κλειδιά

Αναλυτικό Πρόγραμμα, Σχολικό Εγχειρίδιο, Ιστορία, Ιστορικός Γραμματισμός

Abstract

The purpose of this study is to investigate the alignment between the History textbook in the third grade of Lyceum and the corresponding Curriculum. More specifically, the connection between these two was investigated considering four factors: the intended goals, the contents of learning, the suggested methodology and the evaluation. On a second scale, it was examined whether the textbook responds to the historiographic paradigm of New History, which also aims to the development of historical literacy. The research method of qualitative content analysis was used for the examination of the data and a category system according to the aforementioned factors was designed. After processing the data, it was found that the alignment between the textbook and the Curriculum was small. Specifically, there is a correspondence in the lower cognitive goals and in the use of more traditional educational and evaluation methods. The structure of the textbook, in many cases, is opposed to new teaching methods, which ultimately hinders the alignment with the Curriculum. Lastly, with regards to historical literacy, it was observed that the textbook moves towards the traditional historiographic paradigm, thus leading to the development of historical literacy being difficult.

Keywords

Curriculum, Textbook, History, Historical Literacy

Εισαγωγή

Η ιστορία αποτελεί ένα ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, γιατί έχει διττό χαρακτήρα. Είναι υπεύθυνο για τη διαμόρφωση εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, ενώ συγχρόνως στοχεύει και στην κατανόηση των δομών της ιστορίας και του τρόπου με τον οποίο συγκροτείται ο ιστορικός λόγος, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 392). Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση συνειδητών δημοκρατικών πολιτών, σκοπός με τον οποίο εναρμονίζεται το μάθημα της ιστορίας. Συγκεκριμένα, σκοπός του μαθήματος είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης, δεξιότητες που είναι αλληλένδετες με την κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων με βάση ιστορικές έννοιες, αιτιακές σχέσεις και εξετάζοντας τις συνθήκες μέσα στις οποίες ένα ιστορικό γεγονός ή μία δράση προέκυψε.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούν τα μέσα με τα οποία επιδιώκεται η εκπλήρωση των παραπάνω στόχων. Το πρώτο είναι το επίσημο κείμενο που περιλαμβάνει τα διαδικαστικά χαρακτηριστικά του μαθήματος, όπως τους επιδιωκόμενους στόχους και τα περιεχόμενα διδασκαλίας. Επιπλέον, εμπεριέχει προτάσεις για την μεθόδευση της διδασκαλίας, όπως επίσης και τρόπους αξιολόγησης. Το δεύτερο, το σχολικό εγχειρίδιο, αποτελεί φυσικό προϊόν του πρώτου και είναι ένα από τα βασικότερα μέσα διδασκαλίας. Ορίζεται ως *το βιβλίο με βάση το οποίο εργάζεται ο μαθητής στο σχολείο και στο σπίτι*. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί την έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας και το σχολικό εγχειρίδιο το μέσο με το οποίο αυτή θα γίνει πράξη (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 199-200, 273).

Επομένως, η σχέση του Αναλυτικού Προγράμματος με το σχολικό εγχειρίδιο είναι αλληλένδετη, χαρακτηρίζονται μάλιστα και ως *συγκοινωνούντα δοχεία* (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 30). Γι' αυτό το λόγο πρέπει να υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ τους. Η αντιστοιχία αναφέρεται στην συμβατότητα που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος ή του Προγράμματος Σπουδών με τα εκπαιδευτικά μέσα (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007: 1). Η συμφωνία τους συμβάλλει στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Πιθανή αναντιστοιχία των δύο δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στην οργάνωση της διδασκαλίας και μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στην καταστρατήγηση των βασικών σκοπών του μαθήματος και κατ' επέκταση και της εκπαίδευσης. Παρόλο όμως που τονίζεται ιδιαίτερα η ανάγκη

αντιστοιχίας, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πιο συχνό το φαινόμενο της αναντιστοιχίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων με τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση της αντιστοιχίας/ αναντιστοιχίας του Αναλυτικού Προγράμματος ιστορίας της Γ΄ Λυκείου με το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας. Το ερευνητικό πεδίο της αντιστοιχίας είναι μικρό στην ελληνική βιβλιογραφία, ιδιαίτερα όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν ως αντικείμενο έρευνας το σχολικό εγχειρίδιο είναι προσανατολισμένες είτε στο ιδεολογικό περιεχόμενο αυτού, είτε στην αξιολόγησή του ως εγχειριδίου. Συνεπώς, η απουσία αντίστοιχων ερευνών που να εξετάζουν διεξοδικά τη συμβατότητα του σχολικού εγχειριδίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, καθώς και η ανάδειξη της αντιστοιχίας ως αναγκαίο ζήτημα για την εκπαίδευση συνέβαλαν στην επιλογή του θέματος. Επίσης, επιλέχθηκε το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, καθώς διαπραγματεύεται ιστορικά γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας, δηλαδή, του σύγχρονου παρελθόντος. Είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο το σχολικό εγχειρίδιο εναρμονίζεται με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος, την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης, δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην ένταξή τους στην ενήλικη ζωή.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας αντιστοιχούν με τα μέρη στα οποία ελέγχθηκε η αντιστοιχία. Συγκεκριμένα, τέθηκε το ερώτημα κατά πόσον το σχολικό εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα περιεχόμενα μάθησης, καθώς και αν μπορεί το σχολικό εγχειρίδιο να υποστηρίξει προτεινόμενες δραστηριότητες και μεθόδους. Επιπλέον, κατά πόσο συμβαδίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο με το περιεχόμενο του ιστοριογραφικού παραδείγματος της Νέας Ιστορίας.

Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα και τους λόγους επιλογής του θέματος, η εργασία διαρθρώθηκε σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Συγκεκριμένα, το θεωρητικό μέρος καλύπτει την ευρύτερη βιβλιογραφία γύρω από τις έννοιες του σχολικού εγχειριδίου και του Αναλυτικού Προγράμματος και τη σημασία τους για την εκπαίδευση, όπως επίσης και την έννοια της αντιστοιχίας. Επίσης, στο ίδιο κεφάλαιο μελετάται το σχολικό εγχειρίδιο ως αντικείμενο έρευνας, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, καταγράφονται οι σημαντικότερες έρευνες αυτού του πεδίου και αναζητούνται έρευνες με παραπλήσια θεματολογία με την παρούσα έρευνα. Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, παρουσιάζονται ο σκοπός της έρευνας και

τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια, καταγράφονται πληροφορίες για τα τυπικά χαρακτηριστικά του Αναλυτικού Προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου, αλλά και για τη συγγραφική ομάδα. Ακολουθούν η επιλογή της μεθόδου έρευνας και η πορεία που ακολουθήθηκε καταλήγοντας στο επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Σε ξεχωριστό κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία είναι χωρισμένα κατά το σύστημα κατηγοριών. Τέλος, σε διαφορετικά κεφάλαια δίνονται τα συμπεράσματα, σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και γενικότερες παρατηρήσεις και προβληματισμοί ως προς τη διδακτική της ιστορίας. Διακριτές από τα δύο μέρη είναι οι ενότητες: πρόλογος, εισαγωγή, βιβλιογραφικές αναφορές και παράρτημα.

Α΄ - Θεωρητικό Μέρος

1. Διασάφηση εννοιών

Η εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, ορίζεται ως οι θεσμοθετημένες από τους πολιτικούς φορείς επιλογές με σκοπό την παροχή γνώσεων και άλλων μορφωτικών αγαθών από τα σχολεία. Είναι η συστηματική, οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης που προσφέρει η πολιτεία (Ξωχέλλης, 1997: 15). Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους διαμορφώνεται από το ίδιο, γι' αυτό καθορίζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες του κάθε κράτους. Οι σκοποί της εκπαίδευσης ανταποκρίνονται στις βλέψεις των κρατών, στις επιλογές τους για τους πολίτες που επιθυμούν να διαμορφώσουν και εκφράζουν τις αντιλήψεις της κοινής γνώμης, που επηρεάζονται από το ιστορικό συγκείμενο, τις πολιτικές σκοπιμότητες, τις οικονομικές συνθήκες, τα θρησκευτικά και πολιτισμικά ιδεώδη, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 24). Λαμβάνοντας τα προηγούμενα υπόψη, οι υπεύθυνοι φορείς για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγούνται στην διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μέσων διδασκαλίας, στα οποία κυριαρχεί το σχολικό εγχειρίδιο, και τα οποία θα εκφράσουν τις εν λόγω αποφάσεις.

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι αλληλένδετα συνδεδεμένα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αφού μαζί με τον εκπαιδευτικό καθορίζουν την διδασκαλία. Πρέπει λοιπόν να δομούνται και να εξετάζονται από κοινού, καθώς δεν αποτελούν απλώς αντικείμενα γνώσης, που έχουν ως μόνο στόχο τη μετάδοση αυτής στους μαθητές, αλλά είναι και φορείς ιδεολογικού περιεχομένου, που στοχεύουν στην διαπαιδαγώγηση μαθητών, κατάλληλων για το αντίστοιχο εκπαιδευτικό σύστημα (Πασιάς κ.ά., 2015: 28-29).

Αρχικά, κρίνεται αναγκαίο να διευκρινιστούν οι όροι σχολικό εγχειρίδιο και σχολικό βιβλίο, καθώς και οι δύο χρησιμοποιούνται για να ορίσουν το ίδιο πράγμα, ωστόσο υπάρχουν κάποιες λεπτές διαφορές μεταξύ τους. Αρχικά, το διδακτικό εγχειρίδιο είναι το βιβλίο με το οποίο εργάζεται ο μαθητής στο σχολείο και το σπίτι, το βιβλίο του καθηγητή, αλλά και τεύχη ασκήσεων που μπορεί να περιλαμβάνονται. Όλα αυτά συναπαρτίζουν το σχολικό εγχειρίδιο. Από την άλλη, το σχολικό βιβλίο είναι *κάθε βιβλίο το οποίο χρησιμοποιείται στο σχολείο ή και στο σπίτι και έχει άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο και τη διδασκαλία εν γένει* (Καυγάλης & Χαραλάμπους, 2008: 199-200).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα, από την άλλη πλευρά, είναι ένα νομικό και πολιτικό κείμενο που περιλαμβάνει τον σκοπό και τους στόχους του κάθε μαθήματος, την υποχρεωτική ύλη που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν, την χρονική διάρκεια διδακτικών ωρών για κάθε ενότητα, προτεινόμενες δραστηριότητες (διαθεματικές και μη), αλλά και μεθοδολογία για τη διδασκαλία. Είναι το επίσημο έγγραφο με βάση το οποίο οργανώνεται η διδασκαλία (Φλουρής, 2010: 9). Σύμφωνα με τον Valverde (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 224) υπάρχουν τρία επίπεδα του προγράμματος σπουδών: το επιδιωκόμενο, το εφαρμοσμένο και το κατακτηθέν πρόγραμμα. Το *επιδιωκόμενο* αναφέρεται στις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και στα επίσημα γραπτά έγγραφα, τους στόχους και τους άξονες σχετικά με το διδακτικό αντικείμενο. Το *εφαρμοσμένο* αναφέρεται στο σύνολο των δραστηριοτήτων και των μεθόδων που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη, ενώ ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να κάνει πράξη το επιδιωκόμενο πρόγραμμα. Τέλος, το *κατακτηθέν* αφορά τον ίδιο το μαθητή και αναφέρεται στο πώς εκείνος έχει δομήσει τη γνώση και τι έχει «κατακτήσει». Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και δύο ακόμα επίπεδα τα οποία λειτουργούν παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και μπορούν να το επηρεάσουν σε βάθος. Συγκεκριμένα, υπάρχουν ακόμα το *κρυφό* και το *μηδενικό* πρόγραμμα, τα οποία δεν περιλαμβάνονται στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος. Το πρώτο αναφέρεται στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, στις ομάδες που δημιουργούν οι μαθητές, στη συμπεριφορά τους και την υιοθέτηση ρόλων, στις εικόνες που προβάλλονται στον σχολικό χώρο. Λειτουργεί υπόρρητα και γι' αυτό συμβάλει σημαντικά σε αξίες, ιδεολογίες και προσδοκίες που προκρίνονται από το σχολείο. Τέλος, το μηδενικό πρόγραμμα αναφέρεται στα θέματα που δεν περιλαμβάνονται στις επίσημες γνώσεις, εκείνες που προσφέρει το σχολείο, που ωστόσο μπορεί να έχουν μέχρι και ζωτική σημασία για τους μαθητές (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 229-231).

2. Το σχολικό εγχειρίδιο ως βασικός κορμός της εκπαίδευσης

Αν και η χρήση του σχολικού εγχειριδίου διαφέρει από χώρα σε χώρα ή σε διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, ωστόσο είναι αδιαμφισβήτητο ότι αυτό κατέχει μία εξέχουσα θέση στην σχολική πραγματικότητα και αποτελεί το πλέον σημαντικό μέσο διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2009: 27-28). Είτε αναφερόμαστε στην νεωτερική είτε στη μετανεωτερική εποχή της γνώσης, αυτό βρίσκεται στο κέντρο του σχεδιασμού και της πράξης της διδασκαλίας. Τόσο οι μαθητές, όσο και οι

εκπαιδευτικοί και οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής το λαμβάνουν σοβαρά υπόψη, όπως θα φανεί και στη συνέχεια με την παρουσίαση ερευνών που έχουν διεξαχθεί. Αυτό συμβαίνει, καθώς το σχολικό εγχειρίδιο επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες, που άλλα διδακτικά μέσα καλύπτουν μεμονωμένα, όπως για παράδειγμα ο πίνακας ή οι χάρτες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 200). Αρχικά, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελούσε για πάρα πολλά χρόνια το μοναδικό διδακτικό μέσο και κατέχει ακόμα και σήμερα πολύ σημαντική θέση ανάμεσα στα άλλα μέσα διδασκαλίας. Πολλές φορές προτιμάται και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τους μαθητές. Επίσης, η σημασία του ενισχύεται από την ισχύ που ασκεί ο γραπτός λόγος, ως φορέας της «αλήθειας». Αν λάβει κανείς υπόψη και την σύγχρονη εποχή που η τεχνολογία κυριαρχεί ως μέσο ενημέρωσης και διασκέδασης, υπάρχει πιθανότητα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το βιβλίο μόνο στα σχολικά χρόνια και ποτέ ξανά στην ενήλικη ζωή, συνεπώς το σχολικό εγχειρίδιο λογίζεται ως αυθεντία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 201).

2.1 Οι λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τον διάλογο μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικών. Για τον σχεδιασμό του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται σε όσα περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο συνήθως αποτελεί έκφραση του Αναλυτικού Προγράμματος και των εκπαιδευτικών προδιαγραφών (Μπονίδης, 2004: 1-2). Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν πολλαπλές λειτουργίες, οι οποίες συμπίπτουν με όσες ανήκουν στην ευθύνη των εκπαιδευτικών, αλλά μπορούν να υποστηριχθούν και από αυτά. Πολλές φορές αναλαμβάνουν να στηρίξουν τη διδασκαλία και, όπως αναφέρθηκε, συχνά επιλέγεται από τους μαθητές ως αυθεντία. Άλλωστε, ακόμα και στην σημερινή σχολική τάξη τείνει να προτιμάται ως συμβολικό σύστημα επικοινωνίας ο γραπτός λόγος έναντι του προφορικού, ο οποίος προσλαμβάνεται με μικρότερη αξιοπιστία (Φραγκουδάκη, 1994: 159). Επομένως, είναι επιφορτισμένο με την παρουσίαση της πραγματικότητας στους μαθητές. Ως ένα μέσο που περιλαμβάνει πληροφορίες «καλείται» να μεταδώσει στους μαθητές την πραγματικότητα, τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του κόσμου, που ωστόσο παρουσιάζουν ήδη μία αντίφαση, αφού δεν μπορεί κανείς να μιλήσει με απόλυτο τρόπο και αντικειμενικά για την πραγματικότητα. Οι μαθητές βιώνουν έμμεσα εμπειρίες και έρχονται σε επαφή με τον άγνωστο κόσμο μέσω κειμένων όπως διηγήσεις, ποιήματα, επικαιρικά κείμενα, ή μέσω εικόνων, γελοιογραφιών,

στατιστικών πινάκων, αλλά και δραστηριοτήτων που καλούνται να κάνουν και περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 214-215). Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι η πραγματικότητα για την οποία γίνεται εδώ λόγος δεν αφορά την αντικειμενική πραγματικότητα. Τα σχολικά εγχειρίδια καλούνται να παρουσιάσουν την νομιμοποιημένη πραγματικότητα, που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας και της πολιτείας. Αυτή νομιμοποιεί κάθε πράξη της κυρίαρχης κουλτούρας ως ορθή και συνήθως παρουσιάζει τις υπόλοιπες ως λανθασμένες¹. Είναι, λοιπόν, μία κατασκευή της πραγματικότητας και αυτό σημαίνει ότι θα υπάρχουν επιλογές σε όσα θα παρουσιάζονται και στην «αλήθεια» που περιγράφουν (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 538). Οφείλει, επίσης, το περιεχόμενο του να είναι αντίστοιχο με το γνωστικό επίπεδο και ανάπτυξη των μαθητών, ώστε να είναι αποτελεσματικότερο. Καλούμενο το σχολικό εγχειρίδιο να παρουσιάσει την πραγματικότητα, φέρει ποικιλία κειμένων, εικόνων και δραστηριοτήτων που διαφορετικά μπορεί να μην έρχονταν σε επαφή οι μαθητές, όπως επίσης συμβαίνει και με την σχολική γνώση. Ωστόσο πρέπει να τονιστεί ότι όσο καλή και να είναι η παρουσίαση, δεν μπορεί παρά να αποτελεί απείκασμα της πραγματικότητας. Παρόλα αυτά είναι μία πολύ σημαντική λειτουργία, καθώς οι μαθητές μπορούν να συνδυάσουν όλα τα παραπάνω στοιχεία και να δομήσουν την πραγματικότητα από διαφορετικά πρίσματα, δίνοντας τους πλούσιο υλικό για να επεξεργαστούν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 216).

Μία ακόμη λειτουργία που ασκεί το σχολικό εγχειρίδιο είναι η καθοδήγηση της διδασκαλίας. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σε σχέση με το υλικό που θα χρησιμοποιήσουν, τα κείμενα που είναι κατάλληλα για την τάξη τους, αν θα πρέπει να διδάξουν κάποια ενότητα ή όχι. Το σχολικό εγχειρίδιο είναι συνήθως η αποτύπωση του Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών στόχων, επομένως μπορεί να αποτελέσει τη βάση στην οποία ο εκπαιδευτικός θα στηριχθεί για να οργανώσει το μάθημά του. Από τις σελίδες που αφιερώνονται σε μία ενότητα γίνεται φανερό αν αυτό το κεφάλαιο είναι σημαντικό για την εκπαιδευτική πολιτική, καθώς είναι διαφορετικό να καλύπτει μία ενότητα πέντε σελίδες και διαφορετικό δέκα, γιατί αυτό φανερώνει την σημαντικότητά του. Ακόμα και οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει

¹Στη Βαλκανική διεξήχθησαν αρκετές έρευνες με θέμα την εικόνα του άλλου/ γείτονα και πως αυτή επηρεάζει την εθνική ταυτότητα, παρουσιάζοντας πολλά παραδείγματα τέτοιων φαινομένων. Φυσικά οι έρευνες αυτές έδωσαν και την ώθηση για την έναρξη συζητήσεων και την προσπάθεια, σε άλλες χώρες σε μεγαλύτερο και σε άλλες σε μικρότερο βαθμό, αποσυμφόρησης αυτής της στάσης (Μπονίδης, 2004 :40, Βούρη, 1995: 32).

μπορεί να δώσουν το έναυσμα στον εκπαιδευτικό να φέρει πρόσθετο υλικό στην σχολική αίθουσα με σκοπό να το αξιοποιήσει και για να υποστηρίξει τη διδασκαλία του. Άλλες ενότητες είναι δομημένες με τέτοιον τρόπο, ώστε να χρειάζονται περισσότερη συμμετοχή των μαθητών, άλλες στηρίζονται στην διαθεματική προσέγγιση, άλλες μπορούν να χαρακτηριστούν απλώς πληροφοριακές. Μπορεί, λοιπόν, να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να οργανώσει το υλικό του, να σχεδιάσει τη διδασκαλία του, αλλά και να προετοιμαστεί κατάλληλα για τυχόν απορίες ή δυσκολίες που μπορεί να εκφράσουν οι μαθητές. Αποτελεί, επομένως, ένα σημαντικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό. Φυσικά η διδασκαλία δεν μπορεί να προβλεφθεί και να οργανωθεί μέχρι τέλους, ούτε είναι καλό ο εκπαιδευτικός να ακολουθεί τυφλά το σχολικό εγχειρίδιο για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, όμως σίγουρα αποβάλλει ένα μεγάλο μέρος άγχους, ιδίως εάν πρόκειται για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να νιώσουν «χαμένοι» μέσα στην πληθώρα αποφάσεων που καλούνται να πάρουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 221-222).

Άλλη μία λειτουργία των σχολικών εγχειριδίων είναι η δραστηριοποίηση των κινήτρων των μαθητών. Για να υπάρξει μάθηση πρέπει να υπάρξει πρόκληση των κινήτρων των μαθητών και αποτελεί ένα από τα βασικά σημεία της εκπαίδευσης που πρέπει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει. Το κίνητρο ορίζεται ως *η εσωτερική κατάσταση που μας ξεσηκώνει να δράσουμε, μας ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και μας κρατά επικεντρωμένους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες* (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011: 273). Στο έργο του αυτό, το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί και πάλι να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό μέσω των εικόνων που περιλαμβάνει, των κειμένων και των ενοτήτων που άπτονται της καθημερινής ζωής και εμπειρίας των μαθητών, της ενασχόλησης με τα ενδιαφέροντά τους, των πληροφοριών για σημαντικές προσωπικότητες του επιστημονικού χώρου. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές μπορούν να αυτενεργήσουν, αφού στο σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνονται ενότητες και δραστηριότητες που λόγω διδακτικού χρόνου ο εκπαιδευτικός δεν προλαβαίνει να προσεγγίσει. Αν το σχολικό εγχειρίδιο είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο που να δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές, μπορεί να τους οδηγήσει στην αυτόνομη μάθηση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 227-228). Για παράδειγμα, αν περιλαμβάνει κάποιες διαθεματικές ερωτήσεις και ο μαθητής έχει ισχυρά κίνητρα για μάθηση, μπορεί να οδηγηθεί στην πρόκληση ερωτήσεων από την πλευρά του και στην ανάγκη για αναζήτηση ικανοποιητικών πληροφοριών για την απάντηση αυτών. Για να εγείρει τον προβληματισμό και να αυξηθούν τα κίνητρα των μαθητών, θα πρέπει το

εγχειρίδιο να είναι γραμμένο με τέτοιο τρόπο που να προκαλεί τους τελευταίους να περιλαμβάνει ίσως πολλαπλές εκδοχές/ οπτικές, πλούσιο υλικό, γιατί ένα μονόπλευρο και μονοδιάστατο εγχειρίδιο μάλλον καταπνίγει παρά προκαλεί τα κίνητρα των μαθητών.

Επόμενη λειτουργία αποτελεί η διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές, που έχουν διαφορετικές ανάγκες, διαφορετικούς χαρακτήρες, διαφορετικές ικανότητες, συνεπώς ο κάθε μαθητής έχει το δικό του μαθησιακό προφίλ. Με την διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να αξιοποιηθεί αυτή η ετερόκλητη δυναμική της τάξης και να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές (Φλουρής & Γιώτη, 2013: 159). Γνωρίζοντας αυτά για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εύλογα μπορεί να αναρωτηθεί κανείς πώς μπορεί το σχολικό εγχειρίδιο να βοηθήσει και να οδηγήσει στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, ενώ είναι ένα αμετάβλητο γραπτό κείμενο. Δεν υπάρχει πληθώρα διαφοροποιημένων ασκήσεων, ωστόσο σε μερικά εγχειρίδια περιλαμβάνονται κείμενα, συνήθως γραμμένα με άλλο είδος γραφής, για παράδειγμα με πλάγια γράμματα, για να φανεί ότι δεν είναι μέρος της υποχρεωτικής ύλης· όποιος μαθητής θέλει, δηλαδή, έχει τη δυνατότητα να μελετήσει και αυτό, ως συμπλήρωμα ή ως μία άλλη εκδοχή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 231). Μία λειτουργία που είναι και συνέχεια της προηγούμενης είναι αυτή της εμπέδωσης και αξιολόγησης. Με το τέλος κάθε ενότητας ακολουθούν ασκήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν όσα έμαθαν και να τα εφαρμόσουν. Οι ερωτήσεις είναι προσαρμοσμένες στην ενότητα που εξετάζουν, μπορεί όμως να περιλαμβάνουν και δεδομένα από προηγούμενες ενότητες, ανάλογα με τις πληροφορίες που πραγματεύεται, αλλά και την σημαντικότητα του κεφαλαίου. Επιπλέον, τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν στο τέλος του κάθε κεφαλαίου ανακεφαλαιωτικές ασκήσεις και ασκήσεις εμπέδωσης, για την καλύτερη πρόσκτηση της γνώσης. Ωστόσο, αυτή η λειτουργία έχει να ανταγωνιστεί τα κίνητρα των μαθητών. Οι μαθητές πολλές φορές δεν βρίσκουν ενδιαφέρον στις επαναλήψεις, γιατί δεν έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις καθιστώντας τη διαδικασία αυτή ανιαρή για εκείνους. Επομένως, το σχολικό εγχειρίδιο καλείται με ποικιλία ασκήσεων και δραστηριοτήτων να διεγείρει τα κίνητρά τους, ώστε να μπορεί να προκληθεί μάθηση και μέσω των επαναληπτικών ενοτήτων. Επίσης, οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να λειτουργήσουν και ως ένα είδος αυτοαξιολόγησης για τους μαθητές, ώστε οι ίδιοι να δουν σε τι επίπεδο βρίσκονται και πού θα πρέπει να δώσουν περισσότερη προσοχή και βαρύτητα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 232-233). Τελευταία λειτουργία του

είναι αυτή της κοινωνικοποίησης. Το σχολείο είναι ένας από τους φορείς κοινωνικοποίησης και το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί εργαλείο στην προσπάθεια αυτή. Όπως αναφέρθηκε αυτό αναλαμβάνει να αποτυπώσει την πραγματικότητα, να τους «γνωρίσει» με την κοινωνία τους. Αυτά περιλαμβάνουν ιδεολογίες, απόψεις, την επίσημη γνώση και ιδεολογία, όπως θα αναφερθεί στη συνέχεια. Ωστόσο η λειτουργία της κοινωνικοποίησης δεν μπορεί να ιδωθεί εκτός του παιδαγωγικού και κοινωνικού πλαισίου, καθώς αυτά είναι αλληλένδετα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 234-235).

Οι παραπάνω είναι οι βασικές λειτουργίες που επιτελούν τα σχολικά εγχειρίδια, ωστόσο, δεν είναι οι μόνες. Επίσης, αποτελούν μία πρώτη επαφή των μαθητών με την επιστημονική γνώση του αντίστοιχου κλάδου, αφού αποτελεί μία ιδίομορφη εισαγωγή σε αυτήν. Άλλη μία λειτουργία είναι ο έλεγχος της πραγματικότητας και του έργου των εκπαιδευτικών, αρχικά από τους γονείς και κατ' επέκταση από την κοινή γνώμη (Μονιότ, 2002: 43).

2.2 Η σημασία του Αναλυτικού Προγράμματος για τα σχολικά εγχειρίδια

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί την επίσημη «βούληση» της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι η έκφραση της φιλοσοφίας που ακολουθεί η εκπαίδευση και τα σχολικά εγχειρίδια είναι κάποια από τα μέσα με τα οποία η τελευταία μπορεί να υλοποιηθεί. Τα τελευταία, μάλιστα, θεωρούνται ως φορείς της εθνικής ιδεολογίας που συχνά ταυτίζεται με την κυρίαρχη ιδεολογία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχει άρρηκτη σχέση ανάμεσα στα δύο (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 210). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια λαμβάνουν υπόψη το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο, εντάσσουν ιδεολογίες και κυρίαρχες γλώσσες, ώστε εν τέλει να θεμελιώνονται ως μέσα κοινωνικού ελέγχου και πολιτισμικής και κοινωνικής αναπαραγωγής. Επηρεάζονται και επηρεάζουν τις λεγόμενες πολιτικές της γνώσης, δηλαδή, τι θεωρείται ως αξιόλογη ή κατάλληλη γνώση, ποιοι είναι εκείνοι που την νομιμοποιούν, σε ποιους απευθύνεται και κάτω από ποιες συνθήκες θα διαμορφωθεί (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 534). Μελετώντας κάποιος τα Αναλυτικά Προγράμματα μπορεί να συγκεντρώσει πληροφορίες για τον τρόπο θεώρησης της γνώσης, τη σημασία που δίνεται σε κάποιες πληροφορίες, έναντι άλλων. Για παράδειγμα, μπορεί να συντηρούν ή να αναπαράγουν τις ισχύουσες πολιτικές, αφού πρόκειται για κοινωνικοπολιτικές κατασκευές που στοχεύουν στην διαμόρφωση της νέας γενιάς, των νέων πολιτών

(Garcia-Huidobro, 2018: 26). Άλλοτε μπορεί να συντηρούν τις υπάρχουσες στάσεις, διαιωνίζοντας προκαταλήψεις και στερεοτυπικές εκφράσεις, ακόμα και ασυνείδητα, όπως με τη χρήση κάποιου επιθέτου, την αποσιώπηση τραυμάτων, τις λανθασμένες αναλογίες κ.ά. (Μαδεμλής, 2008: 66-67) Άλλοτε, μπορεί να ωθήσουν στην ανάπτυξη ή στην αλλαγή στάσεων, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της χώρας. Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρθηκαν γίνεται κατανοητό πόσο σημαντική είναι η θέση αυτών στην κοινωνική ζωή και την σημασία τους για την διαπαιδαγώγηση των νέων. Επομένως, η εκπόνησή τους δεν είναι ένα έργο που μπορεί να αναλάβει ο καθένας, ούτε συνιστά μία απλή διαδικασία (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 527).

Πριν την εκπόνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων οφείλει να ληφθεί υπόψη η φιλοσοφία της εκπαίδευσης, δηλαδή, τι πολίτες στοχεύει να διαμορφώσει. Επίσης, πρέπει να ερευνηθούν οι ανάγκες της κοινωνίας, αλλά και των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν επιλογές που θα υπηρετήσουν καλύτερα την κοινωνία. Έπειτα, να βρεθούν προβλήματα που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν μέσω της εκπαίδευσης, να οργανωθούν και να αξιολογηθούν οι τρόποι αντιμετώπισης. Αφού καθοριστούν τα παραπάνω θα γίνει η επιλογή της θεωρίας που θα στηριχθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα, η οποία θα ορίσει και τη στοχοθεσία, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Για την εκπόνησή του θα συγκροτηθεί μία μεικτή επιτροπή από εκπαιδευτικούς, επιστήμονες της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, ώστε να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στις ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Φλουρής, 2010: 56-57). Αφού ολοκληρωθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα προχωρά η εκπόνηση του σχολικού εγχειριδίου. Η συνήθης πρακτική, λοιπόν, είναι να συντάσσονται πρώτα τα Αναλυτικά Προγράμματα, στη συνέχεια, έπειτα από διαγωνισμό, να επιλέγεται μία επιτροπή που θα αναλάβει τη συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου βάσει του συνταχθέντος Αναλυτικού Προγράμματος, έπειτα το σχολικό εγχειρίδιο θα πρέπει να περάσει από πιλοτική εφαρμογή σε σχολεία, για να γίνει μία πρώτη αξιολόγηση του υλικού σε πραγματικές συνθήκες και τέλος να φτάσει στην σχολική τάξη (Φλουρής, 2010: 90-94). Ωστόσο στην Ελλάδα πολλές φορές δεν τηρείται ούτε αυτή η σειρά συγγραφής ενός σχολικού εγχειριδίου, αλλά ούτε και η συσχέτιση των δύο μεταξύ τους.

Στην ελληνική πραγματικότητα, το σχολικό εγχειρίδιο τείνει να αντικαθιστά ή να υποκαθιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, φεύγοντας, δηλαδή, από τα όρια του μέσου διδασκαλίας, που εκφράζει τις βλέψεις του Αναλυτικού Προγράμματος και

φτάνοντας να έχει σημασία αυτοσκοπού της διδασκαλίας. Πολλοί είναι άλλωστε οι εκπαιδευτικοί που στρέφονται κατά αποκλειστικότητα στα σχολικά εγχειρίδια για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας². Αντί να τηρείται η σειρά συγγραφής, συμβαίνει το παράδοξο να αλλάζουν τα Αναλυτικά Προγράμματα με σκοπό να εξυπηρετούν το σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 274). Κάποιες φορές το σχολικό εγχειρίδιο παραμένει το ίδιο και οι όποιες αλλαγές προκρίνονται παραμένουν μόνο στα επίσημα έγγραφα. Άλλοτε πάλι, λόγω πολιτικών σκοπιμοτήτων ή αντιρρήσεων από την κοινή γνώμη, τα νέα σχολικά εγχειρίδια, αν και συντάσσονται από την επιστημονική ομάδα, δεν φτάνουν ποτέ στην σχολική τάξη και οι αλλαγές αντικατοπτρίζονται μόνο στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Προγραμμάτων Σπουδών. Το πρόβλημα δεν έγκειται στην αλλαγή του ενός και όχι του άλλου, αφού οι συχνές μεταρρυθμίσεις και αναθεωρήσεις και των δύο είναι απαραίτητες, εφόσον η κοινωνία δεν μένει σταθερή, αλλά μεταλλάσσεται και εξελίσσεται, επομένως αποτελεί φυσικό επακόλουθο τα «όργανα» που την υπηρετούν να χρίζουν μεταρρυθμίσεων ή μετατροπών. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ένα ζωτικό, λειτουργικό και απαραίτητο μέρος της εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως αποτελεί την αντανάκλαση των πολιτικών και κοινωνικών προσδοκιών του κράτους, αλλά και διεθνώς (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 232). Αποτελεί, λοιπόν, συχνό φαινόμενο να υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στα δύο, με αποτέλεσμα, για παράδειγμα, να μην μπορούν να καλυφθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και να μην ανταποκρίνεται το σχολικό εγχειρίδιο στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών, αλλά και του κράτους. Αυτό το φαινόμενο μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στο φαινόμενο να αντιτίθεται το ένα στο άλλο. Η κατάσταση αυτή δυσκολεύει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, καταστρατηγεί το σκοπό της εκπαίδευσης, όπως εκφράζεται στα Αναλυτικά Προγράμματα και αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή και εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007). Τα Αναλυτικά Προγράμματα δεν αποτελούν απλώς έναν κατάλογο με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντιθέτως, είναι εκείνα που μας πληροφορούν για τις προσδοκίες της πολιτείας και αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την ποιότητα της διδασκαλίας.

Οι εποχές και οι ανάγκες των μαθητών αλλάζουν, επομένως, πρέπει να μεταβληθούν και όλα όσα τους αφορούν, όπως είναι και η εκπαιδευτική διαδικασία

² Πέρα από την οργάνωση της διδασκαλίας, για την οποία οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται κυρίως στο σχολικό εγχειρίδιο, αυτό χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Μπονίδης, 2004: 1-2)

και τα μέσα της. Πόσο μάλιστα όταν, σύμφωνα με τους Καψάλη και Χαραλάμπους (2008), τα σχολικά εγχειρίδια καθορίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό και σε μεγαλύτερη έκταση από ό,τι τα αναλυτικά προγράμματα την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει γιατί τα σχολικά εγχειρίδια θέτουν τους στόχους της διδασκαλίας, καθορίζουν την επιλογή των διδακτικών ενοτήτων και αποτελούν το κύριο μέσο με βάση το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση. Επίσης, με βάση αυτά ο εκπαιδευτικός θα επιλέξει την εκπαιδευτική μέθοδο που θα ακολουθήσει, την οργάνωση της διδασκαλίας, την αναζήτηση πρόσθετου διδακτικού υλικού. Όλα τα παραπάνω δείχνουν την ανάγκη για επικαιροποίηση και των δύο, αλλά και την ταυτόχρονη εξέτασή τους.

Όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια των επιμέρους μαθημάτων, πρέπει να τονισθεί το εξής. Αυτά συντάσσονται σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα του εκάστοτε μαθήματος ανάλογα με την βαθμίδα που απευθύνονται, τα μαθήματα που περιέχονται σε αυτήν, καθώς και τα άλλα αναλυτικά προγράμματα. Χρειάζεται να γίνει ένας συντονισμός ανάμεσα στα σχολικά εγχειρίδια, ο οποίος έχει δύο μορφές: μπορεί να είναι κάθετος και οριζόντιος. Συγκεκριμένα, ο κάθετος συντονισμός αναφέρεται στην ένταξη ενός εγχειριδίου σε μία σειρά από εγχειρίδια του ίδιου μαθήματος, εκείνα που υπήρχαν στις προηγούμενες τάξεις και όσα θα ακολουθήσουν. Συνεπώς, αφορά το ίδιο διδακτικό αντικείμενο και σκοπό έχει να αποφύγει επαναλήψεις, επικαλύψεις του ίδιου θέματος ή ακόμα και αντιφάσεις. Από την άλλη, ο οριζόντιος αφορά στον συντονισμό ενός εγχειριδίου με τα υπόλοιπα της ίδιας σχολικής βαθμίδας. Αυτό φαίνεται να εκφράζει έντονα στοιχεία διαθεματικότητας, αφού πρέπει να φανεί στα σχολικά εγχειρίδια η επαφή του θέματος που διαπραγματεύεται με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα περιλαμβάνουν μία στήλη στην οποία προτείνουν διαθεματικές δραστηριότητες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 279-280).

Θα πρέπει, επομένως, να καλύπτονται και οι δύο μορφές για να είναι αποτελεσματικό το σχολικό εγχειρίδιο, ο κάθετος συντονισμός που εξασφαλίζει την συνέχεια ως προς το περιεχόμενο των εγχειριδίων του ίδιου διδακτικού αντικειμένου, αλλά και οριζόντιος που εξασφαλίζει την διαθεματικότητα, τη σχέση, δηλαδή, του εγχειριδίου με άλλα της ίδιας σχολικής βαθμίδας (Μαδεμλής, 2008: 66). Επίσης, μία τέτοια διαδικασία βοηθάει στον έλεγχο της συμβατότητας του περιεχομένου αυτών με τα Αναλυτικά Προγράμματα.

2.3 Τα επιστημολογικά παραδείγματα της γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας

Ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, η θεωρία στην οποία στηρίζεται και το περιεχόμενό του εξαρτώνται από το κοινωνικοπολιτικό σύστημα που κυριαρχεί. Για να είναι κατανοητές οι επιλογές των συγγραφέων των σχολικών εγχειριδίων πρέπει να ληφθεί υπόψη η θεώρηση που έχουν οι ίδιοι, αλλά και οι ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής για την διδακτική της ιστορίας, δηλαδή, σε ποιο επιστημολογικό παράδειγμα στηρίζονται. Το παράδειγμα αναφέρεται, σύμφωνα με τον Kuhn (1962), στις κοινές πεποιθήσεις, αξίες και τεχνικές με τις οποίες προσεγγίζουν τους προβληματισμούς και τις λύσεις (Μαμούρα & Φρυδάκη, 2011: 22). Διαφορετικές, δηλαδή, επιλογές θα κάνει ένας συντάκτης που βλέπει την ιστορία ως κάτι το απεγάδιαστο και αντικειμενικό και άλλες κάποιος που αναγνωρίζει σε αυτήν μία μεταβλητότητα, ανάλογα με την οπτική που την επεξεργάζεται. Εντοπίζονται, λοιπόν, δύο βασικά επιστημολογικά παραδείγματα για τη θεώρηση της γνώσης, γνωστά και ως επιστημολογικά παραδείγματα του Kuhn: το θετικιστικό και το ερμηνευτικό (Κάββουρα, 2011: 56-58). Με ανάλογο τρόπο συμβάλει και η εκπαιδευτική πολιτική του κράτους. Άλλωστε ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται, δομείται, αξιολογείται η σχολική γνώση στα Αναλυτικά Προγράμματα, φανερώνει την στάση της κυρίαρχης ιδεολογίας, τις σχέσεις εξουσίας και τις επιδιώξεις της. Συνεπώς, αν κάποιος ερευνά τις πολιτικές της γνώσης που κυριαρχούν σε κάθε εποχή, πρώτος του σταθμός θα πρέπει να είναι τα Αναλυτικά Προγράμματα και έπειτα τα σχολικά εγχειρίδια (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 210).

Για πολλά χρόνια το βάθρο της θεώρησης των επιστημών στηριζόταν στο θετικιστικό παράδειγμα. Στην νεωτερική εποχή οι σχολικές μονάδες λογίζονται ως «εργοστάσια», «παραγωγικές μονάδες» και η συμμετοχή του μαθητή στην διδασκαλία μόνο παθητική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Η γνώση είναι μία, αντικειμενική, εξωτερική και ο μαθητής μπορεί να την προσεγγίσει μέσω της διδασκαλίας. Εφόσον είναι ανεξάρτητη, δεν επιδέχεται κριτική, ούτε αμφισβήτηση και οι μαθητές καλούνται απλώς να την αναπαράγουν (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 233, Φρυδάκη, 2009: 53-57). Τα Αναλυτικά Προγράμματα αυτής της εποχής χαρακτηρίζονται ως κλειστά προγράμματα, όπου όλα είναι προγραμματισμένα, και εκλαμβάνουν τη γνώση ως δεδομένη. Σκοπός αυτών είναι να μεταδώσουν τη γνώση στους μαθητές, αντικαθιστώντας τον απλοϊκό λόγο και τρόπο σκέψης της καθημερινότητας για χάρη της επιστημονικής γνώσης. Η πραγματικότητα

εκλαμβάνεται ως ένα ενιαίο σύστημα, που όλα λειτουργούν σε αρμονία μέσα σε αυτό και εξαιτίας αυτού. Ως μέθοδο διδασκαλίας προκρίνουν την μονολογική αφήγηση, την επίδειξη και τον κατευθυνόμενο διάλογο, μέθοδοι που συνδέονται άμεσα με την θεώρηση της γνώσης ως αντικειμενικής, απρόσωπης και αμετάβλητης (Ματσαγγούρας, 2011: 279-280, 300).

Όλα αυτά στην ιστορία αποτυπώνονται στο παράδειγμα της παραδοσιακής, εθνοκεντρικής ιστοριογραφίας, στην οποία η αφήγηση κατέχει πρωταρχικό ρόλο και σημαίνουσα θέση, τονίζοντας ιδιαίτερα την σχέση του έθνους με την ιστορία. Ιδιαίτερα τον 19^ο αιώνα που η ανάγκη εθnicoποίησης των κρατών οδήγησε την ιστορία να είναι πιο εθνοκεντρική, εξωραϊσμένη, και να προσπαθεί να εδραιώσει τη θέση της στη παγκόσμια ιστορία (Μαδεμλής, 2008: 69). Εξετάζει την ιστορική γνώση μέσα από ένα γεγονοτολογικό επίπεδο, δηλαδή, παρουσίαση προσωπικοτήτων του πολιτικού και του στρατιωτικού χώρου, στρατιωτικών επιχειρήσεων, οικονομικών συνθηκών κ.ά. Επομένως, παρουσιάζει τη δουλειά του ιστορικού μέσα από θετικιστικούς όρους. Η ιστορία παρουσιάζεται ως μία συνέχεια, αγνοώντας ηθελημένα τις διαφορές που υπάρχουν, άλλωστε κάτι τέτοιο θα τονίζε και το εθνοκεντρικό στοιχείο. Επίσης, οι πηγές έχουν μόνο στόχο την παρουσίαση πληροφοριών και αντιμετωπίζονται ως τεκμήρια και η ιστορική αφήγηση προβάλλεται ως ένα σώμα γνώσεων για αποστήθιση και «κατανόηση» (Βούρη & Γατσωτής, 2011: 42, Πασιάς κ.ά., 2015: 233). Επίσης, υπάρχει μία γραμμική αφήγηση ενός αδιαίρετου παρελθόντος – παρόντος, που συγχέει τις ιστορικές έννοιες και κάνει το διδακτικό αντικείμενο ιδιαίτερα δύσκολο για τους μαθητές. Τείνει, μάλιστα, να εξαίρει την μοναδικότητα ενός λαού έναντι των άλλων και να αποσιωπά τα αρνητικά συμβάντα. Με τον τρόπο αυτό καθίσταται αδύνατη η διδασκαλία της ιστορίας μέσα από πολλαπλές οπτικές, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς στην παραδοσιακή διδασκαλία και στην αγκίστρωση από την αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου (Κάββουρα, 2011: 33-37, 53). Όλα αυτά φυσικά δεν είναι τυχαία, αφού απλώς εκφράζουν τις σκοπιμότητες και τη διεθνή στάση απέναντι στην ιστορία. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το διδακτικό αυτό αντικείμενο δεν μπορεί να εξεταστεί αποκομμένο από το ιστορικό/ κοινωνικό περιβάλλον του, αφού αφορμάται από αυτό και απευθύνεται σε αυτό. Η θεώρηση της ιστορίας από την παραδοσιακή/εθνοκεντρική σκοπιά, που κυριάρχησε τον 19^ο αιώνα, έχει σχέση με τις προθέσεις των χωρών, δηλαδή, προκρινόταν η ενίσχυση του εθνικού αισθήματος, η ανάδειξη της κυρίαρχης ιδεολογίας και κουλτούρας. Η ύπαρξη, μάλιστα, ενός

διδασκαλικού εγχειριδίου, πρακτική που ακολουθείται ακόμα στη χώρα μας, φανερώνει την άποψη ότι η ιστορία είναι μία και μοναδική. Η χρήση του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, το οποίο μάλιστα έχει εγκριθεί από την πολιτική μερίδα που κατέχει την εξουσία, οδηγεί σε ένα κείμενο που θυμίζει περισσότερο έναν μονόλογο, παρά ένα κείμενο που μπορεί να δεχθεί κριτική και ερωτήσεις. Ένα τέτοιο σχολικό εγχειρίδιο θα αποτελέσει τροχοπέδη στην προετοιμασία πολιτών, που καλούνται να ζήσουν σε δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 172, Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, 2013: 208).

Από την άλλη πλευρά, στο ερμηνευτικό παράδειγμα αποτυπώνεται ο κονστρουκτιβισμός ως θεωρία μάθησης. Η γνώση δεν μπορεί να ιδωθεί ανεξάρτητα από το υποκείμενο, συμμετέχει και αυτό μέσω των εμπειριών του και της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του. Η πραγματικότητα είναι ρευστή για το υποκείμενο, στην προκειμένη περίπτωση τον μαθητή, ο οποίος αλληλεπιδρά και οικοδομεί την γνώση (Κάββουρα, 2011: 57). Εδράζεται στην εποχή της μετανεωτερικότητας, κατά την οποία οι παραδοσιακές αντιλήψεις μεταβάλλονται και οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται διαφορετικά πολλές έννοιες, πέρα από αυτήν της γνώσης. Μέσα σε αυτήν η γνώση δεν αποτελεί πλέον αυτοσκοπό, αλλά το μέσο με το οποίο οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή, θα το επεξεργαστούν και θα συνδιαλεχθούν. Γνώσεις πιο οικείες και πιο προσωπικές, αφού εξαρτώνται από το κοινωνικό γίνεσθαι και τα πλαίσια αναφοράς των μαθητών (Φρυδάκη, 2009: 238). Αυτή η θεώρηση της γνώσης αντικατοπτρίζεται στο λεγόμενο ανοικτό Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο εκλαμβάνει τη γνώση ως ζητούμενο τονίζοντας τις κοινωνικοπολιτικές επιδράσεις που ασκούνται στο περιεχόμενο και την οργάνωση της γνώσης. Δίνεται το πλαίσιο των γενικών σκοπών και των στόχων, καθώς και του περιεχομένου, αλλά αφήνει τους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν τους ειδικούς στόχους και την οργάνωση της διδασκαλίας. Αναφέρεται σε μία μεταβαλλόμενη πραγματικότητα και επιζητά άμεση και πραγματική επικοινωνία των μαθητών με το περιβάλλον τους. Σε αυτό το επιστημολογικό παράδειγμα προκρίνεται η κριτική ανάλυση και αποτίμηση της πραγματικότητας, η οποία ωστόσο αναφέρεται σε μία αέναη προσπάθεια, καθώς η γνώση αλλάζει και αναπροσδιορίζεται. Επίσης, θέτει τους μαθητές στο επίκεντρο, εφόσον η γνώση προσεγγίζεται με βάση τις εμπειρίες τους, τις ανάγκες και τις αντιλήψεις που έχουν ήδη σχηματίσει, ώστε να μπορέσει να υπάρξει ανασχηματισμός ιδεών (Ματσαγγούρας, 2011: 280-281). Όλα τα παραπάνω δεν είναι τυχαία, καθώς ήταν πολλοί οι παράγοντες που οδήγησαν στην αλλαγή του

επιστημονικού παραδείγματος και της ακόλουθης θεώρησης της γνώσης, όπως θα φανεί στη συνέχεια.

Στα παραδείγματα ιστοριογραφίας αυτό αντανακλά τις προδιαγραφές της «Νέας Ιστορίας» (1970 και έπειτα). Αναφέρθηκε προηγουμένως ότι η πολιτική των κρατών ήταν η ενίσχυση του εθνικού στοιχείου και η διδαχή τέτοιων πολιτών. Τα δεδομένα ήρθε να αλλάξει ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, η πολιτική της ειρήνης, αλλά και η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 295, Βούρη & Γατσωτής, 2011: 39). Έγινε αντιληπτό ότι για να ξεπεραστούν οι διαμάχες των πολέμων και οι διχόνοιες του παρελθόντος έπρεπε να αλλάξει κάτι και αυτή η αλλαγή μπορούσε να επέλθει μέσω της εκπαίδευσης, μίας από τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της νέας γενιάς (Μαμούρα, 2011: 42-48). Τα σχολικά εγχειρίδια του κάθε κράτους παρουσίαζαν διαφορετικά την εικόνα των γείτονων κρατών, αρνητικά φορτισμένα και τους ίδιους ως θύματα που καλούνταν να υπερασπιστούν τα εθνικά τους ιδεώδη, με αποτέλεσμα να εντείνονται οι εχθρικές στάσεις. Για να αποφευχθούν «σφάλματα» του παρελθόντος έγινε μία προσπάθεια αναδόμησης των σχολικών εγχειριδίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων και στροφή τους προς μία διαφορετική παρουσίαση της ιστορίας και των σχέσεων των χωρών. Άλλαξε η εστίαση της ιστορίας, η παρουσίαση τόσο της εγχώριας όσο και της διεθνούς ιστορίας, της εικόνας των «άλλων», οι στόχοι της και η διδασκαλία της. Για παράδειγμα, στον ευρωπαϊκό χώρο η εθνική ταυτότητα αντικαθίσταται από την ευρωπαϊκή ταυτότητα, τα σύνορα αμβλύνονται και γίνεται προσπάθεια παρουσίασης της ιστορίας σε ένα κοινό πλαίσιο, το ευρωπαϊκό (Cajani, 2005: 122-124). Έτσι η Νέα Ιστορία υποστηρίζει ότι το παρελθόν δεν μπορεί να προσεγγιστεί στην πραγματική του διάσταση, έχει χαθεί. Αντιθέτως, το παρόν είναι αυτό που δίνει το έναυσμα για ενασχόληση με το παρελθόν και οδηγεί στην ερμηνεία αυτού. Τα παραπάνω διαμορφώνουν τις ακόλουθες έννοιες που περικλείουν τον σκοπό της ιστορίας ως γνωστικό αντικείμενο στην μετανεωτερική εποχή: ιστορικός γραμματισμός, ιστορική σκέψη, ιστορική συνείδηση και ιστορικός συλλογισμός (Μαμούρα, 2016: 214, Van Drie & Van Boxtel, 2007: 88). Συγκεκριμένα, το ιστοριογραφικό παράδειγμα της Νέας Ιστορίας έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αρχικά, προκρίνει την ολιστική και πολυδιάστατη προσέγγισή της, εμβαθύνοντας σε όλες τις πλευρές της ανθρώπινης ζωής και όχι στην απλή παρουσίασή τους με γραμμική μορφή. Θέτει ερωτήματα τόσο στην ιστορική αφήγηση όσο και στην ιστορική ανάλυση, ξεφεύγοντας από τα όρια της εθνοκεντρικής ιστορίας και εξετάζει

ρήξεις και τομές, ώστε να κατανοηθούν και να επεξεργαστούν από τους μαθητές. Στηρίζεται, επίσης, στην πολυπρισματικότητα και με τον τρόπο αυτό ενισχύει την ιστορική σκέψη των μαθητών και τα κίνητρά τους. Επίσης, φέρει στην σχολική αίθουσα πληθώρα μέσων, εικόνων και πηγών προς επεξεργασία, γιατί η Νέα Ιστορία στηρίζεται στις κονστρουκτιβιστικές μεθόδους, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση της ιστορικής γνώσης. Τέλος, οι πηγές δεν εξετάζονται ως τεκμήρια, αλλά ως πλευρές ή οπτικές της ιστορίας, που οι μαθητές μπορούν να διαλεχθούν με αυτές και να τις θέσουν σε κριτική επεξεργασία. Μέσω όλων αυτών η Νέα Ιστορία στοχεύει στην διαμόρφωση ενός πολίτη που θα μπορεί να ανταποκριθεί σε μία κοινωνία πλουραλιστική, με διαφορετικές κουλτούρες (Βούρη & Γατσωτής, 2011: 43, Πασιάς κ.ά., 2015: 234, Καββουρα, 2013: 147). Οι μαθητές δεν καλούνται απλώς να γνωρίζουν ιστορικά γεγονότα, αλλά να χρησιμοποιήσουν την ιστορική γνώση, ώστε να ερμηνεύσουν το παρελθόν, αλλά και γεγονότα του παρόντος (Μαμούρα, 2016: 214). Συνεπώς, είναι φανερό ότι οι σκοπιμότητες και οι βλέψεις της χώρας, αλλά και της διεθνούς πολιτικής παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπόνηση οποιουδήποτε υλικού εισάγεται στην σχολική πραγματικότητα και πρέπει πάντοτε να λαμβάνεται υπόψη.

Οι παραπάνω αλλαγές στη διδασκαλία της ιστορίας παρατηρούνται σε διεθνές επίπεδο. Εξετάζοντας κανείς τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα θα διακρίνει την αλλαγή του παραδείγματος και της θεώρησης της γνώσης. Σε διεθνές επίπεδο η εκπαίδευση έχει ως στόχο την διαμόρφωση πολιτών που θα βρίσκονται σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, θα σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και θα ασπάζονται τις αξίες της ισότητας και της δημοκρατίας. Και το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Ελλάδας έχει ως σκοπό την προετοιμασία του συνειδητού δημοκρατικού πολίτη (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 260-262).

2.4 Ιδιαιτερότητες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας

Η ιδιαιτερότητα και η δυσκολία στην συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων γενικότερα βρίσκεται στην προσπάθεια να καταστήσουν την επιστημονική γνώση κατάλληλη για την κάθε σχολική τάξη. Να την δομήσουν με τέτοιο τρόπο, δηλαδή, ώστε να μπορούν οι μαθητές να την κατανοήσουν και να την επεξεργαστούν. Στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο συμβαίνει το εξής παράδοξο: από τη μία πλευρά έχει στόχο την συγκρότηση εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και ιστορικής συνείδησης, από την άλλη όμως οφείλει να καταστήσει κατανοητές τις δομές του

ιστορικού λόγου και τα χαρακτηριστικά του και να διαμορφώσει πολίτες με κριτική ικανότητα. Ως γνωστικό αντικείμενο καλείται να φέρει τους μαθητές σε επαφή με επιστημολογικά, ιστοριογραφικά και κοινωνικοπολιτικά θέματα και αυτό το γεγονός είναι που το κάνει ιδιαίτερα δύσκολο στο να το προσεγγίσει κανείς (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 392). Σε ένα διδακτικό αντικείμενο, όπως αυτό της ιστορίας, το οποίο περιλαμβάνει έννοιες ιστορικές, πληροφορίες για πολιτισμούς και εποχές περασμένες, είναι κατανοητό ότι η μετάβαση από την επιστημονική γνώση στην σχολική περνά από επεξεργασία και προϋποθέσεις (Κάββουρα, 2011: 18-19). Πόσο μάλλον όταν η σχολική ιστορία δομείται με βάση ιδέες, στερεοτυπικές κυρίως, αλλά μπορεί και ανατρεπτικές, της κυρίαρχης ιδεολογίας. Καθορίζεται από το κοινωνικό σύνολο και τις εντυπώσεις που έχει αυτό για το συλλογικό παρελθόν, δηλαδή αναμνήσεις, παραδόσεις και αναπαραστάσεις που διαμορφώνουν την ταυτότητα. Η σχολική ιστορία είναι μία σύνθεση επιστημονικής γνώσης, κοινότοπων αντιλήψεων και προσπάθεια εντύπωσης ταυτότητας με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, επομένως, δικαιωματικά χαρακτηρίζεται ως ένα δισυπόστατο διδακτικό αντικείμενο (Μονιότ, 2002: 309-310, Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 392). Αν σκεφτεί κανείς την «θύελλα» αντιδράσεων που προξενεί κάθε φορά η εισαγωγή ενός νέου σχολικού εγχειρίδιου ιστορίας στην κοινή γνώμη, μπορεί να κατανοήσει την σημαντικότητα αυτής για την δόμηση της σχολικής ιστορίας. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί το βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης του 2007, που κατακρίθηκε από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την κοινή γνώμη, με συνέπεια να αποσυρθεί. Υπάρχουν, επίσης, σχολικά εγχειρίδια που δεν έχουν φτάσει καν στα χέρια των μαθητών, αλλά αντ' αυτού μένουν αχρησιμοποίητα, όπως για παράδειγμα το βιβλίο ιστορίας της Γ΄ Λυκείου του 2002 του Κόκκινου (και άλλων), που αποσύρθηκε πριν καν ξεκινήσει η σχολική χρονιά (Βούρη & Γατσωτής, 2011: 40-41).

Η σχολική ιστορία έχει σκοπό, όπως ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, την όξυνση της ιστορικής σκέψης και συνείδησης³. Είναι ένα διδακτικό αντικείμενο αλληλένδετα συνδεδεμένο με την εποχή κατά την οποία συντάσσεται και διδάσκεται και δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένο από αυτήν. Κεντρικές έννοιες της ιστορίας είναι ο χρόνος, ο χώρος και η κοινωνία. Ο χρόνος διακρίνεται στον φυσικό, ο οποίος είναι συνεχής και γραμμικός, στον ψυχικό, ο οποίος έχει βιωματικό χαρακτήρα και εξαρτάται από τη συγκυρία, επομένως δεν είναι αντικειμενικός, στον κοινωνικό, ο

³ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

οποίος εξαρτάται από την πολιτισμική ιδιαιτερότητα της κάθε κοινωνίας, καθώς και το ρόλο της θρησκείας και τέλος στον ιστορικό, ο οποίος είναι μία *διανοητική κατασκευή με προσδιοριστικό στοιχείο όχι το παρελθόν, αλλά το εκάστοτε παρόν από το οποίο εκπορεύονται τα συγκεκριμένα ιστορικά ερωτήματα και δομούνται τα ερμηνευτικά πλαίσια* (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 397). Δεύτερη κεντρική ιδέα της ιστορίας είναι ο χώρος, ο οποίος μπορεί να μελετηθεί σε τοπικό επίπεδο, στο οποίο αναδεικνύονται το άτομο, η ομάδα, σε επίπεδο έθνους-κράτους, όπου η σημασία δίνεται στην εθνική επικράτεια (χώρος στον οποίο λαμβάνει χώρα η σχολική ιστορία), σε επίπεδο πολιτισμού και ιστορικής περιόδου, το οποίο αναφέρεται στον τρόπο ζωής, στον πολιτισμό και την κουλτούρα, τους γεωγραφικούς περιορισμούς και τέλος, σε επίπεδο οικουμενικότητας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2011: 398-404). Τελευταία βασική έννοια της ιστορίας ως επιστήμης είναι η κοινωνία, η οποία ορίζεται από τον Idrissi (Κόκκινος & Γατσωτής, 2011: 405) ως ένα σύνολο ανθρώπων, σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, που έχουν ορισμένες κοινωνικές σχέσεις που εξαρτώνται από γεωγραφικούς, ιδεολογικούς και ιστορικούς παράγοντες. Οι έννοιες αυτές είναι αναπόσπαστο μέρος της ιστορικής γνώσης και δεν μπορούν να λείπουν. Αποτελούν το μέσο που διαθέτουν εκπαιδευτικοί και μαθητές για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, αφού μέσω αυτών έχουν την δυνατότητα να συνδέσουν και να δομήσουν το ιστορικό παρελθόν, ώστε να προχωρήσουν στην ερμηνεία και την διατύπωση υποθέσεων (Ρεπούση, 2000: 5-6). Η μετάβασή τους από την επιστημονική στη σχολική γνώση δεν είναι εύκολη. Υπάρχουν πολλές προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί ως μάθημα ώστε να μπορεί να χαρακτηριστεί η γνώση που περιλαμβάνεται ως κατάλληλη και διδάξιμη, όπως για παράδειγμα πρέπει η αφήγηση ή τα κείμενα που περιλαμβάνονται να είναι σε γλώσσα που αντιστοιχεί στο γνωστικό επίπεδο και την τάξη των μαθητών· να περιλαμβάνεται η γνώση που θεωρείται κατάλληλη για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα και να αντιστοιχεί με τις προσδοκίες της κοινωνίας. Συγχρόνως, να δίνεται συνοπτικά η γνώση, αλλά και σε όλη της την έκταση, κάτι που μπορεί να φέρει σε σύγκρουση την επιστημονική γνώση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 241).

Ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει η ιστορία στην διδακτική πράξη είναι η αναντιστοιχία μεταξύ Αναλυτικού Προγράμματος και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παρατηρείται διεθνώς πρόβλημα στην αντιστοιχία των σκοπών του μαθήματος και στον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται στη σχολική τάξη (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 396). Αυτή η αναντιστοιχία εμφανίζεται πρωτίστως στο σχολικό

εγχειρίδιο, όπου οι προτεινόμενοι στόχοι ανά διδακτική ενότητα, πολλές φορές δεν έχουν αντίκρισμα σε αυτό ή το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο καταστρατηγεί την προτεινόμενη μεθοδολογία. Άλλες φορές το ίδιο το σχολικό περιβάλλον δεν είναι προετοιμασμένο για αυτές τις αλλαγές, λόγω υλικοτεχνικής υποδομής ή ακαμψίας των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους. Παρατηρείται, για παράδειγμα, συχνά έμφαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης, ωστόσο στην πράξη να μην εφαρμόζεται, αφού δίνεται τελικά έμφαση στην αποστήθιση και όχι στην κατανόηση των βαθύτερων δομών που διέπουν τις πληροφορίες (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 396). Σε έρευνες που έχουν γίνει σε Έλληνες εκπαιδευτικούς για τις στάσεις τους στο μάθημα της ιστορίας έχει βρεθεί ότι οι τελευταίοι προσκολλώνται στο σχολικό εγχειρίδιο, αγνοώντας συχνά το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις προτάσεις του και βρέθηκε ότι τείνουν να διδάσκουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για την ιστορία, μην αφήνοντας χώρο στους μαθητές να συνδιαλεχθούν με το ιστορικό κείμενο (Κάββουρα, 2011: 37).

Βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής ιστορίας είναι η αφήγηση που κυριαρχεί στο σχολικό εγχειρίδιο, κατά βάση γραμμική, με αυτήν να «διακόπτεται» σπάνια από εικόνες, διαγράμματα ή παραθέματα, που περιλαμβάνονται συνήθως ως απόδειξη ή ενίσχυση όσων αναφέρει η αφήγηση. Μπορεί η αφήγηση, επίσης, να περιλαμβάνει παραδείγματα – στάσεις για τη ζωή, στοιχεία εξωραϊσμού της κυρίαρχης κουλτούρας, ακόμη και να δημιουργήσει στους μαθητές προβληματισμούς και κίνητρα για διερεύνηση. Σίγουρα, τα σχολικά εγχειρίδια προσφέρουν αρκετά στην εκπαιδευτική διαδικασία και μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση (Μονιότ, 2002: 314). Συχνά μάλιστα στην διδασκαλία χρησιμοποιείται μόνο ένα εγχειρίδιο, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται στην τάξη μόνο η οπτική της κυρίαρχης ιδεολογίας, με λιγότερο χρόνο να δίνεται σε μειονοτικές ομάδες ή υποκουλτούρες. Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι η σχολική ιστορία είναι ένα κείμενο που γράφεται με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία, με στόχο την διαμόρφωση πολιτών για την συγκεκριμένη κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι στην σχολική ιστορία γίνεται προσπάθεια να αποσιωπώνται τραύματα και, συγχρόνως, να υπάρχει εξωραϊσμός των εθνικών αγώνων, καθώς η εκπαίδευση στοχεύει στην ανάπτυξη μίας κοινής κουλτούρας (Κάββουρα, 2011: 19). Φυσικά, αυτό δεν αποκλείει μία πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ωστόσο είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί με ένα διδακτικό εγχειρίδιο μέσα στην σχολική τάξη, όπως συμβαίνει στην Ελλάδα. Επίσης, εξαρτάται από την επιθυμία του εκπαιδευτικού να εντάξει στην

σχολική αίθουσα τέτοιες πληροφορίες, την εκπαιδευτική θεωρία που ο ίδιος ασπάζεται, τις εμπειρίες που έχει από την μαθητική του ζωή, δηλαδή τα πλαίσια αναφοράς και τις αναπαραστάσεις του. Αν ο εκπαιδευτικός έχει ανοικτά πλαίσια αναφοράς, μπορεί να διαφοροποιηθεί από το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και να εισάγει στην σχολική αίθουσα νέες μεθόδους (Φρυδάκη, 2015: 103-106 ,155).

Το μάθημα της ιστορίας έχει συνδεθεί με την ανάλυση πηγών. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς πως οι πηγές, σε οποιαδήποτε μορφή, είτε είναι εικονογραφημένο υλικό είτε γραπτά κείμενα είτε στατιστικές αναφορές, αποτελούν δομικό μέρος της σχολικής ιστορίας. Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι εμπλουτίζουν το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης και την εμβαθύνουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 243). Με τον τρόπο αυτό αυξάνονται τα κίνητρα των μαθητών και έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να μουν στα «παπούτσια» ενός ιστορικού και να τις επεξεργαστούν. Για να είναι αξιοποιήσιμες οι πηγές και συνεπώς να είναι όσο το δυνατόν πιο πρόσφορες για τη διδασκαλία θα πρέπει να έχουν σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, ακόμα και αν είναι αντιφατικές με την ιστορική αφήγηση, όπως επίσης, είναι απαραίτητο να διαφέρει, στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, από την ιστορική αφήγηση (για παράδειγμα να βρίσκεται σε άλλο πλαίσιο ή να χρησιμοποιηθεί άλλη γραμματοσειρά). Επίσης, απαραίτητο είναι να υπάρχουν πληροφορίες για τη πηγή όπως πότε γράφηκε και από ποιόν, η μορφή της να παραμένει ίδια και τέλος να συνοδεύεται πάντα από μία επικεφαλίδα, όταν είναι γραπτό κείμενο ή από λεζάντα, όταν είναι εικονογραφημένο υλικό. Χρήσιμος, επίσης, θεωρείται και ο συνδυασμός τους με ερωτήσεις για τους μαθητές, ώστε να είναι ξεκάθαρα τα ερωτήματα που τίθενται και τα στοιχεία που οι τελευταίοι θα κληθούν να αναζητήσουν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 244).

2.4.1 Αφήγηση

Κατά τη συγγραφή του σχολικού εγχειριδίου η μεγαλύτερη βαρύτητα και προσοχή, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, δίνεται στην αφήγηση, δηλαδή, στον γραπτό λόγο, που όλοι αποδέχονται ως τον ισχυρότερο λόγο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η αφήγηση στην ιστορία αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην επιστημονική εξήγηση και την αφηγηματική κατανόηση (Κάββουρα, 2011: 98). Οι μαθητές, καθώς έρχονται σε επαφή με την ιστορική αφήγηση, δομούν μία νοητική αναπαράσταση που συγκροτείται από τις προγενέστερες γνώσεις και τις νύξεις του κειμένου. Με βάση τα πλαίσια αναφοράς

που έχει ο κάθε μαθητής θα κατανοήσει και την ιστορική γνώση, που μπορεί να δεχθεί, να απορρίψει ως μη αποδεκτή ή ακόμα και να τροποποιήσει. Συνεπώς, μπορεί η αφήγηση να είναι γραπτό κείμενο, όμως δίνει ερεθίσματα στον αναγνώστη/μαθητή να την διαβάσει όπως εκείνος την αντιλαμβάνεται, με βάση τις καταβολές του, τις πεποιθήσεις του και τις προσδοκίες του (Κάββουρα, 2011: 98-99).

Η ιστορική αφήγηση είναι αλληλένδετη με σημαντικές έννοιες της ιστοριογραφίας, όπως το γεγονός, η αιτιότητα, ο χώρος και ο χρόνος, η αλλαγή/μεταβολή, η συνέχεια κ.ά., οι οποίες διαρθρώνουν τον ιστορικό λόγο και συμβάλλουν στην κατανόηση (Κάββουρα, 2011: 133-134). Οι μαθητές ξεκινούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες, να τις συνδυάζουν και να κάνουν αναγωγές σε όσα ήδη έχουν διδαχθεί ή γνωρίζουν. Οι ίδιοι εξετάζουν κι επιλέγουν τις γνώσεις που θα συγκρατήσουν, αφού η αφήγηση προσφέρει πλήθος πληροφοριών και έτσι δίνεται το έναυσμα για εμπλοκή με αυτήν. Ωστόσο, στην σχολική ιστορία και κατ' επέκταση στην ιστορική αφήγηση, έμφαση δίνεται κυρίως στα αίτια, θέτοντας σε δεύτερο επίπεδο τις άλλες έννοιες και παράλληλα αποτελώντας τροχοπέδη στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Οι μαθητές αναλώνονται στην αποστήθιση των χρονολογιών, των προσώπων και των αιτιών κυρίως, μην αφήνοντας χώρο για έννοιες όπως η μεταβολή και τι συνέπειες μπορεί να φέρει στην σκέψη και την κατανόησή τους (Κάββουρα, 2011: 107). Ακόμα και η σημαντική παράμετρος του «κοινού νου», ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση των ιστορικών, και όχι μόνο, γεγονότων, χάνεται σε ένα τέτοιο πλαίσιο. Τα τελευταία χρόνια, όμως, γίνεται προσπάθεια να αλλάξει η συνήθης αυτή πρακτική προσέγγισης της ιστορίας στο σχολείο και να ενταχθεί πλήθος παραθεμάτων, εικόνων κ.ά., που θα οδηγήσουν σε πολυπρισματική θεώρηση της ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι η ιστορική αφήγηση θα περιλαμβάνει διάφορες οπτικές για το ίδιο ιστορικό γεγονός ή την ίδια ιστορική περίοδο, ανατρέποντας δογματικές αντιλήψεις ή αποσιωπήσεις που μπορεί να υπήρχαν. Από την άλλη, εντείνεται και η ιστορική συνείδηση, καθώς οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με διάφορες οπτικές και θα κατανοούν καλύτερα τις δράσεις ορισμένων ανθρώπων ή χωρών, τα κίνητρά τους και τις συνέπειες που είχαν οι επιλογές τους. Οξύνεται μέσω της πολυπρισματικής προσέγγισης η ιστορική τους συνείδηση (Κάββουρα, 2013: 148-149).

2.4.2 Εικονογράφηση

Τα τελευταία χρόνια όλα τα σχολικά εγχειρίδια περιέχουν πληθώρα εικονιστικού υλικού, που καλύπτει το 40 - 50% όλου του εγχειριδίου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 251). Παρόλο ωστόσο που οι περισσότεροι συμφωνούν στην σημαντικότητά του για την έρευνα τόσο των σχολικών εγχειριδίων όσο και της διδασκαλίας, οι ερευνητικές εργασίες είναι ελάχιστες στον τομέα αυτό και μόνο πρόσφατα οι ερευνητές ξεκίνησαν να προσανατολίζονται προς αυτήν την κατεύθυνση (Μπονίδης, 2004: 7).

Όπως έγινε φανερό και από τις λειτουργίες των σχολικών εγχειριδίων, το εικονιστικό υλικό, όπως πίνακες, αναπαραστάσεις, φωτογραφίες, γελοιογραφίες, αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών και συμβάλει στην ενεργή συμμετοχή τους. Κάνει τα σχολικά εγχειρίδια πιο ελκυστικά και άρα πιο προσιτά στους μαθητές. Από την άλλη πλευρά, συμβάλουν στην κατανόηση της αφήγησης, έχουν υποστηρικτικό ρόλο στην κύρια ιστορική αφήγηση και λειτουργούν συμπληρωματικά. Υπάρχει άλλωστε η πεποίθηση, που ενισχύει την θέση των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια, ότι, δηλαδή, όλοι οι άνθρωποι μπορούν να κατανοήσουν τις εικόνες, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 252). Επομένως, η θέση της εικόνας πρέπει να ενισχυθεί για να ενισχυθεί και η κατανόηση. Το φαινόμενο αυτό, όμως, δεν ανταποκρίνεται σε όλους τους πληθυσμούς, αφού κάποιοι πολιτισμοί μπορεί να χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο εικόνες για την επικοινωνία τους, ενώ άλλοι να τις χρησιμοποιούν ελάχιστα έως και καθόλου. Απόδειξη του παραπάνω αποτελεί μία έρευνα σε κάποιες φυλές, που δεν χρησιμοποιούσαν εικόνες και οι μητέρες δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν ούτε τα παιδιά τους στις φωτογραφίες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 253). Ωστόσο, στη δική μας κοινωνία, στην οποία κυριαρχεί η τεχνολογία και η εικόνα, είτε πραγματική είτε διαδικτυακή, οι μαθητές έχουν ασχοληθεί από πολύ μικρή ηλικία με την «αποκωδικοποίηση» των εικόνων και έχουν αποκτήσει σε έναν πρώτο βαθμό τον λεγόμενο εικονικό αλφαριθμητισμό, καθιστώντας την ύπαρξη των εικόνων στα σχολικά εγχειρίδια ως ένα υποστηρικτικό στοιχείο για την κατανόηση της ιστορικής αφήγησης. Οι εικόνες σε συνδυασμό με την αφήγηση, αλλά ακόμα και τις πηγές, αποτελούν ένα διπλό είδος κωδικοποίησης, τόσο μέσω του γραπτού όσο και του εικονικού λόγου, εντυπώνονται καλύτερα στους μαθητές και μπορούν να ανακληθούν πιο εύκολα από ότι πριν (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 251).

Ωστόσο είναι σημαντικό να σημειωθεί γιατί οι εικόνες προσφέρουν όλα τα παραπάνω. Σύμφωνα με την λογοτεχνική θεωρία της σημειωτικής (Barthes, Culler, Levi-Strauss) οι άνθρωποι προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα σημεία, που είναι οι μονάδες σημασίας, συμβατικές αναπαραστάσεις, που διαμορφώνει ο καθένας μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο, όπως η κουλτούρα (Newton, 2014: 144). Όπως ο γραπτός λόγος, λοιπόν, είναι ένα σύνολο σημείων, το ίδιο είναι και η εικόνα, ένα σύνολο σημείων που φέρουν κάποια σημασία για αυτόν που τα «διαβάζει». Οι εικόνες φέρουν μηνύματα που άλλες φορές ενισχύουν την ιστορική αφήγηση, άλλες φανερώνουν κρυφά μηνύματα και άλλες πάλι έρχονται σε πλήρη ρήξη. Επίσης, δεν είναι θεμιτό να προσφέρονται στους μαθητές αποπλαισιωμένες από την ιστορική αφήγηση, αλλά πάντα θα περιλαμβάνονται σε μία ευρύτερη θεματολογία, μπορεί να συνοδεύονται από μία λεζάντα ή άλλες πληροφορίες. Η υπερβολική χρήση τους, όμως, δεν αποδίδει πάντα τα βέλτιστα, καθώς μπορεί να μην συμπληρώνει ή αντιπαραβάλλεται με την ιστορική αφήγηση και απλώς να υπάρχει για εικαστικούς λόγους. Συνεπώς, δεν είναι όλες οι εικόνες που περιλαμβάνονται στα σχολικά εγχειρίδια αξιοποιήσιμες. Στην περίπτωση αυτή δεν έχει κάποια διδακτική αξία και επομένως μένει μόνο στη σφαίρα της κινητοποίησης των κινήτρων των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, δεν αρκεί απλώς η ύπαρξη των εικόνων για να λειτουργήσουν επικουρικά στη διδασκαλία, αλλά θα πρέπει οι μαθητές να εξασκηθούν στην ανάγνωσή τους, στην επεξεργασία τους και στην αξιοποίησή τους στην μαθησιακή διαδικασία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 255-256). Ακόμα και η κειμενική δομή της εικόνας ή της σελίδας στο σχολικό εγχειρίδιο έχει σημασία. Για παράδειγμα, η αλλαγή στη γραμματοσειρά μπορεί να φανερώνει ότι ένα κείμενο δεν είναι το κύριο μέρος της αφήγησης, απλά παρέχει παραδείγματα ή πληροφορίες ή ότι η ύπαρξη κειμένων σε πλαίσια μπορεί να αποτελούν είτε ανακεφαλαιωτικά κεφάλαια είτε περιλήψεις. Η θέση της εικόνας στη σελίδα ή τα στοιχεία που περιλαμβάνει είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο που από μόνα τους να αποτελούν σχόλιο ή πληροφορία. Συγκεκριμένα, το κέντρο της εικόνας αποτελεί τον *Πυρήνα της Πληροφορίας*, ότι περιλαμβάνεται γύρω από αυτό έχει απλώς πληροφοριακό ή βοηθητικό ρόλο. Ότι βρίσκεται αριστερά της εικόνας αποτελεί το *Δεδομένο*, δηλαδή όσα ήδη γνωρίζει ο μαθητής, ενώ η δεξιά πλευρά αποτελεί το *Νέο*, στοιχεία που δεν γνωρίζει ή που δεν είναι αποδεκτά. Επίσης, η εικόνα/ σελίδα μπορεί να διαβαστεί και οριζόντια, δηλαδή, η πάνω πλευρά της εικόνας δηλώνει το *Ιδεώδες*, αυτό που θα έπρεπε να ισχύει ή το γενικευμένο νόημα,

ενώ το κάτω μέρος της εικόνας δείχνει το *Πραγματικό*, το πώς είναι τα πραγματικά δεδομένα (Μπονίδης, 2004: 166-168).

Οι λειτουργίες που επιτελεί το εικονιστικό υλικό στο σχολικό εγχειρίδιο και κατ' επέκταση και στη διδασκαλία είναι πολλαπλές: πρώτον, έχουν διακοσμητική λειτουργία, απλώς για να προσελκύσουν την προσοχή του μαθητή και να ενισχύσουν τα κίνητρά του για μάθηση. Έχουν μόνο αισθητική αξία και δεν προσφέρουν νέες πληροφορίες, ούτε συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της μάθησης. Δεύτερον, παρουσιάζουν το περιεχόμενο του κειμένου, σαν να είναι ένα εικονιστικό αντίγραφο της ιστορικής αφήγησης, που χρησιμοποιούνται ακριβώς γιατί παρουσιάζουν πιο παραστατικά την αφήγηση, η λεγόμενη αναπαραστατική λειτουργία. Τρίτον, η οργανωτική λειτουργία, με την οποία οι εικόνες βοηθούν στην οργάνωση της σκέψης, για παράδειγμα σε ένα πείραμα μπορεί να παρουσιάζει με τη σειρά τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν οι μαθητές. Τέταρτον, έχουν ερμηνευτική λειτουργία, δηλαδή, εξηγεί την ιστορική αφήγηση. Για την συγκεκριμένη λειτουργία απαιτείται η παράλληλη χρήση με το κείμενο για να γίνει πιο κατανοητό το περιεχόμενο. Τέλος, οι εικόνες μπορεί να δίνουν στηρίγματα για την μάθηση, λέξεις – κλειδιά, που βοηθούν τους μαθητές να συγκρατήσουν καλύτερα τις νέες πληροφορίες ή να τις συνδυάσουν με προηγούμενες γνώσεις, η λεγόμενη μετασχηματιστική λειτουργία (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 259-260, Πηλακίδης, 2008: 327-334).

Καταλήγοντας, το εικονιστικό υλικό προσφέρει αρκετά στη διδασκαλία, τόσο ως προς το υλικό που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός, όσο και στην εκμάθηση και κατανόηση της πληροφορίας από τους μαθητές. Ωστόσο, λόγω των πολλαπλών λειτουργιών που έχουν δεν υπάρχει ομόφωνη άποψη ως προς το περιεχόμενο και την ποσότητα αυτών στο σχολικό εγχειρίδιο αφού για άλλη μια φορά αυτό εξαρτάται από τις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όμως, επειδή είναι τόσο σημαντικά για την εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι απαραίτητο να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους.

2.4.3 Πηγές

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στην προσπάθεια ένταξης της πολυπρισματικής θεώρησης της ιστορίας, εντάσσονται όλο και συχνότερα παραθέματα τόσο στο σχολικό εγχειρίδιο, όσο και ως πρόσθετο υλικό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Φυσικά η ύπαρξη και μόνο των πηγών δεν αρκεί για την αλλαγή των στάσεων απέναντι στην ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο, ούτε και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

στους μαθητές, ώστε να μπορούν να επεξεργαστούν την πληροφορία μέσα από τις πηγές.

Αρχικά, οι πηγές διακρίνονται σε: γραπτές πηγές, έργα τέχνης, αντικείμενα της καθημερινής ζωής, μαρτυρίες, πίνακες, διαγράμματα, οπτικοακουστικά ντοκουμέντα και ηλεκτρονικές πηγές. Αν και υπάρχει πληθώρα αυτών, στη σχολική τάξη επεξεργάζονται κυρίως τις γραπτές πηγές, οι οποίες καλύπτουν συνήθως και το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών εγχειριδίων. Οι γραπτές πηγές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τις πρωτογενείς και τις δευτερογενείς. Οι πρώτες αποτελούν «κείμενα» που γράφηκαν σε σχέση με ένα γεγονός, την εποχή που εκείνο συνέβη. Δεν έχουν γραφεί με στόχο να πληροφορήσουν τον αναγνώστη που το μελετά σε μεταγενέστερη εποχή. Πρωτογενείς πηγές μπορεί να είναι συνεντεύξεις, έγγραφα, μαρτυρίες, ημερολόγια κ.ά. Οι δευτερογενείς πηγές ή έμμεσες δημιουργήθηκαν σε μεταγενέστερη περίοδο και στηρίζονται στις πρώτες. Αποτελούν κατασκευές των ερευνητών και των ιστορικών και περιέχουν συνήθως γενικεύσεις, αναλύσεις, ερμηνείες των ίδιων (Μαμούρα, 2011: 60, Ρεπούση, 2004: 312-328).

Το έντονο ενδιαφέρον για την ενασχόληση των μαθητών με τις πηγές είναι σύμφωνο με τις προδιαγραφές του κονστрукτιβιστικού παραδείγματος, καθώς κάθε φορά που οι μαθητές επεξεργάζονται μία πηγή οποιουδήποτε είδους, βγαίνουν από την θέση του παθητικού δέκτη και αναλαμβάνουν να δομήσουν οι ίδιοι τη γνώση. Παύουν να μένουν στο περιθώριο της διδασκαλίας και να αρκούνται απλώς στην αναπαραγωγή όσων έχει ήδη πει ο εκπαιδευτικός. Από την άλλη πλευρά, μελετητές της διδακτικής της ιστορίας υποστηρίζουν ότι οι μαθητές μπαίνουν στη θέση του ιστορικού, αναλαμβάνουν να φέρουν εις πέρας το έργο του και έτσι συνηθίζουν στις πρακτικές της επεξεργασίας και της κριτικής των πηγών. Έτσι, ενισχύονται σημαντικά τα κίνητρά τους, αλλά και ξεκινούν να προσεγγίζουν τις γνώσεις του παρελθόντος μέσω ενός πιο επιστημονικού πρίσματος. Μαθαίνουν να λειτουργούν θέτοντας οι ίδιοι ερωτήματα και προβληματισμούς και αναπτύσσουν τόσο την ιστορική σκέψη, αλλά ακόμα περισσότερο την ιστορική τους συνείδηση. Μπορούν ακόμη, συνδυάζοντας την ιστορική αφήγηση και επεξεργαζόμενοι την πηγή να διατυπώσουν ιστορικούς συλλογισμούς (Μαμούρα, 2011: 61).

Επίσης, η ενασχόληση με τις πηγές συμφωνεί και με τις προδιαγραφές της πολυπρισματικής θεώρησης, αφού μέσω αυτών έρχονται σε επαφή με πολλαπλές οπτικές, αμβλύνοντας τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Πόσο μάλλον αν εξετάζουν το περιεχόμενο της πηγής, όπως ποιος είναι ο συγγραφέας, σε ποια

περίοδο γράφηκε, που δείχνουν τη σκοποθεσία του συγγραφέα και ότι καμία πηγή δεν έχει αντικειμενικό χαρακτήρα, επομένως, και η ιστορία που γράφεται με βάση αυτές τις πηγές δεν είναι το απαραβίαστο και αλάνθαστο κείμενο που θεωρούν. Οι πηγές, επίσης, μπορούν να αποτελέσουν τη φωνή του «άλλου», ο οποίος έχει επίσης θέση στο γεγονός που ήδη εξετάζουν, αλλά αποσιωπάται. Αυτός ο «άλλος» μπορεί να αναφέρεται σε ένα άλλο κράτος, σε μία άλλη κοινωνική ομάδα, σε μία μειονότητα της εποχής. Ως συνέπεια της ενασχόλησης με πολλαπλές οπτικές οι μαθητές μπορούν ευκολότερα να αποστασιοποιηθούν από προβληματικές στάσεις απέναντι στους άλλους (Κάββουρα, 2011: 120-123).

3. Αναδρομή στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει την σημαντικότητα των σχολικών εγχειριδίων ως μέσων διδασκαλίας, ειδικά αν αναλογιστεί τη θέση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τις λειτουργίες που επιτελούν. Αφορμώντας, λοιπόν, από τα προηγούμενα ξεκίνησε η ενασχόληση της ερευνητικής κοινότητας με τα σχολικά εγχειρίδια. Οι φάσεις και οι διαφορετικές προσεγγίσεις της έρευνας είναι δύο: η πρώτη κλασική περίοδος, η αρχή του ερευνητικού αυτού πεδίου, που ξεκίνησε στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και η δεύτερη περίοδος, η αναζωπύρωση της ενασχόλησης μετά τη δεκαετία του 1970 που είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση του πεδίου που εκτείνεται έως σήμερα (Μπονίδης, 2004: 2-8).

Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και μέχρι τη δεκαετία του 1970 παρατηρούνται οι πρώτες έρευνες για τα σχολικά εγχειρίδια. Έγινε αντιληπτό ότι τα κράτη είχαν διαφορές στα σχολικά τους εγχειρίδια, ιδιαίτερα της ιστορίας και της γεωγραφίας, ως προς τις πληροφορίες και τις οπτικές που παρουσιάζονταν, προωθώντας στάσεις στερεοτυπικές, προκαταλήψεις και εχθρότητες με τις γειτονικές τους χώρες (Καυιάλης & Χαραλάμπους, 2007: 315). Όλα τα παραπάνω διαμόρφωναν ένα κλίμα αντιπαλότητας, δημιουργώντας εχθρούς, επεκτείνοντας τα αισθήματα ανταγωνισμού και εχθρότητας που είχαν δημιουργηθεί στη διάρκεια δύο Παγκοσμίων Πολέμων. Για να αποφευχθούν όλα τα παραπάνω, στα πλαίσια της Παιδαγωγικής/ Αγωγής της Ειρήνης οργανώθηκαν διάφορες διεθνείς οργανώσεις, ιδρύματα, αλλά και μεμονωμένα επιστήμονες/ ερευνητές, ώστε να εξετάσουν τα σχολικά εγχειρίδια ως προς το περιεχόμενό τους και πως παρουσιάζουν τους «άλλους», με σκοπό την βελτίωση της εικόνας των γείτονων κρατών και την απεμπόληση των στερεοτυπικών εκφράσεων. Με τις δράσεις αυτές τα σχολικά εγχειρίδια θα είχαν έναν πιο ουδέτερο

προσανατολισμό, χωρίς προκαταλήψεις, λανθασμένες αναλογίες παρελθόντος – παρόντος, σφάλματα. Συνεπώς, οι έρευνες που διεξάγονται αυτήν την περίοδο έχουν ένα πρακτικό/ χρηστικό χαρακτήρα, που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως «διόρθωση» των σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδης, 2004: 3-4).

Μεγάλη ώθηση για την ενασχόληση με τα σχολικά εγχειρίδια δόθηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, όταν πλέον τα κράτη ήταν έτοιμα να συζητήσουν για θέματα που αφορούσαν τις στάσεις τους σε μία διεθνή κλίμακα. Τα μίσια του παρελθόντος έχουν αρχίσει να σβήνουν και οι χώρες να αναδιοργανώνονται. Στη νέα τους σύνθεση προσπαθούν να αποβάλλουν τις προκαταλήψεις που κυριαρχούσαν για την αποφυγή συνεχών συρράξεων και προβλημάτων. Αποφασιστικό βήμα για συζητήσεις τέτοιου είδους έδωσε το 1949 το συνέδριο που διοργάνωσε η Unesco σχετικά με την διεθνή αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων. Σύμφωνα με τον νέο άξονα για την βελτίωση των βιβλίων η Unesco πρότεινε κάποια κριτήρια, ώστε να αποφευχθούν αναλήθειες, παρερμηνείες, προκαταλήψεις. Συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια πρέπει να πληρούν τα παρακάτω κριτήρια: ακρίβεια, δικαιοσύνη, αξία, περιεκτικότητα και ισορροπία, παγκόσμια αντίληψη και διεθνή συνεργασία (Μπονίδης, 2004:21-22). Σκοπός της εργασίας δεν είναι να αναλυθούν τα κριτήρια ως ορθά ή μη, ωστόσο φαίνεται ήδη από την πρώτη αυτή αναφορά στην βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων η προσπάθεια σε διεθνές επίπεδο για μία πιο «αντικειμενική» παρουσίαση της ιστορίας. Όμως, η ιστορία είναι ένα σύνθετο αντικείμενο, πόσο μάλλον όταν αναφέρεται στην σχολική γνώση. Δεν πρέπει, όμως, να παραβλέψει κανείς τη σημασία αυτής της πρώτης αναφοράς σε κριτήρια και προϋποθέσεις για την εκπόνηση των σχολικών εγχειριδίων. Άλλωστε, η επιστημονική κοινότητα δεν προσφέρει μόνο την γνώση, απαραίτητη για την ανάπτυξη των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εμπλακούν οι μαθητές, καθώς και τους τρόπους που μπορούν να την προσεγγίσουν και να την κατακτήσουν. Γι' αυτό οι προδρομικές αυτές έρευνες και η πρώτη ενασχόληση με τα σχολικά εγχειρίδια σε ερευνητικό επίπεδο δεν μπορεί να παραβλεφθεί (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 325). Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών αυτής της περιόδου λαμβάνουν χώρα στην Ευρώπη και κυρίως στην Γερμανία. Σημαντικός εκπρόσωπος αυτού του κύματος ερευνών αποτέλεσε ο Georg Eckert, ο οποίος ίδρυσε το Διεθνές Ινστιτούτο Βελτίωσης Σχολικών Βιβλίων, που εν συνεχεία μετονομάστηκε σε Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Σχολικού Βιβλίου Georg Eckert (1975). Το Ινστιτούτο αυτό ακολουθούσε τις προθέσεις της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και διεξήγε έρευνες για

την απεμπόληση των προκαταλήψεων, των παραβλέψεων και των αποσιωπήσεων από τα σχολικά βιβλία. Επίσης, παρείχε υποστήριξη σε συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων, διαλέξεις και δημοσιεύσεις για την βελτίωσή τους κ.ά.. Η συμβολή του ινστιτούτου υπήρξε πολύ σημαντική για τη διεθνή έρευνα και συνεχίζει να προσφέρει ακόμη και σήμερα είτε με ατομικές είτε με συλλογικές εργασίες και δημοσιεύσεις (Μπονίδης, 2004: 28).

Η δεύτερη φάση ενασχόλησης με τα σχολικά εγχειρίδια ξεκινά από τη δεκαετία του 1970 και μετά. Η μετάβαση από την νεωτερική στην μετανεωτερική εποχή, όπως είναι λογικό, έφερε αλλαγές και στην έρευνα. Η εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης και η αλλαγή στα πρότυπα εξουσίας έθεσαν την σκέψη σε νέα βάση (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 233). Κατά την περίοδο αυτή αλλάζει η σκοποθεσία των ερευνών με αποτέλεσμα τη διεύρυνση του πεδίου ενασχόλησης των ερευνητών και την αύξηση του ενδιαφέροντος της επιστημονικής, αλλά και της πολιτικής κοινότητας για αντίστοιχες έρευνες. Αυτές προσανατολίζονταν στην εξέταση του σχολικού εγχειριδίου: α) *ως προς το περιεχόμενό του*: την καταλληλότητα του περιεχομένου ως προς τους μαθητές, τα επίσημα κείμενα, τα επιστημονικά πλαίσια, καθώς επίσης, εξεταζόταν και η πολιτική στοχοθεσία του εγχειριδίου: πώς παρουσιάζει τον «εαυτό» - κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά και τους άλλους λαούς, αν περιέχει προκαταλήψεις, στερεότυπα, κ.ά. β) *ως μέσο επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης*, δηλαδή, αν προωθεί πολιτικές σκοπιμότητες, ιδεολογίες, αξίες κ.ά., τι είδους πολίτες προωθεί με βάση την κοινωνία στην οποία απευθύνεται και γ) *ως προς τις διδακτικές επιλογές/ προϋποθέσεις*: φιλοσοφία της εκπαίδευσης στην οποία στηρίζεται, διδακτική μεθοδολογία την οποία μπορεί να υποστηρίξει, δυνατότητες που προσφέρουν οι σχολικές εργασίες κ.ά., εξετάζοντας την καταλληλότητά τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία (Μπονίδης, 2004: 4-5, Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 333-334).

Αποτέλεσμα της πληθώρας των ερευνητικών πεδίων που εμφανίζονται αυτήν την περίοδο αποτέλεσε μία ποικιλομορφία στις ερευνητικές μεθόδους. Οι ερευνητές μπορούν να διαλέξουν ανάμεσα σε ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, ανάλογα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη στοχοθεσία που έχουν θέσει, το επιστημολογικό παράδειγμα, αλλά και τα πλαίσια αναφοράς τους (Κυριαζή, 2011: 45-46). Οι πιο συνηθισμένες μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων είναι η ανάλυση περιεχομένου (ποσοτική ή ποιοτική), η ερμηνευτική μέθοδος, και τα τελευταία χρόνια η (κριτική) ανάλυση λόγου. Η ποικιλομορφία και η πληθώρα

μεθόδων οδηγεί στην εξαγωγή πολλών και διαφορετικών συμπερασμάτων και στην ενασχόληση με περισσότερα πεδία. Οι έρευνες που αφορούν τα σχολικά εγχειρίδια είναι σημαντικές για την εκπαίδευση, καθώς μπορούν να προσφέρουν σημαντικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα, πληροφορούν την κοινή γνώμη για την ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων και οδηγούν σε συμπεράσματα για την παρεχόμενη εκπαίδευση, δίνουν αφορμή για ανανέωση και βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων, αποκαλύπτουν προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, δίνουν πληροφορίες για την αποδοχή και τις επιδράσεις τους στους μαθητές (Βαζούρα, 2014: 128-129). Ωστόσο, αυτό το πλαίσιο έρευνας έρχεται αντιμέτωπο με αρκετά εμπόδια. Πρώτον, δεν υπάρχει ένα θεωρητικό πλαίσιο για το σχολικό εγχειρίδιο, στο οποίο να μπορούν να ανατρέξουν οι ερευνητές για την διερεύνηση των διδακτικών και μεθοδολογικών λειτουργιών τους. Δεύτερον, δεν υπάρχουν εμπειρικές γνώσεις για τις επιδράσεις και τη σημασία που ασκούν τα σχολικά εγχειρίδια στους χρήστες τους: τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Δεν μπορεί να διαφανεί αν τα εγχειρίδια είναι σημαντικά μόνο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αν οι μαθητές ανατρέχουν σε αυτά και εκτός σχολικής τάξης, αν οι μαθητές διατηρούν στη μνήμη τους πληροφορίες, δεξιότητες ή αξίες. Τρίτον, δεν υπάρχουν τα μεθοδολογικά εργαλεία για την εξέταση των σχολικών εγχειριδίων, δεν υπάρχουν, δηλαδή, καθορισμένα κριτήρια για την αξιολόγησή τους ως αποτελεσματικά ή μη. Αν αναλογιστεί κανείς τις πολλαπλές λειτουργίες που ασκούν και την σημαίνουσα σημασία που κατέχουν στο σχολικό χώρο μπορεί να κατανοήσει γιατί είναι τόσο δύσκολη η ανάπτυξη ενός μεθοδολογικού εργαλείου που να καλύπτει όλες τις πτυχές του θέματος. Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό δυσχεραίνει το έργο των ερευνητών και κατ' επέκταση και των συγγραφέων σχολικών εγχειριδίων. (Μπονίδης, 2004: 6)

Η κατεύθυνση των ερευνών μέχρι σήμερα ακολουθεί τα ίδια ερευνητικά πεδία και μάλιστα μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στο περιεχόμενο και συγκεκριμένα στην αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου και τις πηγές, όπως επίσης, και στις έρευνες για στερεότυπα, στάσεις και αξίες στα σχολικά εγχειρίδια. Εκείνο που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά στη διεθνή κοινότητα είναι η εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου. Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι εικόνες έχουν, επίσης, πολλαπλές λειτουργίες ακόμα και αν ο σκοπός για τον οποίο τοποθετούνται, τις περισσότερες φορές, είναι απλά εξωραϊστικός. Παρόλο όμως που είναι γνωστές οι λειτουργίες αυτές, η έρευνα γύρω από την εικονογράφηση είναι ελάχιστη (Μπονίδης, 2004: 7).

3. 1 Διεθνής Έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια

Αρχή της ενασχόλησης των ερευνητών με τα σχολικά εγχειρίδια αποτέλεσε η αναγνώριση της σημασίας που έπρεπε να δοθεί στην αγωγή, ώστε να αποφευχθεί ο πόλεμος ως τρόπος αντιμετώπισης των δεινών. Κατά τον 19^ο αιώνα έγινε αντιληπτό ότι αν προσδοκούσαν να υπάρχει ειρηνικό κλίμα, έπρεπε οι αλλαγές να ξεκινήσουν από την εκπαίδευση, αφού αυτή είναι ένας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης που μεταφέρει στους μαθητές αξίες, ιδεολογίες και τρόπους ζωής. Κάνοντας παρεμβάσεις και αλλαγές σε αυτόν τον τομέα θα τους δινόταν η δυνατότητα να αλλάξουν τις στάσεις των πολιτών απέναντι στους «άλλους». Επομένως, βασικός σκοπός των πρώτων αυτών ερευνών αποτέλεσε η εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των κρατών και η αποφυγή των εχθρικών στάσεων που είχε δημιουργήσει το απώτερο, αλλά και το πρόσφατο παρελθόν. Αυτό θα γινόταν μέσω της προσπάθειας για μία αντικειμενική ιστορία, που δεν θα αντανάκλα τις διαφωνίες του παρελθόντος. Παράδοξο, ωστόσο, αποτελεί ότι αυτός ο προσανατολισμός στον προβληματισμό των ερευνητών άργησε τόσο να έρθει, παρόλο που ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση των νέων ήταν ήδη γνωστός από την θεσμοθέτηση του σχολείου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 295). Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος ήταν ο καταλύτης στην απόφαση για βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων, που θα φρόντιζε για την διάδοση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με σκοπό την αποφυγή παρόμοιων αποτελεσμάτων.

Την αρχή έκανε η σύσκεψη της Unesco (1949) και ο κατάλογος των κριτηρίων για την βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων και έπειτα ακολούθησαν και άλλοι οργανισμοί με τους ίδιους προσανατολισμούς. Η διερεύνηση αυτών των θεμάτων οδήγησε στον εντοπισμό των στερεοτυπικών στάσεων στα σχολικά εγχειρίδια, οι οποίες ήταν αποτέλεσμα είτε λανθασμένων εκφράσεων που οδηγούσαν στην αντίστοιχη στάση, είτε λανθασμένες ιστορικές αναλογίες που αλλοίωναν την ιστορική αφήγηση και οδηγούσαν σε παρερμηνείες, είτε ακόμα και ανακρίβειες. Επιπλέον, η προσκόλληση σε πολεμικά γεγονότα ενίσχυε τον εχθρικό προσανατολισμό και η αντίστοιχη αποσιώπηση των μειονοτικών ομάδων οδήγησε στην παντελή απαξίωση των τελευταίων. Τέλος, οι σιωπές για τραύματα ή οι έντονα αρνητικές συνθήκες οδηγούσαν στην παραμόρφωση της ιστορικής αντικειμενικότητας και στην χειραγώγηση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 317-318). Χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια που έγινε στην Γαλλία από εκπαιδευτικούς

της χώρας μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι οποίοι συγκέντρωσαν 26 εγχειρίδια ιστορίας, αλλά και αναγνωστικά, που περιείχαν πληθώρα στερεοτυπικών και αρνητικών εικόνων για τους γειτονικούς, και όχι μόνο, λαούς και τα έβαλαν σε μία «μαύρη λίστα» ως ακατάλληλα λόγω του περιεχομένου τους. Κατάφεραν, λοιπόν, να τα βελτιώσουν ή ακόμα και να τα αφαιρέσουν από την διδασκαλία (Fritzsche, 1992: 173).

Από το 1970 και μετά, η έρευνα που αφορούσε τα σχολικά εγχειρίδια διευρύνθηκε και έπαψε πλέον να προσανατολίζεται μόνο προς το περιεχόμενο τους. Οι ερευνητές ξεκινούν να διατυπώνουν τους προβληματισμούς τους ως προς την εξέταση των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και την ανυπαρξία ενός αποτελεσματικού ερευνητικού κριτηρίου που να ανταποκρίνεται σε όλα τα σχολικά εγχειρίδια και να εξετάζει την αποτελεσματικότητά τους. Σημαντικοί ερευνητές της περιόδου που ασχολήθηκαν κατά κόρον με την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων είναι ο George Eckert στη Γερμανία και ο Michael Apple στις Ηνωμένες Πολιτείες. Αυτοί έδωσαν την ώθηση για την εντατική ενασχόληση με αυτό το ερευνητικό πλαίσιο, θέτοντας τις βάσεις της έρευνας (Nicholls, 1995: 1). Πολλοί παράγοντες οδήγησαν στην αλλαγή των ερευνητικών ερωτημάτων και στην εστίαση των ερευνητών. Η πολιτική και οικονομική κρίση σε παγκόσμιο επίπεδο οδήγησε στην ανάγκη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό τη λύση τους. Τα σχολικά εγχειρίδια βρέθηκαν ξανά στο επίκεντρο των αλλαγών. Γίνεται αντιληπτό από τους εμπλεκόμενους φορείς ότι οι αλλαγές μόνο σε επίπεδο περιεχομένου δεν πέτυχαν τους σκοπούς τους, επομένως, το ερευνητικό πλαίσιο πρέπει να διευρυνθεί για να διαπιστωθούν προβλήματα και να βρεθούν λύσεις. Έτσι, την περίοδο αυτή πέρα από έρευνες προσανατολισμένες στο περιεχόμενο και την παρουσίαση των «άλλων», που εξακολουθούν να είναι οι πολυπληθέστερες, γίνονται και έρευνες που εξετάζουν το σχολικό εγχειρίδιο σε σχέση με το κοινωνικό πλαίσιο και τις συλλογικές μνήμες των λαών, συνεξετάζονται σχολικά εγχειρίδια διαφορετικών χωρών, σε σχέση με την εκπαιδευτική φιλοσοφία πίσω από την έγκριση κάποιων σχολικών εγχειριδίων και την απομάκρυνση άλλων, καθώς και τις μεθοδολογικές τους προδιαγραφές (Μπονίδης, 2004: 4-5). Αυτό που μπορεί κανείς να παρατηρήσει ως προς τις έρευνες διεθνώς και στις δύο περιόδους είναι ότι χαρακτηρίζονται από μία μονομέρεια ως προς τον προσανατολισμό τους. Διακρίνει κανείς μία έντονη προσκόλληση στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, αντιμετωπίζοντας τα σχολικά εγχειρίδια ως κλειστά κείμενα. Απουσιάζουν οι έρευνες που εξετάζουν την ανταπόκριση που έχουν τα σχολικά

εγχειρίδια στους μαθητές, αν, δηλαδή, επικοινωνούν οι ίδιοι με το περιεχόμενό τους, για παράδειγμα, τι διαβάζουν, τι κατανοούν ή γιατί συγκρατούν μία πληροφορία έναντι κάποιας άλλης (Μπίκος, 2016: 94).

Από το 1970 και μετά οι συλλογικές προσπάθειες για την εξομάλυνση των σχολικών εγχειριδίων εντατικοποιούνται. Διοργανώνονται πανευρωπαϊκά και παγκόσμια συνέδρια, δημιουργούνται συνεργασίες ανάμεσα σε πανεπιστήμια γειτονικών χωρών και γενικά λαμβάνονται πρωτοβουλίες και δράσεις για την βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και την οργάνωση και συστηματοποίηση της έρευνας. Τα σχολικά εγχειρίδια που εξετάζονται πρώτα είναι αυτά της ιστορίας και της γεωγραφίας, καθώς θεωρείται ότι αυτά παίζουν βασικό ρόλο στην διαμόρφωση και υιοθέτηση στάσεων από τους μαθητές. Στην προσπάθεια αναθεώρησης των βιβλίων αυτών, συνέλεξαν τα αντίστοιχα βιβλία πολλών γειτονικών κρατών και τα εξέτασαν ως προς τις οπτικές τους πάνω σε κοινά θέματα, την απεικόνιση των γειτονικών χωρών, αλλά και των ιδίων. Με τον τρόπο αυτό θα ήταν πιο εύκολο να αφαιρεθούν τα «προβληματικά» σημεία, ώστε να συμφωνούν τα σχολικά εγχειρίδια στις προθέσεις των ερευνητών και των επιστημόνων της εποχής με μία πιο αντικειμενική παρουσίαση των γεγονότων. Προσπάθεια έγινε και για την συγγραφή ενός βιβλίου παγκόσμιας ιστορίας από την Unesco που θα ήταν κοινό για όλους, ωστόσο ένα τέτοιο έργο συνάντησε πολύ περισσότερες δυσκολίες και διαφωνίες, αφού το κάθε κράτος-μέλος, ήθελε να προβάλλει περισσότερο το δικό του έθνος έναντι των άλλων (Μπονίδης, 2004: 23). Επίσης, προωθείται το 1983 και η σύσταση επιτροπής σχολικών εγχειριδίων, με σκοπό την οργάνωση ερευνών, την εξέταση του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων σχετικών με την ιστορία και, γενικότερα, τις ανθρωπιστικές σπουδές, ως προς την εμφάνιση στερεοτυπικών εκφράσεων (Μπονίδης, 2004: 27).

Ιδιαίτερα στην Ευρώπη, αλλά και διεθνώς, γίνονται ερευνητικές εργασίες για την βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων. Σημαντικότερη και εντατικότερη προσπάθεια έχει γίνει από ερευνητές και οργανισμούς στην Γερμανία, αλλά και τη Γαλλία. Χαρακτηριστικό, επίσης, αποτελεί ότι στο βαλκανικό χώρο, ενώ υπάρχει ερευνητικό ενδιαφέρον για τα σχολικά εγχειρίδια, η ενασχόληση με αυτό το πεδίο ξεκίνησε μετά το 1980 όταν η πτώση της ΕΣΣΔ (Ενωσης Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατιών) και η επακόλουθη ίδρυση νέων κρατών καθιστά αναγκαία την αναθεώρηση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και γεωγραφίας. Επίσης, και στην βαλκανική παρατηρείται μία προσκόλληση των ερευνών/ ερευνητών στο περιεχόμενο

του σχολικού εγχειριδίου και την εικόνα του εαυτού και του άλλου, αλλά μικρό έως καθόλου ενδιαφέρον για τις υπόλοιπες πτυχές των σχολικών εγχειριδίων (Sjöberg, 2011: 93, Koulouri & Venturas, 1994: 3). Συγχρόνως, οι διεθνείς οργανισμοί προσπαθούν με την έκδοση οδηγών, βιβλίων και τη δημοσίευση εργασιών να βάλουν τις βάσεις για την εκπόνηση ερευνών για τα σχολικά εγχειρίδια. Για παράδειγμα, υπάρχει ο κατάλογος κριτηρίων αξιολόγησης της Euroclio⁴, που δίνει υλικό στους ερευνητές για να εξετάσουν την επιστημονική και διδακτική εγκυρότητα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, όπως την εξωτερική τους εμφάνιση, την παιδαγωγική και μεθοδολογική καταλληλότητα, την συμφωνία τους με τις επίσημες προδιαγραφές, τη σχέση τους με την επιστήμη αναφοράς και την προθετικότητα του υλικού (Θέος, 2012: 40-41). Προωθήθηκε, επίσης, ο πλουραλισμός στις ερευνητικές μεθόδους, έκαναν την εμφάνισή τους νέες μέθοδοι και φάνηκε ότι η εκπόνηση τέτοιων εργασιών αποτελεί ένα δύσκολο και αρκετά διαφορούμενο κλάδο. Σε μία έρευνα επισκόπησης που διεξήχθη το 2006 από την Χ. Μακρυγιάννη βρέθηκε ότι παρά τις προθέσεις και δράσεις των διαφόρων ευρωπαϊκών οργανισμών, παρατηρείται ακόμη, τόσο στα επίσημα έγγραφα της εκπαιδευτικής πολιτικής (Αναλυτικά Προγράμματα), όσο και στα σχολικά εγχειρίδια και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, προσήλωση στην εθνοκεντρική ιστορία και στην παρουσίαση κυρίως των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων, χαρακτηριστικά της παραδοσιακής ιστοριογραφίας, φαινόμενο που παρατηρείται σε πολλά κράτη της ευρωπαϊκής χερσονήσου (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 427). Στο οδηγό της Unesco για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και την αναθεώρησή τους (1999), ο συντάκτης του οδηγού, Frank Pingel, αναφέρει τη δυσκολία της εκπόνησης τέτοιων ερευνών και πως ο ερευνητής καλείται να διαλέξει από μία πληθώρα ερευνητικών μεθόδων που η κάθε μία εξετάζει και μία άλλη πλευρά των σχολικών εγχειριδίων. Επομένως, ο ερευνητής θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων του και στην προετοιμασία του (Nicholls, 1995: 2).

3. 2 Έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια στην Ελλάδα

Η Ελλάδα συμμετέχει επίσης στον κύκλο των συζητήσεων και των ερευνών για τα σχολικά εγχειρίδια, αν και η ενασχόληση με αυτά ξεκίνησε σχετικά πρόσφατα,

⁴ Είναι ένας οργανισμός που ιδρύθηκε το 1992 από το Συμβούλιο της Ευρώπης, με στόχο την επικοινωνία ιστορικών και καθηγητών ιστορίας από την Ευρώπη (και όχι μόνο) για εξεύρεση λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν την επιστημονική κοινότητα, περιλαμβάνοντας και τη συζήτηση για τα σχολικά εγχειρίδια.

μετά τη δεκαετία του 1980. Λόγω πολιτικών, κυρίως, και ευρύτερων συγκυριών (Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Εμφύλιος Πόλεμος, Δικτατορικό Καθεστώς) ήταν δύσκολη η προσέγγιση αυτού του πεδίου στην πριν το 1980 εποχή. Οι αλλαγές, όμως, που έφερε η πτώση του δικτατορικού καθεστώτος στην Ελλάδα, αλλά και οι αλλαγές στον παγκόσμιο χάρτη με την ανάδειξη νέων κρατών, οδήγησαν στην αναγκαστική αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, δίνοντας έτσι την κατάλληλη αφορμή για να ασχοληθεί η ερευνητική κοινότητα και με τα σχολικά εγχειρίδια (Sjoberg, 2011:95, Μπονίδης, 2004: 38). Μια άλλη άποψη που έχει υποστηριχθεί για την καθυστέρηση της ένταξης της Ελλάδας στο ερευνητικό αυτό πεδίο είναι η απουσία συνειδητοποίησης από τους Έλληνες ερευνητές της αξίας του σχολικού εγχειριδίου ως μέσου διδασκαλίας και φορέα κοινωνικοποίησης. Σύμφωνα με τους Καψάλη & Θεοδώρου (2002: 195-196), το γεγονός της παραγωγής και διανομής των σχολικών εγχειριδίων από το κράτος οδηγεί σε μία είδους αυθεντικοποίηση του υλικού και της πληροφορίας που περιλαμβάνει, που δεν επιδέχεται κριτικής και ελέγχου. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρέθηκε η κριτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων, κυρίως των θεωρητικών – ανθρωπιστικών μαθημάτων, ως προς το περιεχόμενο και την παρουσίαση του εαυτού και των άλλων, εξετάζοντας προκαταλήψεις, στερεότυπα, ασάφειες κ.ά., εστίαση που ακολούθησαν οι περισσότερες βαλκανικές χώρες. Η εστίαση των ερευνητών είναι συνδεδεμένη με την εποχή, καθώς την περίοδο αυτή των πρώτων ερευνών είναι έντονες οι συνέπειες της Βαλκανικής κρίσης και η αναζωπύρωση εθνικιστικών κινημάτων στα Βαλκάνια, αλλά και την Ευρώπη (Koulouri & Venturas, 1994: 3, Μπονίδης, 2004: 38-39).

Οι πρώτες εργασίες ήταν κυρίως ατομικές προσπάθειες μεμονωμένων ερευνητών, όπως εκείνη του Γληνού που διεξήχθη στα μέσα της δεκαετίας του 1920 με θέμα τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων που εκδόθηκαν μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, υπό το κάλεσμα του διεθνούς οργανισμού Carnegie Endowment for International Peace (Κληροδότημα Carnegie για τη Διεθνή Ειρήνη). Αποτέλεσε μία εκτενή μελέτη (εξετάστηκαν συνολικά 90 βιβλία – 79 σχολικά εγχειρίδια και 11 παιδικά αναγνώσματα και περιοδικά) και διαπιστώθηκε ότι, ενώ εθνικιστικές αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια δεν υπήρχαν κατά τον 19^ο αιώνα, εμφανίστηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο, δεν έδωσε ώθηση στην ερευνητική κοινότητα για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα (Αργυρού, 2014: 27, Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 335-336). Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 διεξάγονται έρευνες στα αναγνωστικά του δημοτικού σχετικά με την εικόνα του εαυτού και του άλλου –

1978 της Φραγκουδάκη για την εικόνα του πολίτη και του ανθρώπου και το 1980 της Γεωργίου Νίλσεν για την εικόνα της οικογένειας. Η πρώτη διαπίστωσε ότι τα αναγνωστικά προσπαθούν να διαμορφώσουν πολίτες πειθήνιους και υποταγμένους που αποδέχονται χωρίς κριτική ότι τους «διδάσκει» η κυρίαρχη εξουσία – ιδεολογία. Ως έρευνα είναι σημαντική, καθώς έδωσε στην ερευνητική κοινότητα μοντέλα εργασίας και ερμηνείας. Η δεύτερη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το σχολείο είναι προσκολλημένο στο παρελθόν, αγνοώντας το παρόν και δημιουργώντας ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στο σχολείο και την καθημερινή ζωή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 337).

Το 1983 ο Άχλης δημοσιεύει την ερευνητική του εργασία σχετική με την εικόνα των Βουλγάρων και των Τούρκων στα ελληνικά σχολικά βιβλία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το συμπέρασμα που κατέληξε ήταν ότι περισσότερο οι Τούρκοι και λιγότερο οι Βούλγαροι παρουσιάζονται ως εχθροί, υποδεέστεροι του ελληνικού πνεύματος και θάρρους. Η εργασία αυτή αποτέλεσε την πρώτη συστηματική έρευνα σχετική με τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας που μάλιστα κινείται στα πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 337-338). Ο ίδιος με την διδακτορική του διατριβή το 1996 εξετάζει τις αξίες που υπάρχουν στα Αναγνωστικά του Δημοτικού από το 1954 έως το 1994 και την κατηγοριοποίησή τους. Διαπιστώθηκε ότι τα Αναγνωστικά βρίθουν με αξίες και στάσεις, άλλες φανερές και άλλες λανθάνουσες. Παρατηρούνται, βέβαια, αλλαγές σε αυτές με την πάροδο του χρόνου, ωστόσο οι αλλαγές αυτές είναι ως προς τη βαρύτητα που τους δίνεται και όχι σε αλλαγή ως προς το περιεχόμενο. Τέλος, συνηθίζεται η παρουσίασή τους ως απαραίτων, ανεπηρέαστων και υποχρεωτικών αξιών (Άχλης, 1996: 492-503). Ένα, επίσης, ιδιαίτερα προσφιλέθιμο θέμα στην έρευνα των σχολικών εγχειριδίων διεθνώς είναι η παρουσίαση των φύλων σε αυτά. Το 1991 η Κανταρτζή προσεγγίζει αυτή τη θεματολογία και εξετάζει την παρουσίαση των φύλων και τις πιθανές αλλαγές τους στα Αναγνωστικά του Δημοτικού από το 1954 έως το 1985. Κατέληξε ότι τα φύλα παρουσιάζονται στερεοτυπικά στους παραδοσιακούς τους ρόλους και ακόμα και μετά το 1960 που γίνεται προσπάθεια για άμβλυνση αυτού του φαινομένου, αυτό δεν καταφέρνει να εξαλειφθεί. Η ίδια ερευνήτρια το 2002 στράφηκε στην εικονογράφηση των σχολικών και παιδικών βιβλίων και η εργασία της δίνει ένα παράδειγμα πλαισίωσης για αντίστοιχες έρευνες (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 338-339).

Το 1997 δημοσιεύεται ο συλλογικός τόμος των Φραγκουδάκη και Δραγώνα που εξέταζε την παρουσίαση των εθνοτήτων στο σχολείο και τα σχολικά εγχειρίδια. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ήταν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται από έναν εθνοκεντρικό προσανατολισμό, άλλοτε φανερό, άλλοτε λανθάνοντα. Επίσης, η Κλωνάρη εξετάζει 58 σχολικά εγχειρίδια Γεωγραφίας της ΣΤ΄ Δημοτικού που εκδόθηκαν από το 1913 έως το 1997, οπότε και συντάσσεται η διδακτορική της εργασία. Στόχος ήταν η σύγκριση του περιεχομένου των βιβλίων αυτών με τις προτάσεις των γεωγράφων και των παιδαγωγών ανά περίοδο. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα σχολικά εγχειρίδια γεωγραφίας είχαν πολλές ελλείψεις και δεν ήταν σύγχρονα, ωστόσο τα πιο καινούρια εγχειρίδια είναι καλύτερα τόσο από επιστημονική, όσο και από διδακτική και αισθητική άποψη (Κλωνάρη, 1997: 170-179). Την ίδια χρονιά δημοσιεύεται από τους Μπονίδη και Χοντολίδου (1997) μία κριτική και ιστορική επισκόπηση των ερευνών των σχολικών εγχειριδίων που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα μέχρι τότε. Σκοπός της έρευνας δεν ήταν η εξαντλητική αναφορά των εργασιών και ερευνών που είχαν εκπονηθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή, αλλά η κατάταξη των εργασιών ανάλογα με την διερεύνησή τους και η εξέταση των μεθόδων που ακολούθησαν. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, ότι οι έρευνες αυτές είχαν κυρίως ως σκοπό την εξέταση της παρουσίασης των φύλων και των στερεοτύπων που τα συνοδεύουν, την παρουσίαση του εαυτού και των εθνικών «άλλων» και τις αξίες και στάσεις που καλλιεργούνται στα εγχειρίδια. Ως προς τις μεθόδους παρατηρείται μία μετάβαση από την καθαρά ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στην ποιοτική και προτείνεται από τους συγγραφείς η ανάλυση λόγου, ως μία νέα και διαφορετική μέθοδος εξέτασης των σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 188-189).

Μία ακόμα εργασία που αποτελεί ορόσημο για τη διαμόρφωση μεθοδολογίας έρευνας των σχολικών εγχειριδίων είναι η διδακτορική διατριβή του Μπονίδη (1998), που εξέτασε τα Αναλυτικά Προγράμματα και εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μία γενικότερη στροφή προς την παιδαγωγική της ειρήνης, ωστόσο στην παρουσίαση των εθνικών «άλλων» συνεχίζουν να υπάρχουν στερεοτυπικές εκφράσεις και εικόνες, καθιστώντας την στροφή αυτή επιφανειακή (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 339-340). Υπάρχουν μάλιστα και πιο σύγχρονες έρευνες που εξετάζουν τα σχολικά εγχειρίδια των γείτονων κρατών και το πως παρουσιάζουν εκείνα τον εθνικό εαυτό και τους εθνικούς άλλους, όπως, οι έρευνες των Μήλλα (2001) και Ευαγγέλου

(2004), οι οποίοι εξέτασαν την εικόνα του Έλληνα στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια, ο πρώτος στα εγχειρίδια ιστορίας και η δεύτερη στα αναγνωστικά, καταλήγοντας και οι δύο στο συμπέρασμα ότι ο Έλληνας ταυτίζεται με την εικόνα του εχθρού και της απειλής (Βαζούρα, 2014: 131). Από την άλλη πλευρά, ο Μαξούρης εξέτασε κατά πόσο έχουν ενσωματωθεί οι προδιαγραφές της Νέας Ιστορίας στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας (της ΣΤ΄ Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου και Λυκείου) κατά το διάστημα 2002-2006. Κατέληξε ότι πράγματι το ιστοριογραφικό παράδειγμα της Νέας Ιστορίας έχει επηρεάσει, ωστόσο η προσκόλληση στην παραδοσιακή ιστοριογραφία είναι ακόμη εμφανής σε όλα τα επίπεδα, από την ιστορική αφήγηση μέχρι και τις εικόνες. Εξαίρεση αποτελούν το αποσυρθέν βιβλίο της Ρεπούση για την ΣΤ΄ Δημοτικού (2006) και το εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου του Κρεμμυδά (1985) (Κόκκινος & Γατσωτής, 2008: 429-430). Μία ενδιαφέρουσα έρευνα για την εικόνα του άλλου στα Αναλυτικά προγράμματα και τουρκικά σχολικά εγχειρίδια του Τσιανάκα (2007) φανερώνει ότι δεν έχουν γίνει μεταβολές ως προς τις εικόνες και οι εθνικοί «άλλοι» στα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια συνεχίζουν να παρουσιάζονται ως εχθροί (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 341). Η ερευνητική κοινότητα δεν έχει δώσει την απαραίτητη προσοχή στην εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων παρόλο που είναι γνωστές οι λειτουργίες που επιτελούν και τα οφέλη για την διδασκαλία. Ο Πηλακίδης διεξήγε έρευνα για τη θέση και τη λειτουργία των εικόνων στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια ιστορίας από το 1950 έως το 2007. Παρατήρησε ότι οι εικόνες αυξάνονται σε ποσότητα όσο περνούν τα χρόνια, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι βελτιώνεται η εκπαιδευτική πράξη ή η αποτελεσματικότητα των σχολικών εγχειριδίων. Αναδείχθηκαν από την έρευνα τρία ζητήματα: της εποπτικότητας, της τεκμηρίωσης των εικόνων και της διδακτικής αξιοποίησης της εικονογράφησης. Οι εικόνες που περιλαμβάνονται στα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια είναι πολλές, άτακτα τοποθετημένες και δυσανάγνωστες από τους μαθητές, με εξαίρεση όσες βρίσκονται σε κεφάλαια σχετικά με την ιστορία της τέχνης. Επίσης, δεν έχουν επαρκή τεκμηρίωση και συνήθως βρίσκονται στο σχολικό εγχειρίδιο για την επιβεβαίωση της ιστορικής αφήγησης, πράγμα που αποτελεί τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πηλακίδης, 2008: 335-357). Το 2011 εκδίδεται από τον Sjoberg ένα άρθρο που εξετάζει την παρουσίαση του Μακεδονικού Ζητήματος στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Εξετάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια κατέληξε ότι είναι εξαρτημένα από την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται εκείνη την περίοδο στη χώρα και την αντίδραση της κοινής γνώμης. Ως προς το Μακεδονικό Ζήτημα, αυτό είτε παρουσιάζεται μόνο

από την εκδοχή των Ελλήνων, είτε αποσιωπάται και παρουσιάζεται μέσα σε λίγες γραμμές (Sjöberg, 2011: 93-104). Επίσης, μία ποσοτική έρευνα για το τελευταίο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Γ' Λυκείου διεξήχθη το 2011 από τους Βούρη και Γατσωτή που είχε στόχο την εξέταση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου και αν συμβαδίζει με τις προτάσεις της Νέας Ιστορίας. Διαπίστωσαν ότι ενώ γίνεται προσπάθεια για αλλαγή του παραδείγματος ιστοριογραφίας, τελικά οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου ακολουθούν την παραδοσιακή, χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις από το παρελθόν (Βούρη & Γατσωτής: 2011: 63-65).

Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον της ελληνικής ερευνητικής κοινότητας για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων και αυτό παρατηρείται ιδιαίτερα αν αναζητήσει κανείς μεταπτυχιακές και διδακτορικές εργασίες. Το 2009 συντάσσεται μία μεταπτυχιακή εργασία που συνδυάζει την αξιολόγηση των νέων σχολικών εγχειριδίων της γλωσσικής διδασκαλίας του Γυμνασίου με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτά. Η Θεοδωρίδου αφορμάται από τα νέα σχολικά εγχειρίδια για να εξετάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών και την πρόσληψή τους από τους μαθητές και γι' αυτό αναφέρεται και στην δομή των σχολικών εγχειριδίων, στην σημασία τους για τη διδασκαλία και κάνει μία πρώτη αξιολόγηση. Η παραπάνω έρευνα διαφέρει από τις συνήθεις έρευνες ανάλυσης περιεχομένου και επιχειρεί την αξιολόγηση των εγχειριδίων μέσω της συνέντευξης με τους υπεύθυνους για την διδασκαλία. Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών καταλήγει ότι τα νέα εγχειρίδια είναι προσιτά από αισθητική άποψη, ωστόσο δεν μπορούν να υποστηρίξουν τους φιλόδοξους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και επίσης, δυσχεραίνουν τις προτεινόμενες δραστηριότητες, εξαιτίας της μεγάλης ύλης που καλούνται να καλύψουν (Θεοδωρίδου, 2009: 163-169). Από την άλλη πλευρά, η Κοντονάσιου με τη μεταπτυχιακή της εργασία εξέτασε τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Αναζητά, αν στα νέα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με την ειρήνη και τις συγκρούσεις, την συνύπαρξη και την αλληλεξάρτηση πολιτισμών και λαών και τα δικαιώματα του ανθρώπου. Στην έρευνά της καταλήγει ότι εν μέρει τα νέα εγχειρίδια συμβαδίζουν με την Παιδαγωγική της Ειρήνης, εφόσον περιλαμβάνονται τα παραπάνω στοιχεία, άλλα σε μικρότερο και άλλα σε μεγαλύτερο βαθμό. Παρατηρείται, ωστόσο, μία εθνοκεντρική διάσταση τόσο στην επιλογή των κειμένων που περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια, όσο και στην θεματολογία που πραγματεύονται (Κοντονάσιου, 2011: 99-102).

Μία ακόμα μεταπτυχιακή εργασία σχετική με την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων είναι αυτή του Θέου (2012), ο οποίος προχώρησε στην αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου με βάση κατάλογο κατηγοριών. Διαπίστωσε ότι το σχολικό εγχειρίδιο ακολουθεί το παραδοσιακό παράδειγμα ιστοριογραφίας, με χαρακτηριστικά, όμως, που προσομοιάζουν στο παιδοκεντρικό. Αισθητικά είναι προσίτο και καλαίσθητο και ακολουθεί αρκετά την δομή του προγράμματος σπουδών (Θέος, 2012: 131-136). Επιπλέον, η διδακτορική διατριβή της Βαζούρα συγκρίνει τα σχολικά εγχειρίδια της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας του 2002 και του 2007. Στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση του πολιτισμικού φορτίου που φέρουν και μεταφέρουν τα δύο εγχειρίδια, καθώς και μία πρόταση μεθοδολογίας για την εξέταση των ιδεολογιών που υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Ως εργασία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα κεφάλαια της ιστορίας της τέχνης των εγχειριδίων και καταλήγει ότι τα πολιτισμικά στοιχεία κατέχουν σημαίνουσα σημασία και στα δύο εγχειρίδια αν και τονίζονται διαφορετικές αξίες στο κάθε ένα (Βαζούρα, 2014: 361-372). Τέλος, το 2017 συντάσσεται από τις Βονόρτα και Βόρρε μία διπλωματική εργασία για την παρουσίαση των Ελλήνων και των Τούρκων στο κεφάλαιο του σχολικού εγχειριδίου Γ΄ Λυκείου που είναι αφιερωμένο στην επανάσταση του 1821. Συγκεκριμένα, καταλήγουν ότι σε αυτό το κεφάλαιο η εθνοκεντρική προσέγγιση της ιστοριογραφίας επιβεβαιώνεται, καθώς αναπαράγει στερεοτυπικές απόψεις και εικόνες τόσο για τον εθνικό εαυτό, όσο και για τους εθνικούς «άλλους» (Βονόρτα & Βόρρε, 2017: 83).

Πέρα όμως από τις ατομικές προσπάθειες, η Ελλάδα ξεκίνησε να συμμετέχει και σε συλλογικές έρευνες και συναντήσεις, κυρίως σε βαλκανικό επίπεδο μετά το 1980. Το 1986 (στην Κωνσταντινούπολη) και το 1988 (στην Πάτρα) η Ελλάδα συμμετείχε στην διαβαλκανική συνάντηση με θέμα τα σχολικά εγχειρίδια των Βαλκανικών χωρών, όπου συζητήθηκε η θετική και η αρνητική μορφή της βελτίωσης των σχολικών εγχειριδίων κατά τα πρότυπα του υπομνήματος της Unesco. Το 1990 στην Αθήνα συναντήθηκε η πρώτη Ελληνοβουλγαρική Επιτροπή Εμπειρογνομόνων με σκοπό τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας και γεωγραφίας, όπου και αποφασίστηκε η συγγραφή βαλκανικών σχολικών εγχειριδίων με βάση θεμελιώδεις αρχές. Οι πρώτες, ωστόσο, συναντήσεις που έγιναν στην Ελλάδα και όσα αποφασίστηκαν δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως έρευνα σχολικών εγχειριδίων (Μπονίδης, 2004: 38-39). Αντιθέτως, η μεγάλη ώθηση των συστηματικών ερευνών στον ελληνικό χώρο δόθηκε με την ίδρυση, το 1983, της Ομάδας Γυναικείων

Σπουδών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης που οδήγησε και στη σύσταση δύο ερευνητικών ομάδων σχετικών με την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων. Το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη με γνώμονα τις αρχές της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και τα κατοχυρωμένα δικαιώματα των ανθρώπων προσανατόλισε το έργο του στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια. Το Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕΣΒΙΔΕ) δεν περιορίστηκε στην εξέταση των ελληνικών μόνο σχολικών εγχειριδίων, αλλά σε συνεργασία με άλλα βαλκανικά κράτη προχώρησε σε οριζόντιες και κάθετες έρευνες με στόχο την καταγραφή της εικόνας του άλλου. Τέτοιες έρευνες οδήγησαν σε συζητήσεις και συνέδρια για την προθετικότητα των σχολικών εγχειριδίων, για την διαμόρφωση στάσεων τόσο για τους γείτονες, όσο και για τους ίδιους, καθώς και στη σημαντικότητα και τη χρήση της σχολικής ιστορίας για τη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας και στάσεων για τους εθνικούς άλλους. Ακόμη, προχώρησε σε συζητήσεις που αφορούσαν ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας. Η ύπαρξη αυτών των κέντρων βοήθησε τους ερευνητές να ξεκινήσουν και να οργανώσουν την έρευνα τους, αφού στην πραγματικότητα συγκρότησαν ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο για τους νέους, σε αυτό τον τομέα, ερευνητές (Μπονίδης, 2004: 39-40, Αργυρού, 2014: 23-24). Ένα παράδειγμα έρευνας σε βαλκανικό επίπεδο αποτελεί εκείνη που έγινε το 1996-1998 και είχε ως αντικείμενο την εξέταση των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας ως προς την εικόνα του άλλου πέντε βαλκανικών χωρών: Αλβανίας, Βουλγαρίας, Ελλάδας, ΠΓΔΜ και Τουρκίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν σε συνέδριο στη Θεσσαλονίκη, το 1998, όπου παρουσίασαν ότι τα βιβλία βρίθουν προκαταλήψεων και στερεοτύπων, όπως επίσης, ότι αποσιωπώνται στοιχεία που μοιράζονται οι βαλκανικοί λαοί και διατύπωσαν προτάσεις για την βελτίωσή τους (Τσούκα & Κιρκιγιάννη, 2006: 138).

Επίσης, ένα εμπόδιο στη διεξαγωγή ερευνών στα σχολικά εγχειρίδια αποτέλεσε η απουσία μίας βιβλιοθήκης ή ενός αποθετηρίου με τα σχολικά εγχειρίδια όλων των γνωστικών αντικειμένων, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που δεν έφτασαν ποτέ στη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να γίνουν ποσοτικές, ποιοτικές, αλλά και συγκριτικές μελέτες πολύ πιο νωρίς και ευκολότερα. Λύση στο πρόβλημα δόθηκε από το Πανεπιστήμιο της Κρήτης σε συνδυασμό με το Institut National de Recherche Pedagogique στο Παρίσι, όπου από κοινού έφτιαξαν μία βάση, που περιλαμβάνει όλα τα σχολικά εγχειρίδια, ακόμα και πριν την ίδρυση του νέου Ελληνικού Κράτους (Koulouri & Venturas, 1994: 2). Επίσης, το

Πανεπιστήμιο Αθηνών διεξήγαγε έρευνες στις στάσεις των εκπαιδευτικών, για να εντοπίσει στερεοτυπικές εκφράσεις και προκαταλήψεις που αναπαράγονται από τα σχολικά εγχειρίδια (Koulouri & Venturas, 1994: 3). Το μονοπάλιο του ενός σχολικού εγχειριδίου, η ανελαστικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι σε νέες μεθόδους, αλλά και νέα εγχειρίδια, ο εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, οδηγούν σε μία μονοδιάστατη προσέγγιση της ιστορίας, με την οποία καλούνται να έρθουν σε επαφή οι μαθητές. Σε έρευνες, μάλιστα, της Κάββουρα το 2009 και το 2010 σε εκπαιδευτικούς έχει φανεί ότι οι εκπαιδευτικοί όταν καλούνται να διδάξουν ιστορία αντί να την οργανώσουν σύμφωνα με τις προδιαγραφές των Αναλυτικών Προγραμμάτων, μεταφέρουν στους μαθητές τις δικές τους αναπαραστάσεις, μην αφήνοντας χώρο στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την γνώση για να την μετασχηματίσουν οι ίδιοι (Κάββουρα, 2011: 33-37).

3. 3 Έρευνα για την αντιστοιχία των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων

Όπως αναφέρει ο Μπονίδης (2004: 41), η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα μπορεί να χαρακτηριστεί ότι διανύει την προδρομική φάση της. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια, τόσο μέσω οργανισμών, όσο και με ατομικές πρωτοβουλίες, μπορεί εύκολα να παρατηρήσει κανείς ότι, στην Ελλάδα τουλάχιστον αυτή έχει επικεντρωθεί σε έρευνες σχετικές με το περιεχόμενό τους και συγκεκριμένα στην παρουσίαση στερεοτύπων και στάσεων για τον εθνικό εαυτό και τους εθνικούς άλλους, όπως, επίσης, και στάσεις για τα δύο φύλα και κυρίως τη θέση της γυναίκας στα σχολικά εγχειρίδια. Μία πτυχή της έρευνας σχολικών εγχειριδίων που δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά είναι αυτή της αντιστοιχίας/ αναντιστοιχίας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων. Στις περισσότερες έρευνες υπάρχει κάποια ενότητα που αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ωστόσο αυτό εξετάζεται μόνο από άποψη περιεχομένου και μάλιστα αποσπασματικά. Η μη ενασχόληση με τα Αναλυτικά Προγράμματα μπορεί να οφείλεται στην πολυπλοκότητά τους και στα διαφορετικά επίπεδα που έχουν, όπως επιδιωκόμενο, εφαρμοσμένο, κατακτηθέν, μηδενικό, κρυφό. Όταν κάποιος σκοπεύει να αξιολογήσει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, οφείλει να κινηθεί σε επίπεδο φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, θεωρίας της διδασκαλίας, στοχοταξινόμιας που ακολουθεί, όπως, επίσης, και μεθοδολογικών και αξιολογικών επιλογών των συντακτών (Φλουρής & Κρίκας, 2009: 2-5). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τον μετασχηματισμό των γενικότερων και ειδικότερων στόχων της εκπαίδευσης σε γνώση κατάλληλη για τους μαθητές. Η αντιστοιχία, λοιπόν, αυτού με το σχολικό εγχειρίδιο είναι αναγκαία για την εκπαίδευση, αφού το τελευταίο μεταφέρει τη θεωρία στην πράξη της διδασκαλίας και αν υπάρξει αλλαγή του ενός αποσταθεροποιείται και το άλλο, δημιουργώντας προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε δεν νοείται εξέταση του σχολικού εγχειριδίου χωρίς ταυτόχρονη εξέταση των βασικών αρχών που διέπουν το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Πασιάς, Φλουρής & Φωτεινός, 2015: 536-537).

Διεξοδικά με την αντιστοιχία των Αναλυτικών Προγραμμάτων ασχολήθηκε ο Φλουρής, ο οποίος στο πλαίσιο των πολιτικών της γνώσης εξέτασε αν τα σχολικά εγχειρίδια και τα Αναλυτικά Προγράμματα βρίσκονται σε αντιστοιχία. Επίσης, ταξινόμησε τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων και τους αντιστόχησε με την περιρρέουσα πολιτική, ιστορική και κοινωνική ατμόσφαιρα, αποφάνθηκε, δηλαδή, και για τις αντίστοιχες πολιτικές της γνώσης που επικρατούν. Η έρευνά του χωρίζεται σε τρεις περιόδους, με βάση μεγάλες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, εξέτασε συγκριτικά τα Αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια πριν το 1985, από το 1985 έως το 2003 (ν. 1566/1985 για την εκπαίδευση) και από το 2003 και ύστερα (εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Παρατήρησε ότι υπάρχει αναντιστοιχία των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος με την αποτύπωσή τους στα σχολικά εγχειρίδια, φαινόμενο που δεν έχει αλλάξει παρά τις εκάστοτε μεταρρυθμίσεις. Κατέληξε ότι υπάρχουν προβλήματα κατά την εκπόνηση των σχολικών εγχειριδίων, καθώς οι υφιστάμενοι δεν ακολουθούν τις κατευθυντήριες που έχουν οριστεί διεθνώς ως προς τη συγγραφή τους, για παράδειγμα εκπόνηση πρώτα των σχολικών εγχειριδίων και μετά των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως επίσης, και επειδή οι συγγραφικές ομάδες δεν αποτελούν ένα κράμα ειδικοτήτων, ούτε ακολουθούν το επίσημο πρόγραμμα, όπως ορίζεται. Η αναντιστοιχία επηρεάζει όλα τα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, δυσχεραίνοντας το έργο των εκπαιδευτικών (Φλουρής, 2010: 181-182, Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007: 10-16, Φλουρής & Πασιάς, 2009: 5-6). Τέλος, υπάρχει και μία πρόσφατη έρευνα από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, η οποία εξετάζει τον κριτικό γραμματισμό στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και την αντιστοιχία του με το σχολικό εγχειρίδιο. Η Πετροπούλου (2018) κατέληξε ότι αποτυπώνονται ικανοποιητικά οι αρχές του κριτικού γραμματισμού στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ Γυμνασίου, ωστόσο παρουσιάζεται αναντιστοιχία αυτών με το Αναλυτικό

Πρόγραμμα, το οποίο είναι απόλυτα προσανατολισμένο προς αυτή την κατεύθυνση (Πετροπούλου, 2018: 82-83).

Λαμβάνοντας υπόψη την απουσία σύγχρονων ερευνών που να εξετάζουν την αντιστοιχία του Αναλυτικού Προγράμματος με το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας, η παρούσα εργασία έρχεται να προσεγγίσει αυτό το πεδίο. Συγκεκριμένα, εξετάζεται η αντιστοιχία του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας. Παρόλο που έχουν υπάρξει έρευνες για αυτό το σχολικό εγχειρίδιο (όπως των Βούρη & Γατσωτή, της Βαζούρα) ως προς το περιεχόμενό του, τις αξίες που μεταφέρουν ρητά ή υπόρρητα στους μαθητές, καθώς και διάφορες κριτικές που έχουν γίνει για αυτό στον έντυπο και τον ηλεκτρονικό τύπο, δεν έχει υπάρξει συστηματική έρευνα για την αντιστοιχία αυτού με το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Πρόκειται, συνεπώς, για ένα θέμα που δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά στον ελληνικό χώρο.

B' – Ερευνητικό Μέρος

1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εξέταση των αντιστοιχιών ή/και των αναντιστοιχιών του ισχύοντος σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Γ' Λυκείου⁵ Γενικής Παιδείας με το Αναλυτικό Πρόγραμμα⁶. Θα εξεταστεί, δηλαδή, κατά πόσο το επίσημο έγγραφο, που περιλαμβάνει τις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διδασκαλία και το σχολικό εγχειρίδιο, που έχουν στην διάθεσή τους οι μαθητές και οι καθηγητές, συγκλίνουν ή αποκλίνουν.

Επιλέχθηκαν τα παραπάνω ως πεδίο έρευνας, καθώς η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο ανήκει σε εκείνα τα μαθήματα που έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώσουν στάσεις και ιδεολογίες στους μαθητές. Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας Γενικής Παιδείας της Γ' Λυκείου, όσον αφορά το περιεχόμενο, αναφέρεται στο σύγχρονο παρελθόν και μάλιστα, σύμφωνα με τον τίτλο («Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου») παρουσιάζει γεγονότα που αφορούν ολόκληρο τον κόσμο. Επομένως, είναι ενδιαφέρον να μελετήσει κανείς τι περιλαμβάνεται σε αυτό το εγχειρίδιο που απευθύνεται σε μαθητές που μπαίνουν και επίσημα στην ενήλικη ζωή. Επίσης, το μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα κατέχει μία σημαντική θέση, αφού η ιστορία ανήκει στα μαθήματα που διδάσκονται όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως προσανατολισμού σπουδών (ανθρωπιστικές ή θετικές) και ανήκει σε ένα από τα τέσσερα μαθήματα που πρέπει οι τελευταίοι να εξεταστούν ενδοσχολικά για την απόκτηση απολυτηρίου. Για αρκετά χρόνια (2007-2015), επίσης, το συγκεκριμένο μάθημα εξεταζόταν και πανελλαδικά για την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, στην επιλογή αυτής της έρευνας οδήγησε και η απουσία ερευνών για την εύρεση αντιστοιχιών ή αναντιστοιχιών του συγκεκριμένου σχολικού εγχειριδίου σε σχέση με το Α.Π.. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, παρόλο που αναγνωρίζεται η σημασία που κατέχει τόσο το σχολικό εγχειρίδιο, όσο και το Α.Π., ιδιαίτερα για την οργάνωση της διδασκαλίας, και παρόλο που τονίζεται ως αναγκαία η αντιστοιχία των δύο, οι σχετικές με το αντικείμενο έρευνες είναι ελάχιστες και όταν εξετάζεται η αντιστοιχία, αυτή αποτελεί απλώς ένα μέρος μίας ευρύτερης έρευνας, συνήθως στα πλαίσια της αξιολόγησης ενός σχολικού εγχειριδίου.

⁵ Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)

⁶ ΦΕΚ 181/23-1-2015

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της εργασίας, τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. κατά πόσο ανταποκρίνεται το σχολικό εγχειρίδιο στους διδακτικούς στόχους που θέτει το Α.Π.;
2. το σχολικό εγχειρίδιο υποστηρίζει την προτεινόμενη μεθοδολογία του Α.Π.;
3. οι προτεινόμενες δραστηριότητες του Α.Π. υποστηρίζονται από το σχολικό εγχειρίδιο;
4. υπάρχει αντιστοιχία του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου (ιστορική αφήγηση και βοηθητικό υλικό) με τα περιεχόμενα του Α.Π.;
5. κατά πόσο συμβαδίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο με το επιστημολογικό παράδειγμα της Νέας Ιστορίας;

2. Συνθήκες Συγγραφής Αναλυτικού Προγράμματος για την Ιστορία

Οι προθέσεις του κράτους για την διδασκαλία της ιστορίας εκφράζονται στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών⁷ (Ε.Π.Π.Σ.), το οποίο συντάχθηκε στο πλαίσιο αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2000-2006) που αποτέλεσε μέριμνα του ΕΠΕΑΕΚ⁸. Στο Ε.Π.Π.Σ αναφέρονται οι προδιαγραφές για τη διδασκαλία της ιστορίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια), όπως επίσης και ο τρόπος με τον οποίο προχώρησε η συγγραφική ομάδα στην σύνταξη των σχολικών εγχειριδίων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων, και δημοσιοποιήθηκε στο ΦΕΚ 181/23-1-2015. Για τις ανάγκες της εργασίας αξιοποιήθηκε το κείμενο του ΦΕΚ, καθώς περιέχει τόσο τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικούς στόχους της διδασκαλίας της ιστορίας, την προτεινόμενη μεθοδολογία και αξιολόγηση, όσο και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή, τους διδακτικούς στόχους και προτεινόμενες δραστηριότητες. Στο Ε.Π.Π.Σ. αναφέρεται ότι η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται ως εξής με βάση το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται: στο Γυμνάσιο οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν την ελληνική ιστορία από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή σε σχέση με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Στο Λύκειο οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή και συγχρόνως να εντάξουν οργανικά σε αυτό το πλαίσιο και

⁷http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8

⁸ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης

την ελληνική ιστορία. Μάλιστα, τονίζεται ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην σύγχρονη ιστορία, ώστε να προετοιμαστούν οι μαθητές για την ένταξή τους στην κοινωνία. Στην εργασία χρησιμοποιήθηκε το τμήμα του ΦΕΚ που αναφέρεται στην Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, που τιτλοφορείται και ως «Πόλεμος και Ειρήνη»⁹.

Το παραπάνω έγγραφο συμπληρώνει, επίσης, το ΦΕΚ 696β/2005, το οποίο προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς ώστε να διευκολυνθεί η οργάνωση της διδασκαλίας. Αυτό αντικατέστησε το ΦΕΚ 1313 β/9-10-2002 ως πρόγραμμα σπουδών και περιλαμβάνει ειδικούς στόχους ανά διδακτική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου¹⁰.

2. 1. Δομή του Αναλυτικού Προγράμματος

Το Α.Π. που αφορά την Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας αρθρώνεται γύρω από τον τίτλο «Πόλεμος και Ειρήνη»¹¹. Χωρίζεται σε τέσσερις διακριτές ενότητες: στους σκοπούς και τους στόχους του μαθήματος, στις θεματικές ενότητες – περιεχόμενα μάθησης, στην προτεινόμενη μεθοδολογία και στην αξιολόγηση.

Αρχικά, δηλώνεται ο γενικός σκοπός του μαθήματος, που είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους μαθητές, σκοπός που εναρμονίζεται με τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή, την προετοιμασία συνειδητών δημοκρατικών πολιτών. Ακολουθούν οι γενικοί και ειδικοί στόχοι του μαθήματος, που αφορούν γενικότερα στην ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο και οι ειδικότεροι στόχοι που αφορούν την διδασκαλία της ιστορίας στην Γ΄ Λυκείου. Για παράδειγμα, γενικός στόχος του μαθήματος της ιστορίας είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως η συγκρότηση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα κ.ά., ενώ ως γενικός στόχος στη διδασκαλία του μαθήματος στην Γ΄ Λυκείου παρουσιάζεται και ακολούθως: διερεύνηση και κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών για ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων, των διεθνών οργανισμών (ΚτΕ, ΟΗΕ), καθώς και των συνθηκών ειρήνης. Στη συνέχεια, ακολουθούν οι θεματικές ενότητες, όπου παρουσιάζονται με τη μορφή πίνακα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ή αλλιώς οι διδακτικοί στόχοι και οι ενδεικτικές

⁹ ΦΕΚ 181/23-1-2015, σελ.: 2546-2565

¹⁰ <https://www.news.gr/ellada/ekpaidefsh/article-wide/222415/ola-ta-programmata-spydon-kai-ta-mathmata-ths-g.html>

¹¹ Η Α΄ Λυκείου διαρθρώνεται γύρω από τον τίτλο «Κράτη, Θεσμοί και Διοίκηση, Ιδεολογικά Ρεύματα», ενώ η Β΄ Λυκείου γύρω από τον τίτλο «Κοινωνία, Οικονομία, Δημογραφία».

δραστηριότητες για την κάθε θεματική ενότητα. Ο πίνακας έχει την παρακάτω μορφή:

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ <i>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</i>	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
Εισαγωγή: ο χώρος, ο χρόνος και οι έννοιες (1 ώρα)	<ul style="list-style-type: none"> • Να αντιλαμβάνονται τη σημασία του χώρου και του χρόνου στην Ιστορία • Να γνωρίζουν βασικές ιστορικές έννοιες για τη μελέτη των θεματικών εννοιών που εξετάζονται στην Γ' Λυκείου 	<ul style="list-style-type: none"> • Μελέτη ιστορικών παραδειγμάτων με κριτήριο την επίδραση που άσκησαν ο συγκεκριμένος χώρος και χρόνος στην έκβαση των γεγονότων. • Μελέτη και εξοικείωση με βασικές ιστορικές έννοιες • Αναζήτηση και επισήμανση ιστορικών εννοιών σε σύγχρονα παραδείγματα πολιτικού/ διπλωματικού λόγου 	<ul style="list-style-type: none"> • Χάρτης • Ηλεκτρονικό λεξικό • Εννοιολογικός χάρτης

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα χωρίζεται σε τρεις χρονικές περιόδους: Α. την αρχαιότητα, Β. τους μέσους χρόνους, Γ. τους νεότερους χρόνους. Η διδασκαλία της ιστορίας στην Γ' Λυκείου αφορά τους νεότερους χρόνους, ωστόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιέχονται και τα σχετικά με την θεματολογία «Πόλεμος και Ειρήνη» από τις προηγούμενες τάξεις. Όπως δηλώνεται στο ΕΠ.Π.Σ. στο Λύκειο, η διδασκαλία της ιστορίας στοχεύει σε μία συστηματική εξέταση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας από την αρχαιότητα έως σήμερα. Οι θεματικές ενότητες που αφορούν την Γ' Λυκείου είναι οι ακόλουθες:

Γ. 1^η Θεματική Ενότητα: Συστήματα Ασφαλείας

1. Το σύστημα ασφαλείας του Συνεδρίου της Βιέννης.
2. Η Κοινωνία των Εθνών και η αμφισβήτησή της.
3. Η Ίδρυση του ΟΗΕ.

2^η Θεματική Ενότητα:

1. Το Ανατολικό Ζήτημα.
2. Γενοκτονίες, Διωγμοί, Εθνοκαθάρσεις.
3. Το Κυπριακό Ζήτημα.
4. Το Μεσανατολικό Ζήτημα.
5. Αποικιοκρατία και Αποαποικιοποίηση.

Εκτός από την παρουσίαση των θεματικών εννοιών και των αντίστοιχων διδακτικών στόχων, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνεται, επίσης, προτεινόμενη μεθοδολογία για τη διδασκαλία του μαθήματος και για την αξιολόγηση.

Συγκεκριμένα, στην διδακτική μεθοδολογία δεν καθορίζεται με αυστηρό τρόπο η μέθοδος ή οι τεχνικές που θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Αντιθέτως, δίνεται μεγάλη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή μεθόδων και μέσων διδασκαλίας. Ανάμεσα στις κυριότερες μεθόδους περιλαμβάνονται: το εκπαιδευτικό σενάριο, η αφήγηση με τη χρήση εποπτικών μέσων, η διερευνητική μέθοδος, ο ελεύθερος διάλογος, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και το μάθημα εκτός της σχολικής τάξης. Η επιλογή της μεθόδους εξαρτάται από την σκοποθεσία του εκπαιδευτικού και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές. Τέλος, για την αξιολόγηση των μαθητών προτείνεται η αξιολόγησή τους με κάθε προσφερόμενο μέσο, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να εξετάσει τον βαθμό πρόσληψης και εμπέδωσης της νέας ύλης. Για την αξιολόγηση των μαθητών προτείνεται η τριμερής αξιολόγηση: διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική. Για παράδειγμα, προτείνεται η χρήση φύλλου εργασίας/ αξιολόγησης, οι συνθετικές εργασίες, οι ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου κ.ά.

3. Συγγραφική ομάδα και διαμόρφωση του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας

Εξετάζοντας τη σύνθεση της συγγραφικής ομάδας παρατηρείται μία ποικιλία ως προς τις ειδικότητες των επιστημόνων, αφού συμμετέχουν τόσο ακαδημαϊκοί, όσο και σχολικοί σύμβουλοι και μάχιμοι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στους συγγραφείς η πλειοψηφία ανήκει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι μόλις μία. Η αναλογία αλλάζει στους κριτές – αξιολογητές, όπου οι ακαδημαϊκοί είναι λιγότεροι από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Επίσης, σχεδόν όλα τα μέλη της συγγραφικής ομάδας κατέχουν διδακτορικό στην Ιστορία και ειδίκευση στην Νεότερη Ιστορία, ωστόσο απουσιάζει η ειδικότητα του διδακτολόγου. Εξασφαλίζεται έτσι μία συγγραφική ομάδα από διαφορετικές ειδικότητες και επιστήμες, όπως προκρίνεται από το Ε.Π.Π.Σ.: *Κατά τη σύνταξη των Π.Σ. είναι αυτονόητο ότι λαμβάνονται υπόψη τα σύγχρονα δεδομένα της επιστήμης, τόσο της αντίστοιχης με το αντικείμενο (Ιστορία), όσο και των σχετικών προς τη διδακτική διαδικασία (Παιδαγωγική, Ψυχολογία)* (ΕΠ.Π.Σ, 2003: 5).

Η συγγραφή αυτού του σχολικού εγχειριδίου δόθηκε με απευθείας ανάθεση το 2007 κατά την θητεία της Γιαννάκου στο Υπουργείο Παιδείας και αντικατέστησε το σχολικό εγχειρίδιο των Σκουλάτου – Δημακοπούλου & Κόνδη (1992) «Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη». Η πρακτική της απευθείας ανάθεσης σε συγκεκριμένη

συγγραφική ομάδα ή σε συγκεκριμένο συγγραφέα ήταν συνηθισμένη στο παρελθόν, ωστόσο έρχεται σε αντίθεση με την ευρωπαϊκή πρακτική, σύμφωνα με την οποία έχουν διαμορφωθεί τα νέα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ για το Γυμνάσιο (2003), αλλά και την επίσημη κατεύθυνση του κράτους¹² (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009). Το σχολικό εγχειρίδιο που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα διδάσκεται έως σήμερα. Έχει ασκηθεί έντονη κριτική στο εν λόγω εγχειρίδιο, κυρίως λόγω της απευθείας ανάθεσης της συγγραφής του (Παπαματθαίου, 2008), ωστόσο δεν υπάρχουν εκτενείς έρευνες για αυτό και όσες έχουν γίνει έχουν στόχο κυρίως την αξιολόγησή του ως προς το περιεχόμενο.

3. 1. Τυπικά χαρακτηριστικά σχολικού εγχειριδίου

Στο διδακτικό πακέτο περιλαμβάνεται το σχολικό εγχειρίδιο των μαθητών και το βιβλίο του καθηγητή. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελείται από 253 σελίδες στις οποίες πραγματεύεται την ιστορία των Νεότερων χρόνων, που αντιστοιχεί συμβατικά από το 1815 και εξής. Από το σύνολο των σελίδων οι 231 αποτελούν την ιστορική αφήγηση και το συνοδευτικό υλικό και οι υπόλοιπες 22 ανακεφαλαιωτικούς πίνακες, γλωσσάρια ειδικών όρων και βιβλιογραφία. Χωρίζεται σε επτά κεφάλαια και τον επίλογο:

Α΄ - Η Ευρώπη και ο κόσμος τον 19^ο αιώνα (1815-1871). – Σελίδες: 9-52.

Β΄ - Από τον 19^ο στον 20^ο αιώνα (1871-1914). – Σελίδες: 53-74

Γ΄ - Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και οι άμεσες επιπτώσεις του. – Σελίδες: 75-96.

Δ΄ - Η Ευρώπη και ο κόσμος κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου. – Σελίδες: 97-110.

Ε΄ - Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος. – Σελίδες: 111-138.

ΣΤ΄ - Ο μεταπολεμικός κόσμος. – Σελίδες: 139-166.

Ζ΄ - Πνευματικά και καλλιτεχνικά ρεύματα από την περίοδο του ρομαντισμού έως τις αρχές του 21^{ου} αιώνα. – Σελίδες: 167-227.

Επίλογος: Οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. – Σελίδες: 228-231.

Από τα επτά κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου τα πρώτα έξι πραγματεύονται πολιτικά, στρατιωτικά και διπλωματικά (εθνικά και διεθνή) γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας, από τον 19^ο αιώνα και εξής. Το τελευταίο κεφάλαιο πραγματεύεται τα πνευματικά και καλλιτεχνικά ρεύματα του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα. Αναλογικά,

¹² Η ειδική υπηρεσία διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ προτείνει την αξιολόγηση και την αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων όλων των βαθμίδων, την πιλοτική τους εφαρμογή και την εκ νέου αναμόρφωσή τους, πριν δοθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την έγκριση και την διανομή τους (http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_1_2.html).

αφιερώνονται 165 σελίδες στην πολιτική και την διπλωματία και 63 στην τέχνη. Κάθε κεφάλαιο περιλαμβάνει ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο αναφέρει περιληπτικά όσα θα συναντήσουν οι μαθητές στο αντίστοιχο κεφάλαιο, την ιστορική αφήγηση, παραθέματα, εικόνες και χάρτες ως συνοδευτικό υλικό, καθώς, επίσης, και ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις στο τέλος κάθε ενότητας. Το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει, επίσης, πέρα από την ιστορική αφήγηση, γενικές πληροφορίες για τη συγγραφική ομάδα, τον σκοπό συγγραφής του μέσω του προλόγου, περιεχόμενα, επίλογο (που αναφέρεται στα προβλήματα του 21^{ου} αιώνα), πίνακες με πληροφορίες και λεξιλόγιο, αλλά και βιβλιογραφικές αναφορές για να αναζητήσουν, εάν το επιθυμούν, οι μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, η δομή ενός κεφαλαίου είναι η ακόλουθη: με μεγάλη γραμματοσειρά δίνεται ο τίτλος του κεφαλαίου και το πρώτο που υπάρχει στην σελίδα είναι το εισαγωγικό σημείωμα, που περιλαμβάνει περιληπτικά τα σημαντικότερα γεγονότα που θα συναντήσουν οι μαθητές στο αντίστοιχο κεφάλαιο. Το εισαγωγικό σημείωμα για να ξεχωρίζει από την κύρια αφήγηση βρίσκεται σε μωβ πλαίσιο και με έντονα γράμματα τονίζονται τα γεγονότα που θα αναφερθούν στο κεφάλαιο. Ακολουθεί ο τίτλος του υποκεφαλαίου, με έντονα και κεφαλαία γράμματα, και η ιστορική αφήγηση. Πριν την ιστορική αφήγηση, δηλώνεται η υποενότητα και το θέμα που θα πραγματευτεί με έντονα γράμματα, όπως παρουσιάζεται παρακάτω. Επίσης, στην ιστορική αφήγηση με έντονη γραφή σημειώνονται οι συνθήκες, τα ονόματα πολιτικών, στρατιωτικών και συνασπισμών/ ομάδων, καθώς και άλλες λέξεις που η συγγραφική ομάδα έκρινε ότι θα πρέπει να τονιστούν.

Η σύγκληση του συνεδρίου. Οι τέσσερις μεγάλες δυνάμεις της Ευρώπης που είχαν νικήσει τη Γαλλία του Ναπολέοντα, η Αυστρία, η Ρωσία, η Πρωσία και η Βρετανία, συγκάλεσαν την 1η Νοεμβρίου 1814 συνέδριο στη Βιέννη, για να τερματίσουν και επίσημα τον πόλεμο και για να λύσουν τα προβλήματα που αυτός είχε προκαλέσει. Ήταν το **Συνέδριο Ειρήνης της Βιέννης** (1814-1815), το οποίο αποτελεί σταθμό στην ιστορία της Ευρώπης και του κόσμου. Το συνέδριο κατέληξε στην ομώνυμη **Συνθήκη Ειρήνης** (1815).

Το συνοδευτικό υλικό (παραθέματα, εικόνες, πίνακες, χάρτες) είναι διακριτό από την κύρια αφήγηση. Τα παραθέματα βρίσκονται στην άκρη της σελίδας (αριστερά για τις αριστερές σελίδες και δεξιά για τις δεξιές) σε κάθετους πίνακες μεξ χρώματος. Έχουν τίτλο και παραπομπή στο τέλος του αποσπάσματος. Υπάρχει ποικιλία από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, που, σύμφωνα με το βιβλίο του καθηγητή, σκοπό έχουν είτε την τεκμηρίωση της ιστορικής αφήγησης, είτε την

παρουσίαση μίας άλλης οπτικής. Οι εικόνες συνοδεύονται πάντα από λεζάντα, στην οποία υπάρχουν πληροφορίες. Στις εικόνες περιλαμβάνονται: πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφικό υλικό, γελοιογραφίες, προσωπογραφίες, σκίτσα. Το εικονιστικό υλικό, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, έχει λειτουργικό και όχι μόνο εξωραϊστικό ρόλο (Κολιόπουλος κ.ά., 2007β: 13).

1ο άρθρο της Συνθήκης της Ιερής Συμμαχίας
 «Στο όνομα της Αγίας και Αδιαιρέτου Τριάδος (...) Άρθρο 1ο
 Σύμφωνα με τις επιταγές της Αγίας Τριάδας που παραγγέλνουν σε όλους τους ανθρώπους να θεωρούν αλλήλους αδελφούς, οι τρεις συμβαλλόμενοι μονάρχες θα παραμείνουν ενωμένοι με δεσμούς πραγματικής και αναπόσπαστης αδελφότητας και θεωρώντας αλλήλους συμπατριώτες θα παρέχουν ο ένας στον άλλον βοήθεια, συνδρομή και αρωγή σε κάθε ευκαιρία και κάθε τόπο. Θεωρώντας πως εστούς τους πατέρες των υπηκόων τους και των στρατών τους, θα τους καθοδηγήσουν στο πνεύμα αδελφότητας από το οποίο διακατέχονται οι ίδιοι για να προστατεύσουν τη θρησκεία, την ειρήνη και τη δικαιοσύνη.»
 J. Monnier, A. Jardin, *Histoire - classe de seconde* Fernand Nathan, Paris 1978, σ. 262.



Jean-Baptiste Isabey (1767-1855). «Συνέδριο της Βιέννης (1814-1815)». Οι εκπρόσωποι των ευρωπαϊκών κρατών διαπραγματεύονται στο Συνέδριο της Βιέννης. Α. Ο Αυστριακός καγκελάριος Μέτερνικ. Β. Ο υπουργός Εξωτερικών της Μ. Βρετανίας κόμης Κάσλρι. Γ. Ο υπουργός Εξωτερικών της Γαλλίας Ταλιεράνδος.

Η παλινόρθωση* του «παλαιού καθεστώτος». Τα εδαφικά και τα πολιτικά ζητήματα στην Ευρώπη τα χειρίστηκαν (αφού έγινε δεκτή στο συνέδριο και η ηττημένη Γαλλία) τρεις κυρίως άνδρες, ο υπουργός Εξωτερικών της Βρετανίας κόμης Κάσλρι, ο καγκελάριος της Αυστρίας **πρίγκιπας Μέτερνικ**, ο οποίος και προήδρευσε του συνεδρίου, και ο υπουργός Εξωτερικών

Οι χάρτες, οι οποίοι παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην διδασκαλία της ιστορίας, διότι βοηθούν τους μαθητές να τοποθετηθούν στον χώρο, συνοδεύονται, επίσης, από λεζάντα με πληροφορίες για το περιεχόμενο του χάρτη και υπομνήματα για την ανάγνωσή του.



Επίσης, σε κάποιες ενότητες υπάρχουν πίνακες με τα σημαντικότερα γεγονότα της εποχής ή διαγράμματα. Στόχο έχουν την αισθητοποίηση, την αποτύπωση και την ταξινόμηση των αφηρημένων εννοιών, όπως επίσης και την απαρίθμηση αριθμητικών δεδομένων που θα επιβάρυναν κυρίως την ιστορική αφήγηση με πολλές πληροφορίες (Κολιόπουλος κ.ά., 2007β: 13).

ΟΙ ΑΝΤΙΠΑΛΕΣ ΠΑΡΑΤΑΞΕΙΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ Α' ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ	
Τριπλή Συνεννόηση - Σύμμαχοι	Τριπλή Συμμαχία - Κεντρικές Δυνάμεις
Μεγάλη Βρετανία Γαλλία Ρωσία Σερβία Βέλγιο Ιαπωνία Ιταλία (1915) Ρουμανία (1916) ΗΠΑ (1917) Ελλάδα (1917)	Γερμανία Αυστροουγγαρία Οθωμανική Αυτοκρατορία Βουλγαρία (1915) Ρουμανία (Μάιος-Νοέμβριος 1918)

Τέλος, οι ανακεφαλαιωτικές ερωτήσεις βρίσκονται σε ένα μωβ πλαίσιο στο τέλος κάθε υποκεφαλαίου. Κυμαίνονται από δύο έως τρεις ανά ενότητα και κυρίως έχουν άμεση σχέση με την ιστορική αφήγηση ή το συνοδευτικό υλικό.

Ερωτήσεις

1. Να δώσετε το περιεχόμενο των όρων: Ιερή Συμμαχία, «παλαιό καθεστώς», Ευρωπαϊκή Συμφωνία.

2. Ποια πολιτική χάραξαν τα μέλη της Ιερής Συμμαχίας με σκοπό την αποκατάσταση της ισορροπίας των δυνάμεων στην Ευρώπη; Πόσο βιώσιμες εκτιμάτε ότι ήταν οι ρυθμίσεις στις οποίες προέβησαν; Υποστηρίξτε με επιχειρήματα την εκτίμησή σας.

4. Μέθοδος και πορεία της έρευνας

Για την εξέταση του υλικού επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Η μέθοδος αυτή αναπτύχθηκε κυρίως από κοινωνιολόγους ως μέθοδος εμπειρικής κοινωνικής έρευνας για την έρευνα του περιεχομένου των κειμένων κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου και του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου με τις αναλύσεις της εχθρικής προπαγάνδας και στη συνέχεια πέρασε και σε άλλους τομείς (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 197-198). Σύμφωνα με τον Berelson η ανάλυση περιεχομένου είναι *μία τεχνική έρευνας, που χρησιμοποιείται, για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας, με τελικό σκοπό την ερμηνεία του* (Berelson, 1952: 22-24). Ένας άλλος ορισμός από τον Weber (όπως αναφέρεται στο Κυριαζή, 2011: 282) αναφέρει ότι η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται ως *η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων*. Είναι η μέθοδος της ανάλυσης των κειμένων και χρησιμοποιείται για την μελέτη απόψεων, αντιλήψεων, ιδεών και αξιών ενός ατόμου, για παράδειγμα σε μία συνέντευξη, ή μίας ομάδας ανθρώπων, όπως στην μελέτη υλικού από εφημερίδες, ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, ακόμα και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτικού γίνεσθαι, μέσω της μελέτης νόμων, αποφάσεων, βιβλίων. Η επιλογή του μεθοδολογικού παραδείγματος που θα επιλέξουν οι ερευνητές εξαρτάται από το αντικείμενο ανάλυσης και τα ερευνητικά τους δεδομένα. Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται για να ερευνήσουν τη συχνότητα και το χώρο που καταλαμβάνουν τα ερευνώμενα σημεία στο κείμενο. Στη συγκεκριμένη μέθοδο ασκήθηκε έντονη κριτική λόγω της στενότητας των αποτελεσμάτων και της αυστηρής ποσοτικοποίησης. Για την αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος αναπτύχθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία επιτρέπει μία βαθύτερη ερμηνευτική κατανόηση εξετάζοντας, όσο είναι δυνατόν, όλο το σημασιολογικό ορίζοντα του κειμένου, ενώ η ποσοτική ανάλυση εξαντλείται στις δεδηλωμένες αναφορές του κειμένου (Καψαλής & Χαραλάμπους, 2007: 321-322).

Μέσω αυτής της μεθόδου οι ερευνητές αναζητούν το καινούριο, το διαφορετικό, σε συνάρτηση με το ιστορικό τους συγκείμενο. Σε αυτή τη μέθοδο η συχνότητα μίας αναφοράς δεν έχει την ίδια σημασία όπως στην ποσοτική. Ωστόσο, και η ποιοτική ανάλυση επικρίθηκε, κυρίως επειδή είναι δύσκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων. Γι' αυτό από πολλούς ερευνητές επιλέγεται το μεικτό μοντέλο ανάλυσης περιεχομένου, που ακολουθεί μία κυκλική πορεία: ξεκινάει και κλείνει με ποιοτική ανάλυση, ενώ η συλλογή των δεδομένων γίνεται με ποσοτική ανάλυση (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 198, Nicholls, 1995: 3). Στον ελληνικό χώρο η επικρατέστερη μέθοδος έρευνας είναι η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και ακολουθεί η ποιοτική, ενώ τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιείται και η ανάλυση λόγου. Ακόμα λιγότερες είναι οι εργασίες που χρησιμοποιούν τον συνδυασμό μεθόδων. Αυτό αποδεικνύει ότι οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα εξετάζουν τα σχολικά εγχειρίδια από άποψη περιεχομένου και όχι λειτουργίας ή μορφής (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 204, Αργυρού, 2014: 31).

Το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά και το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι κείμενα, που σημαίνει ότι δεν μπορούν να υποστούν αλλαγές κατά την έρευνα, όπως, για παράδειγμα, θα μπορούσε να συμβεί σε μία συνέντευξη όπου οι συνεντευξιζόμενοι μπορεί να αλλάξουν τις απαντήσεις/ στάσεις τους μετά από παρέμβαση. Ωστόσο, ούτε εκείνα, ως κείμενα, είναι απολύτως αντικειμενικά, καθώς αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, όπως έχει αναλυθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο, και μπορούν να ερμηνευθούν πληρέστερα, αλλά και να προσεγγιστούν καλύτερα, μέσω των ποιοτικών ερευνών, κατάλληλων για κοινωνικά φαινόμενα (Creswell, 2016:129-130). Γι' αυτό τον λόγο, μία ποσοτική μέθοδος δεν θα μπορούσε να καλύψει όλο το εύρος της έρευνας, παρά μόνο μέρος αυτής. Τα αντικείμενα της έρευνας (σχολικό εγχειρίδιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα) αποτελούν το μήνυμα ή τον διάυλο επικοινωνίας ανάμεσα στην κοινωνία/ πομπό και τους μαθητές/ δέκτες. Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές που θα ασχοληθούν με αυτό το πεδίο θα πρέπει να τα λάβουν όλα αυτά υπόψη τους εξετάζοντας το φανερό και το λανθάνον περιεχόμενο, καθώς και το περικείμενο, την προθετικότητα των συγγραφέων και τη σημασία του μηνύματος για τους δέκτες/ μαθητές (Μπονίδης, 2004: 112). Η εξέταση του υλικού γίνεται με βάση σύστημα κατηγοριών ή προκαθορισμένων ερωτήσεων. Αυτές προκύπτουν από τη γενική προβληματική της έρευνας και μπορούν να καταγραφούν ως εξής: α) παραγωγική κατεύθυνση: η κωδικοποίηση να καθοδηγείται από την θεωρία, β) επαγωγική κατεύθυνση: η κωδικοποίηση γίνεται παραβλέποντας την σχετική

βιβλιογραφία και οι ερευνητές προσεγγίζουν το υλικό χωρίς προϋπάρχουσες αναφορές, γ) *απαγωγική κατεύθυνση*: οι ερευνητές καταστούν ένα πρώτο πλαίσιο κατηγοριών με το οποίο εξετάζουν το υλικό, ωστόσο αυτό το πλαίσιο κατηγοριών μεταβάλλεται ανάλογα με το υλικό και τις ανάγκες της έρευνας, οι κατηγορίες, δηλαδή, υπόκεινται σε έναν συνεχή μετασχηματισμό (Τσιώλης, 2015: 10-13). Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η *απαγωγική κατεύθυνση*, επειδή δίνει τη δυνατότητα ενός συνεχούς διαλόγου ανάμεσα στο θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο, μειώνοντας σημαντικά την υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει την ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδο έρευνας (Harnett, 2016: 8). Συγχρόνως, αποφεύγεται ο παθητικός ρόλος του ερευνητή, αφού είναι συμμετοχος στη διαδικασία, είναι συνέχεια σε επαφή με τα δεδομένα και μπορεί να αναδιαμορφώσει τις κατηγορίες οδηγώντας τον πολλές φορές στον εντοπισμό νέων, ακόμα και απρόσμενων στοιχείων.

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψη, ως μέθοδος έρευνας επιλέχθηκε η ποιητική ανάλυση περιεχομένου. Θεωρήθηκε η κατάλληλη μέθοδος, καθώς δίνει τη δυνατότητα για μία σε βάθος διερεύνηση και συστηματική μελέτη του υλικού, επειδή προχωρά πέρα από τις δεδηλωμένες αναφορές του κειμένου. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην παρουσία ή μη ενός θέματος, αντί για τη συχνότητα ή το χώρο που καταλαμβάνει ένα θέμα, οδηγώντας σε πιο ουσιαστικά συμπεράσματα, αφού λαμβάνει υπόψη όλο το σημασιολογικό ορίζοντα του κειμένου (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008: 321). Επίσης, ως μέθοδος, επιδιώκει την εξέταση του υλικού σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίνεσθαι στο οποίο αυτό εντάσσεται. Με τον τρόπο αυτό το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του σε συνάρτηση με τις κοινωνικές του προεκτάσεις (Mayring, 2014: 39, Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997: 198). Από την άλλη, μέσω του ορισμού των κατηγοριών, οι οποίες είναι απαραίτητο να ορίζονται με απόλυτη σαφήνεια, ανακύπτουν νέες οπτικές για το υλικό και δίνεται η δυνατότητα να μετασχηματιστούν ανάλογα με τις προθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα του ερευνητή (Κυριαζή, 2011: 282, 297).

Η έρευνα ακολούθησε τα παρακάτω βήματα: πρώτα ορίστηκε επακριβώς το υπό έρευνα υλικό, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτό παρήχθη, τα τυπικά χαρακτηριστικά του και στη συνέχεια ακολούθησε η συγκρότηση ενός συστήματος κατηγοριών, με βάση το οποίο αποδελτιώθηκε το ερευνώμενο υλικό (Μπονίδης, 2004: 99). Ως *μονάδα ανάλυσης* χρησιμοποιήθηκε το θέμα ενταγμένο μέσα στο κείμενο και ως *μονάδα καταγραφής* η σελίδα (Κυριαζή, 2011: 290, Τσιώλης, 2015:

13). Ως θέμα νοείται κάθε ολοκληρωμένη από συντακτική άποψη διατύπωση (πρόταση, ημιπερίοδος, περίοδος, παράγραφος ή παράγραφοι), η οποία έχει ολοκληρωμένο νόημα (Μπονίδης, 2004: 55-56). Για την επιλογή των κατηγοριών, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, επιλέχθηκε η απαγωγική κατεύθυνση (παραγωγική-επαγωγική). Οι κατηγορίες, λοιπόν, με βάση αυτή την κατεύθυνση, διαμορφώθηκαν από την εξέταση του θεωρητικού πλαισίου, καθώς και ερευνών που έχουν γίνει και έπειτα μέσω της προσέγγισης του ερευνώμενου υλικού αυτές μετασχηματίστηκαν, όσες φορές θεωρήθηκε απαραίτητο, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα ερευνητικά ερωτήματα (Mayring, 2014: 104). Εξετάστηκαν, δηλαδή, ως προς τη λειτουργικότητά τους. Μετά την εξέταση της λειτουργικότητας των κατηγοριών διαμορφώθηκε το τελικό επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και των ακόλουθων υποκατηγοριών με το οποίο ελέγχθηκε η αντιστοιχία ή η αναντιστοιχία του Α.Π. με το σχολικό εγχειρίδιο.

Για την αποδελτίωση του υλικού αξιοποιήθηκε η δόμηση περιεχομένου και η πρότυπη δόμηση (ερευνητικό παράδειγμα ποιοτικής προσέγγισης του κειμένου). Μέσω της πρώτης επιχειρείται ο εντοπισμός συγκεκριμένων θεμάτων, περιεχομένων και όψεων στο υλικό και η κατηγοριοποίησή τους. Από την άλλη, μέσω της δεύτερης ερευνώνται οι αξιοσημείωτες αναφορές στο κείμενο, με κριτήρια την ακραία διατύπωση, το ιδιαίτερο θεωρητικό ενδιαφέρον και τη μεγάλη συχνότητα. Συγχρόνως, εξετάστηκε και η παρουσία ή απουσία των κατηγοριών στο ερευνώμενο υλικό (Μπονίδης, 2004: 132-137).

Το βασικό μειονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου είναι ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας του ερευνητή. Για την αντιμετώπιση αυτού, ώστε να εξασφαλίζει την αξιοπιστία η έρευνα, πέρα από το ότι πρέπει οι κατηγορίες να συμφωνούν με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, θα πρέπει, επίσης, να πληρούν τα ακόλουθα κριτήρια: της εξαντλητικότητας και της πληρότητας, της καταλληλότητας, της παραγωγής-επαγωγής και του παραγωγικού κριτηρίου. Τα κριτήρια της εξαντλητικότητας και της πληρότητας εξασφαλίζουν ότι οι κατηγορίες καλύπτουν όλες τις σχετικές με την επιδιωκόμενη έρευνα αναφορές. Το κριτήριο της καταλληλότητας επιτυγχάνεται μέσω της σαφήνειας και της ακρίβειας στη διατύπωση των ορισμών. Επίσης, το κριτήριο της παραγωγής-επαγωγής μεταξύ των κατηγοριών δηλώνει ότι η κάθε κατηγορία μπορεί να αναλυθεί στις υποκατηγορίες που έχουν δηλωθεί και αντίστροφα, ότι, δηλαδή, οι υποκατηγορίες διασαφηνίζουν την κατηγορία στην οποία εντάσσονται. Τέλος, το παραγωγικό κριτήριο εξασφαλίζει ότι

το ερευνητικό υλικό προσφέρεται για εξαγωγή συμπερασμάτων ή νέων υποθέσεων (Μπονίδης, 2004: 52). Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, προέκυψε το ακόλουθο επαγωγικό σύστημα κατηγοριών:

4. 1. Επαγωγικό σύστημα κατηγοριών

1. Αντιστοιχία περιεχομένου σχολικού εγχειριδίου και διδακτικών στόχων του Α. Π.

1.1 Ανάπτυξη Ιστορικής Σκέψης

1.11 Παρουσίαση ιστορικών όρων

1.12 Ιδιαιτερότητα του όρου Ζήτημα

1.13 Γνώση διεθνούς κατάστασης

1.14 Σύνδεση Αιτιών - Αποτελεσμάτων

1.15 Ίδρυση διεθνούς οργανισμού

1.2 Ανάπτυξη Ιστορικής Συνείδησης

1.21 Σύγκριση ιστορικών όρων στο χρόνο: τότε και σήμερα

1.22 Δράσεις ιστορικών υποκειμένων

1.221 Σκέψεις – Συναισθήματα Ιστορικών Υποκειμένων

1.222 Σημασία για το χωροχρονικό πλαίσιο

1.223 Διπλωματία πολέμου

2. Αντιστοιχία σχολικού εγχειριδίου και Αναλυτικού Προγράμματος ως προς το Περιεχόμενο Μάθησης

3. Αντιστοιχία ως προς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

3.1 Ιστορική Αφήγηση

3.11 Αξιοποίηση ιστορικού πλαισίου

3.12 Πολυπρισματική προσέγγιση

3.13 Διεπιστημονικότητα – Διαθεματικότητα

3.2 Αξιοποίηση βοηθητικού υλικού

3.21 Διερευνητική Μέθοδος

3.22 Χρήση γραπτών πηγών

3.23 Χρήση εικονιστικού υλικού

3.3 Βιωματική προσέγγιση

3.4 Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

4. Αντιστοιχία ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

4.1 Γνωσιολογικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις μνήμης

4.2 Ερωτήσεις με συγκλίνουσα σκέψη

4.3 Ερωτήσεις με αποκλίνουσα σκέψη

4.4 Ερωτήσεις που αναφέρονται σε αξιολογική κρίση

5. Ανάλυση

1. Αντιστοιχία περιεχομένου σχολικού εγχειριδίου και διδακτικών στόχων του Α. Π.

Γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, αποτελεί η διαμόρφωση υπεύθυνων και συνειδητών δημοκρατικών πολιτών. Μέσω του μαθήματος της ιστορίας δύναται να εκπληρωθεί ο σκοπός αυτός από την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Στην κατηγορία αυτή ελέγχθηκε κατά πόσο το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου συμφωνεί ή όχι με τους προτεινόμενους στόχους του Α.Π.¹³. Για να είναι δυνατή η εξέταση αυτή, μετατράπηκαν οι διδακτικοί στόχοι του Α.Π. σε κατηγορίες, ώστε να ερευνηθεί η παρουσία τους ή μη στο σχολικό εγχειρίδιο. Συγκεκριμένα, οι διδακτικοί στόχοι ταξινομήθηκαν σε δύο ευρύτερες υποκατηγορίες με βάση την διανοητική ικανότητα στην οποία απαντούν: στην ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και στην ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης. Ακολουθήθηκε αυτή η κατηγοριοποίηση, διότι έδωσε τη δυνατότητα να παρατηρηθεί στην ανάλυση κατά πόσο το σχολικό εγχειρίδιο ανταποκρίνεται στον γενικότερο σκοπό της διδασκαλίας της ιστορίας, αλλά και αν προκρίνει κάποια από τις δύο αυτές ικανότητες (ιστορική σκέψη και συνείδηση) έναντι της άλλης.

1.1 Ανάπτυξη Ιστορικής Σκέψης

Στο Α.Π. η ιστορική σκέψη ορίζεται ως η ικανότητα που αναπτύσσεται με την κατανόηση και την ερμηνεία του ιστορικού γίνεσθαι. Ειδικότερα, αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και βασικών εννοιών του χώρου και του χρόνου μέσω της καλλιέργειας ερευνητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Για να είναι ικανοί οι μαθητές να ερμηνεύσουν το ιστορικό γίνεσθαι θα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που προσομοιάζουν με εκείνες που αξιοποιεί ο ιστορικός όταν προσεγγίζει ένα ιστορικό γεγονός ή μία ιστορική περίοδο, όπως είναι η συγκρότηση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η αξιολόγηση. Χρειάζεται, δηλαδή, οι μαθητές να διατυπώνουν ιστορικά ερωτήματα και υποθέσεις, να διακρίνουν την πληροφορία από την υποκειμενική γνώμη, για παράδειγμα του συγγραφέα ενός παραθέματος ή των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου, όπως, επίσης, και να παραγάγουν τεκμηριωμένο λόγο, με βάση πάντα την ιστορική

¹³ Όπου Α.Π. εννοείται το ΦΕΚ 181/23-1-2015

αφήγηση ή/και το πρόσθετο βοηθητικό υλικό (Κάββουρα, 2011: 153, Van Drie & Van Boxtel, 2007: 89-90). Τα παραπάνω συμπληρώνουν η σύνδεση αιτιών και αποτελεσμάτων, με έναν όρο η έννοια της αιτιότητας. Με βάση τον παραπάνω ορισμό, οι υποκατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

1.11 Παρουσίαση ιστορικών όρων

Η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο έχει ως πεδίο αναφοράς την ακαδημαϊκή ιστορία, η οποία, όμως, έχει υποστεί αλλαγές για να ανταποκρίνεται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο, οι δύο ιστορίες μοιράζονται μεταξύ τους βασικούς ιστορικούς όρους, οι οποίοι είναι κατασκευές της ακαδημαϊκής ιστορίας, αλλά έχουν μεταφερθεί αυτούσιοι και στην σχολική (Κάββουρα, 2011: 18-19). Αυτοί οι όροι θεωρούνται απαραίτητοι για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης και οι μαθητές καλούνται να τους γνωρίζουν, να τους ορίζουν και να τους διακρίνουν. Η σημασία που δίνεται στην γνώση των ιστορικών όρων στην σχολική ιστορία φαίνεται και από το γλωσσάρι ειδικών όρων και καλλιτεχνικών, επιστημονικών και λογοτεχνικών όρων που βρίσκεται στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου. Ως προς τους όρους που ζητείται από το Α.Π. να γνωρίσουν οι μαθητές παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό μία αντιστοιχία με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου.

Συγκεκριμένα, κάποιοι όροι περιλαμβάνονται στην ιστορική αφήγηση και παραπέμπουν σε ορισμό, αναφέρεται, δηλαδή, ο ιστορικός όρος με έντονα γράμματα και ακολουθεί κατευθείαν η ερμηνεία του. Ακολουθεί ένα παράδειγμα, στο οποίο γίνεται διάκριση ανάμεσα στα *φιλελεύθερα* και τα *εθνικά κινήματα* και στις έννοιες του *λαού* και του *έθνους* (ενότητα 1.2).

όσο και τα *φιλελεύθερα κινήματα* είχαν ως βάση κοινά στοιχεία. ***Εθνικά κινήματα*** θεωρούμε τις κινήσεις μεταξύ ανθρώπινων κοινοτήτων με κοινή γλώσσα ή/και θρήσκευμα, με διακριτές παραδόσεις και ιστορία, με αντίληψη κοινής ταυτότητας μεταξύ των μελών τους, οι οποίες κοινότητες επιδίωκαν την ανεξαρτησία τους από την εξουσία άλλης διακριτής κοινότητας. ***Φιλελεύθερα κινήματα*** την ίδια εποχή θεωρούμε τις κινήσεις που προωθούσαν συνταγματικούς και κοινοβουλευτικούς θεσμούς για την εξασφάλιση των πολιτικών δικαιωμάτων και ελευθεριών των πολιτών. Η διάκριση μεταξύ των δύο αυτών συγγενών κινήσεων γίνεται καλύτερα κατανοητή υπό το φως δύο διακριτών εννοιών, της έννοιας του *έθνους* και της έννοιας του *λαού*. Τα εθνικά κινήματα αποσκοπούσαν στην προβολή και την επικρά-

Επίσης, και η έννοια της *εθνότητας* ορίζεται με τον ίδιο τρόπο, όταν γίνεται αναφορά στην επίδραση που άσκησαν τα εθνικά κινήματα ως ιδεολογία στον φιλοσοφικό στοχασμό (κεφάλαιο 7^ο, σελ. 169). Η πλειοψηφία, ωστόσο, των όρων που

ακολουθούν αυτή τη δομή (παράθεση του ορισμού) δεν περιλαμβάνονται στους στόχους του Α.Π..

Αντίθετα, πολλοί ιστορικοί όροι περιέχονται στην ιστορική αφήγηση, όχι με τη μορφή ορισμού, όπως παραπάνω, αλλά ενταγμένοι στη ροή της ιστορικής αφήγησης. Δεν διακόπτεται, δηλαδή, η αφήγηση για την παράθεση του ορισμού, αλλά ο τελευταίος προκύπτει από το περικείμενο. Για παράδειγμα, αντί να δοθεί ο ορισμός του όρου *γενοκτονία*, αυτός προκύπτει από την παράθεση των διώξεων που υπέστησαν οι Εβραίοι στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, τον αριθμό των θυμάτων, των τρόπων εξόντωσής τους, καθώς και μέσα από παραθέματα και εικόνες που συνοδεύουν την ιστορική αφήγηση. Ο συνδυασμός των πολλαπλών πηγών για την ερμηνεία ενός ιστορικού όρου, καθιστά ευκολότερη την κατανόησή του. Ο όρος της *μειονότητας* δεν ορίζεται επακριβώς, αντιθέτως επαναλαμβάνεται τόσο στην ιστορική αφήγηση όσο και στο βοηθητικό υλικό για να δηλώσει μία μικρή ομάδα ανθρώπων με κοινά χαρακτηριστικά και διαφορετική ιδεολογία από την κυρίαρχη. Για παράδειγμα, αναφέρεται στην λεζάντα μίας εικόνας: *Η Τντιρα Γκάντι, πρωθυπουργός της Ινδίας (1966-1977, 1980-1984) ανέδειξε τη χώρα της σε περιφερειακή δύναμη [...] Αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα εξαιτίας εθνοτικών και θρησκευτικών συγκρούσεων. Δολοφονήθηκε από στελέχη της μειονότητας των Σιχ.* Το ίδιο συμβαίνει και με τον όρο *διωγμός*, όπου χωρίς να ορίζεται ξεκάθαρα, δηλώνεται η σημασία του μέσα από την ιστορική αφήγηση και το βοηθητικό υλικό. Τέλος, για την έννοια της *αποικιοκρατίας*, του *ιμπεριαλισμού* και του *Τρίτου Κόσμου* αφιερώνονται δύο ξεχωριστά κεφάλαια, στα οποία αναπτύσσονται οι σχετικές με τους όρους αυτούς πληροφορίες, όπως αίτια για την ανάδειξη των όρων αυτών (μέσα από την ιστορική αφήγηση και το βοηθητικό υλικό), ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, έναν χάρτη που δείχνει τις αποικιακές δυνάμεις (αποικιοκρατία και ιμπεριαλισμός) και σημαντικές προσωπικότητες που άλλαξαν τη διεθνή πολιτική σκηνή και ανέδειξαν τον όρο *Τρίτος Κόσμος*. Έτσι, οι ιστορικοί όροι προκύπτουν από πολλαπλές πηγές.

Υπάρχουν, επίσης, όροι και έννοιες που αναφέρονται επιγραμματικά, χωρίς περαιτέρω πληροφορίες. Τέτοιοι όροι είναι ο *εθνικισμός* και η *εθνοκάθαρση*. Αρχικά, για τον *εθνικισμό*, αν και αναφέρεται συχνά στην αφήγηση και υπάρχει και ένα σχετικό παράθεμα («Εθνικισμός και Φιλελευθερισμός»), παρατηρείται μία σύγχυση ως προς τον ορισμό του: *ο εθνικισμός τιμούσε τα επιτεύγματα ενός συγκεκριμένου απλού λαού ως ανώτερα εκείνων κάποιας κοσμοπολίτικης αριστοκρατικής ηγετικής τάξης* («Εθνικισμός και Φιλελευθερισμός», σελ. 13), *στην Βρετανία ο εθνικισμός πήρε*

τη μορφή προβολής και υποστήριξης των παραδοσιακών θεσμών της χώρας, του κοινοβουλευτισμού και των ατομικών ελευθεριών (σελ. 13), ενώ παρακάτω ο εθνικισμός συνδέεται τόσο με την αποικιοκρατία (σελ. 55-56), όσο και με την αποαποικιοποίηση – για παράδειγμα αραβικός εθνικισμός (σελ. 151). Επιπρόσθετα, η έννοια της εθνοκάθαρσης αναφέρεται ως μία συνηθισμένη πρακτική, χωρίς, όμως, να διευκρινίζεται τι ακριβώς σήμαινε αυτό για ένα κράτος ή μία κοινότητα ανθρώπων. Αναφέρεται στην αφήγηση ότι έγιναν εθνοκαθάρσεις τόσο στη Δυτική και Κεντρική Ευρώπη, αλλά και στην Οθωμανική Αυτοκρατορία κατά των χριστιανών ως μέρος του κινήματος των Νεότουρκων. Ωστόσο, για τον όρο αυτό υπάρχει ορισμός στο γλωσσάρι.

Τέλος, παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στο Α.Π. και το σχολικό εγχειρίδιο στους παρακάτω όρους: *εθνική ολοκλήρωση, милитаризμός, αρχή αυτοδιάθεσης των λαών και μειονοτικά δικαιώματα*. Οι όροι αυτοί δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο, ούτε στην ιστορική αφήγηση, αλλά ούτε και στο βοηθητικό υλικό, αν και ζητείται από το Α.Π. να τους γνωρίζουν οι μαθητές.

1.12 Ιδιαιτερότητα του όρου Ζήτημα

Στο Α.Π. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση Ανατολικό Ζήτημα ως έναν όρο που περιλαμβάνει ποικίλα διπλωματικά και πολιτικά προβλήματα. Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον όρο αυτό στις διάφορες πτυχές του, όπως Κρητικό, Μακεδονικό, Κυπριακό και Μεσανατολικό Ζήτημα, όπως επίσης και Αποικιοκρατία – Αποαποικιοποίηση σε διαχρονική βάση και σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής. Επομένως, για τον συγκεκριμένο όρο κρίνεται από το Α.Π. απαραίτητο οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν τις συνθήκες μίας γεωγραφικής περιοχής σε ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο με ιδιαίτερα πολιτισμικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά (Κόκκινός & Γατσωτής, 2008: 369).

Αρχικά, στην 5^η ενότητα του πρώτου κεφαλαίου αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος Ανατολικό Ζήτημα και ορίζεται ως *το διεθνές ζήτημα που προκλήθηκε από τη βαθμιαία υποχώρηση της ισχύος της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και την πλήρωση του κενού που προέκυψε από αυτή την υποχώρηση στην Εγγύς Ανατολή και στην Χερσόνησο του Αίμου* (σελ. 38). Όπως δηλώνεται και στο Α.Π., στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρονται οι συγκρούσεις Ρωσίας και Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, η στρατηγικής σημασίας θέση της δεύτερης, τόσο για τις επιδιώξεις της Ρωσίας, όσο

και για εκείνες των Μεγάλων Δυνάμεων. Επιπλέον, αναφέρονται οι αλλαγές στις συμμαχίες ανάλογα με τα συμφέροντα κάθε χώρας και οι επακόλουθες συνθήκες. Επίσης, υπάρχει συμβατότητα σχετικά με τα εθνικοαπελευθερωτικά κινήματα του 19^{ου} αιώνα στην Βαλκανική Χερσόνησο: αυτονομία της Σερβίας και ανεξαρτησία της Ελλάδας, ως μέρος των συγκρούσεων Ρωσίας – Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αλλά και λόγω του γενικότερου κλίματος την εποχή αυτή. Άλλωστε, σε όλο το κεφάλαιο η Ρωσία παρουσιάζεται ως η προστάτιδα των ορθόδοξων χριστιανών, για παράδειγμα μέσω της συνθήκης Κιουτσούκ – Καϊναρτζή, δίνοντας στο Ανατολικό Ζήτημα και θρησκευτική διάσταση, τουλάχιστον για την περιοχή των Βαλκανίων. Τέλος, καταγράφονται τα αίτια και οι συνέπειες που είχε ο Κριμαϊκός Πόλεμος τόσο σε τοπικό, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

Αφού δίνονται γενικές πληροφορίες για το Ανατολικό Ζήτημα, στη συνέχεια βρίσκονται διάσπαρτες σε όλο το σχολικό εγχειρίδιο οι διάφορες πτυχές του. Από τις διάφορες πτυχές του, άλλες καταλαμβάνουν ένα κεφάλαιο, όπως το Κυπριακό Ζήτημα και το Μεσανατολικό, ενώ άλλες καταλαμβάνουν περισσότερα κεφάλαια. Αρχικά, για το Κυπριακό Ζήτημα αφιερώνεται η ενότητα 6. 8 και δηλώνεται από το Α.Π. ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν ότι αυτό εξετάζεται πρώτον στο πλαίσιο της αποαποικιοποίησης και δεύτερον ως θέμα εισβολής σε κράτος – μέλος του ΟΗΕ. Ως προς το πρώτο, το σχολικό εγχειρίδιο συμβαδίζει με το Α.Π., αφού αναφέρει συχνά τις προσπάθειες του κυπριακού λαού να ανεξαρτητοποιηθεί από την Μ. Βρετανία, όπως επίσης και τις διεκδικήσεις της Ελλάδας σε διεθνείς οργανισμούς. Δίνονται πληροφορίες για την πολιτισμική σύσταση του κράτους, τη γεωγραφική σημασία του νησιού, λόγος για τον οποίο η Μ. Βρετανία ήταν σθεναρά αντίθετη στην ανεξαρτητοποίηση, καθώς και οι διάφορες ένοπλες εξεγέρσεις από κυπριακές οργανώσεις (ΕΟΚΑ). Ως προς το δεύτερο σκέλος, δηλαδή, την εξέτασή του ως θέμα εισβολής σε κράτος – μέλος του ΟΗΕ, καταγράφονται τα εξής: αποτελεί ένα γεγονός που έχει καταδικαστεί από τη διεθνή κοινότητα, το νησί είναι χωρισμένο σε κράτος και «ψευδοκράτος» και μέχρι στιγμής κάθε προσπάθεια λύσης του είναι αποτυχημένη, αφήνοντας το Κυπριακό Ζήτημα ανοικτό ακόμη και σήμερα.

Για το Μακεδονικό Ζήτημα γίνεται λόγος στις ενότητες 2. 4 και 2. 5. Από το Α.Π. ζητείται οι μαθητές να διερευνήσουν το Ζήτημα μέσα από τις διεκδικήσεις της Ελλάδας, της Βουλγαρίας, της Σερβίας και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας μετά από τη συνθήκη του Αγίου Στεφάνου και το συνέδριο του Βερολίνου. Υπάρχει αντιστοιχία με το σχολικό εγχειρίδιο, καθώς από την αρχή της ενότητας (4^η ενότητα,

σελ. 63) δίνεται βαρύτητα στα εθνικά κινήματα των βαλκανικών χωρών και πώς τα Βαλκάνια υπήρξαν περιοχή με έντονες εθνικές διεκδικήσεις. Αναφέρονται, επίσης, τρόποι με τους οποίους προσπαθούσαν οι χώρες να επηρεάσουν τον απλό λαό και να εδραιώσουν τις εθνικές τους διεκδικήσεις έναντι των άλλων, όπως για παράδειγμα: *ο ανταγωνισμός των Βουλγάρων με τους Έλληνες εκδηλώθηκε με την προσπάθεια των Βουλγάρων να ελέγξουν, με φιλικά προσκείμενους προς αυτούς ιερείς και δασκάλους, τις εκκλησίες και τα σχολεία στις πόλεις και στα χωριά της Μακεδονίας. Τις εκατέρωθεν προσπάθειες για τον έλεγχο των εκκλησιών και των σχολείων κλήθηκαν να στηρίζουν ένοπλες ανταρτικές ομάδες γηγενών, που εξοπλίζονταν άλλες από τους Έλληνες και άλλες από τους Βουλγάρους, καθώς και ανταρτικές ομάδες από την Ελλάδα και τη Βουλγαρία.* Γίνεται, επίσης, αναφορά στο κίνημα των Νεότουρκων, καθώς και στη σημασία των Βαλκανικών Πολέμων για την σύσταση της Βαλκανικής Χερσονήσου και την λύση του Μακεδονικού Ζητήματος. Στο σχολικό εγχειρίδιο, ωστόσο, περιλαμβάνονται και άλλοι λαοί της Βαλκανικής που δεν έλαβαν μέρος στον Μακεδονικό Αγώνα και τους Βαλκανικούς Πολέμους, αλλά επίσης διεκδίκησαν την ανεξαρτησία τους και την αναγνώριση από τους γειτονικούς τους λαούς.

Από την άλλη, για το Μεσανατολικό Ζήτημα απαιτείται από το Α.Π. η εξέτασή του σε ένα ευρύτερο χρονικό πλαίσιο από τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο μέχρι πρόσφατα, ωστόσο στο σχολικό εγχειρίδιο εξετάζεται σε ένα κεφάλαιο. Πιο αναλυτικά, το Μεσανατολικό Ζήτημα παρουσιάζεται σε ξεχωριστό κεφάλαιο (6. 4) περιλαμβάνοντας πολλές πληροφορίες σε 3 σελίδες. Αρχικά, γίνεται απλή αναφορά στα αίτια παρακμής της αποικιοκρατίας λόγω των δύο Παγκοσμίων Πολέμων, τις συνέπειες, κοινωνικές και οικονομικές, του μεσοπολέμου, όπως επίσης και την αλλαγή των «ισχυρών» κρατών, των νέων υπερδυνάμεων. Στο Α.Π. ζητείται να το προσεγγίσουν λαμβάνοντας υπόψη τα διάφορα χαρακτηριστικά της περιοχής, όπως οικονομικά, θρησκευτικά, φυλετικά και πολιτιστικά, να εξεταστούν οι διάφορες προσπάθειες των Δυτικών να εξεύρουν λύσεις και τους λόγους για τους οποίους επενέβησαν, όπως επίσης και την ιδιόμορφη σύσταση της Παλαιστίνης ως ένα διχοτομημένο κράτος από δύο εθνότητες που οδήγησε σε αρκετές συγκρούσεις, ένα ζήτημα που υπάρχει ακόμη και σήμερα. Όλα τα παραπάνω περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά απλώς πληροφοριακά. Οι τέσσερις Αραβοϊσραηλινοί πόλεμοι αναφέρονται σε πηγή και δεν αναδεικνύονται ούτε τα αίτια αυτών, ούτε και οι συνέπειές τους. Αναντιστοιχία παρατηρείται επίσης ως προς τον στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι εθνικισμοί αποτελούν έναν παραλογισμό που

εμποδίζει τους λαούς να συνυπάρξουν ειρηνικά, εφόσον δεν αναφέρεται η ιδιόμορφη σύσταση των νέων κρατών, οι πολυπολιτισμικές πόλεις, οι διαφορετικές θρησκευτικές ομάδες και οι ανταγωνισμοί τους, επομένως η διάσταση αυτή δεν εξετάζεται.

Η Αποικιοκρατία και η Αποαποικιοποίηση έχουν άμεση σχέση με το Μεσανατολικό Ζήτημα. Στο σχολικό εγχειρίδιο ως όρος η αποικιοκρατία επανέρχεται συχνά στην ιστορική αφήγηση, και δίνονται αρκετές πληροφορίες για αυτήν. Συγκεκριμένα, εξετάζεται τόσο στην ακμή της κατά τον 19^ο αιώνα, όσο και σταδιακά ενώ καταρρέει. Δίνονται αρκετές πληροφορίες τόσο για τις αποικιακές δυνάμεις, τους λόγους για τους οποίους στράφηκαν σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής και τις σχέσεις τους με τους γηγενείς. Επιπλέον, γίνεται συχνά αναφορά στις διάφορες επιδιώξεις των Δυτικών (Μεγάλων Δυνάμεων) και στις συνέπειες που είχαν στις αποικιακές χώρες. Το θέμα της αποικιοκρατίας κλείνει με την παρακμή της και την ανάδειξη νέων κρατών.

Τέλος, αναντιστοιχία παρουσιάζεται ως προς το Κρητικό Ζήτημα, για το οποίο, ενώ υπάρχει αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο ως μία από τις διεκδικήσεις της ελληνικής διπλωματίας στις διεθνείς συνθήκες για ένταξη της Κρήτης στην Ελλάδα, ωστόσο δεν υπάρχει αναφορά στον όρο Κρητικό Ζήτημα, ούτε γίνεται λόγος για τις κρητικές επαναστάσεις, όπως προκρίνεται στο Α.Π..

1.13 Γνώση της διεθνούς κατάστασης

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης πρέπει οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν το ιστορικό γίνεσθαι. Μία τέτοια εργασία είναι σύνθετη, καθώς η ιστορία ως επιστήμη μελετά τον τρόπο ζωής των ανθρώπων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Δεν διέπεται από κανόνες, όπως συμβαίνει στις θετικές επιστήμες, συνεπώς δεν μπορεί να ιδωθεί αποκομμένη από το πλαίσιο αναφοράς της. Η εργασία των μαθητών να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν την δράση των ανθρώπων στο παρελθόν αποτελεί ήδη ένα δύσκολο εγχείρημα. Ωστόσο, πληροφορίες σχετικές με τον χώρο δράσης και την εποχή την οποία μελετούν οι μαθητές, βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των δράσεων των υποκειμένων, στην μελέτη των αιτιών και των αποτελεσμάτων, ακόμα και στην κατανόηση των τυχαίων συμβάντων που αναστέλλουν ή ωθούν τους ανθρώπους σε δράση (Κάββουρα, 2011: 88-89). Η πληροφορία μπορεί να είναι λειτουργική για τους μαθητές μόνο μέσα σε πλαίσια, αλλιώς δεν θα διαφέρει από την

απλή αφήγηση. Μία γνώση που προσφέρεται αποπλαισιωμένη, χωρίς να δίνονται ευκαιρίες για συνδέσεις, είτε αφορά σε προγενέστερη γνώση, είτε σε βασικές πληροφορίες για ένα γεγονός, καθιστά πολύ πιο δύσκολη τόσο την πρόσληψη, όσο και την ανάκληση της πληροφορίας (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011: 253, Κάββουρα, 2011: 60). Η πλαισίωση, λοιπόν, είναι απαραίτητη για την κατανόηση και την ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος, γι' αυτό σε αυτή την κατηγορία εξετάζεται αν δίνονται στο σχολικό εγχειρίδιο πληροφορίες σχετικά με τον χώρο, για παράδειγμα την έκταση που καταλάμβανε ένα κράτος, τον χρόνο, όπως για παράδειγμα ο 19^{ος} αιώνας ήταν η χρονική περίοδος έκρηξης πολλών εθνικών κινημάτων, τις σχέσεις ανάμεσα σε γειτονικές χώρες ή τις συμμαχίες που είχαν συναφθεί. Στο Α.Π. προβλέπεται να είναι σε θέση *οι μαθητές να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες και να αναδεικνύουν τις βαθύτερες σχέσεις μεταξύ τους*. Κεντρικές ιστορικές έννοιες είναι *ο χώρος, ο χρόνος και η κοινωνία*, επομένως οι μαθητές καλούνται να διακρίνουν και να συσχετίζουν τα παραπάνω. Άλλωστε, ένας ακόμα στόχος του Α.Π. είναι η μελέτη όλων των πτυχών της κάθε κοινωνίας, αναφερόμενο στις εξής πτυχές: κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική-θρησκευτική. Όλα αυτά διαμορφώνουν το ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εξεταστεί ένα γεγονός (Κόκκινος & Γατσωτής, 2011: 396).

Αρχικά, το σχολικό εγχειρίδιο ξεκινά από το συνέδριο της Βιέννης (1814) και για να εισαχθούν οι μαθητές ομαλά στην ιστορική αφήγηση δίνονται πληροφορίες για τις νικήτριες χώρες και την ήττα της Γαλλίας στους Ναπολεόντειους Πολέμους. Δίνονται, δηλαδή, πληροφορίες για τον χρόνο και το χώρο από όπου ξεκινάει η αφήγηση. Ζητείται, λοιπόν, από το Α.Π. οι μαθητές να γνωρίσουν την διεθνή κατάσταση που διαμορφώθηκε μετά τους Ναπολεόντειους Πολέμους στην Ευρώπη, ώστε να μελετήσουν και να εξετάσουν τις αποφάσεις του συνεδρίου της Βιέννης. Δίνονται, επίσης, πληροφορίες για τα πρόσωπα που ανέλαβαν τις διαπραγματεύσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα για έναν εξ αυτών, τον Μέτερνιχ, που παρουσιάζεται από το σχολικό εγχειρίδιο ως βασικός εκφραστής των συμφερόντων της μοναρχίας: *Κυρίαρχη προσωπικότητα αναδείχθηκε ο Μέτερνιχ, ανυποχώρητος υποστηρικτής της μοναρχικής εξουσίας και νομιμότητας και της σταθερότητας*. Μελετώντας αυτά οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν τόσο αιτίες και αποτελέσματα, όσο και να κατανοήσουν τη συμπεριφορά και τις δράσεις των προσώπων ή των χωρών. Για παράδειγμα, στην ενότητα 2. 4 γίνεται λόγος για τα εθνικά κινήματα στα Βαλκάνια και η ενότητα ξεκινάει δίνοντας τις ακόλουθες πληροφορίες: η ιστορική αφήγηση

τοποθετείται στα τέλη 19^{ου} με τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, περίοδος που πολλά κράτη αναζήτησαν την ανεξαρτησία τους (*χώρας*) και συμπίπτει με την παρακμή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ο *χώρας* είναι τα Βαλκάνια και συνδέεται άμεσα με την ανάδειξη του Ανατολικού Ζητήματος – συγκεκριμένα του Μακεδονικού – και την προσπάθεια πολλών κρατών να επωφεληθούν (*χώρας*). Επίσης, τα Βαλκάνια αποτελούν μία περιοχή με πολλές εθνότητες και διαφορετικά χαρακτηριστικά (*κοινωνία*). Όλα τα παραπάνω προετοιμάζουν τους μαθητές να εξετάσουν την ενότητα μέσα σε αυτό το πλαίσιο και έτσι να μπορούν να κάνουν ευκολότερες συνδέσεις αίτιων – αποτελεσμάτων, όπως η συσπείρωση των Βαλκανικών δυνάμεων ενάντια στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, να αξιολογούν συνθήκες, στόχους ή δράσεις, όπως οι συμμαχίες που δημιουργήθηκαν ανάλογα με τα συμφέροντα κάθε κράτους π.χ. ελληνοσερβική συμμαχία, ώστε να καταλήγουν σε ιστορικές υποθέσεις.

Γενικά παρατηρείται ότι οι σχετικές με τον χώρο, τον χρόνο και την κοινωνία πληροφορίες περιλαμβάνονται συνήθως στην αρχή κάθε ενότητας ή υποενότητας, πριν εξεταστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός γεγονότος, λειτουργώντας ως ένας προοργανωτής για όσα θα ακολουθήσουν ή ως μία ανακεφαλαίωση όσων είχαν αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια. Ωστόσο, αυτό δεν συμβαίνει σε όλες τις ενότητες, καθώς η αφήγηση είναι γραμμική και οι ενότητες ακολουθούν χρονικά η μία την άλλη. Ως προς το *χώρας*, αυτός προσδιορίζεται, συνήθως, στο τίτλο της ενότητας, πολλές φορές, ωστόσο, αυτό δεν είναι αρκετό για να δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες, αφού λείπουν πληροφορίες για το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, η ενότητα για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (5^ο κεφάλαιο) ξεκινάει με τις δράσεις των αντιμαχόμενων δυνάμεων χωρίς να δίνονται πληροφορίες για το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο αυτές εντάσσονται, οικονομική κρίση και έλλειψη εμπιστοσύνης στους δημοκρατικούς θεσμούς, άνοδος αυταρχικών καθεστώτων, απογοήτευση των ηττημένων στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Όλα αυτά έχουν βέβαια προηγηθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, αλλά δεν συνδέονται άμεσα με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Τέλος, ως προς την έννοια της *κοινωνίας*, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην πολιτική διάσταση, καθώς μεγάλο μέρος της ιστορικής αφήγησης αφιερώνεται σε συνθήκες, συμμαχίες και συμφωνίες κρατών, ενώ μικρότερη βαρύτητα δίνεται στις άλλες διαστάσεις. Εξαιρέση αποτελούν τα παρακάτω θέματα: η βιομηχανική επανάσταση, τα χρόνια του μεσοπολέμου, η διεθνής οικονομική κρίση του 1929. Από την άλλη πλευρά, η πολιτιστική – θρησκευτική διάσταση εξετάζεται ακόμα πιο σπάνια: για παράδειγμα, η δημιουργία της Εξαρχίας αναφέρεται, χωρίς

όμως να δίνεται έμφαση στη θρησκευτική διάσταση και στη σημασία που είχε για την δομή και τις σχέσεις στη βαλκανική χερσόνησο. Επίσης, στο κεφάλαιο για την αποαποικιοποίηση και την ανάδειξη του Τρίτου Κόσμου γίνεται λόγος για εμφύλιο πόλεμο ανάμεσα σε δύο θρησκείες (Ινδουισμός και Μουσουλμανισμός), που οδήγησε στη δημιουργία δύο κρατών, της Ινδίας και του Πακιστάν. Ωστόσο, δεν εξετάζει τη γενικότερη περιοχή και τις διαφορές που ανέκυψαν από τις θρησκευτικές αντιπαλότητες, που έχουν αντίκτυπο μέχρι σήμερα.

Επομένως, ως προς την ανάδειξη των βασικών ιστορικών εννοιών παρατηρείται αντιστοιχία ως προς το *χρόνο* και το *χώρο*, καθώς είναι αρκετά καθορισμένα, ωστόσο ως προς την διάσταση της *κοινωνίας* παρατηρείται μία μονομέρεια προς την πολιτική και τη διπλωματία.

1.14 Σύνδεση Αιτίων - Αποτελεσμάτων

Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης είναι και η σύνδεση αιτιών και αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, στο Α.Π. τίθεται ως γενικότερος στόχος να αντιλαμβάνονται οι μαθητές τις αιτίες που προκαλούν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η έννοια της αιτιότητας βοηθάει τους μαθητές να οργανώσουν τις πληροφορίες για τα ιστορικά γεγονότα, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να τα περιγράψουν, να κάνουν αναλύσεις και συγκρίσεις (Van Drie & Van Boxtel, 2007: 89-90). Ωστόσο, η έννοια αυτή είναι σύνθετη, καθώς άλλοτε τα αίτια καθορίζονται από τη συμπεριφορά των ιστορικών υποκειμένων, άλλοτε από τις επιδιώξεις τους και άλλοτε δεν έχουν καμία σχέση με τις προθέσεις τους, αφού αποτελούν τυχαία γεγονότα. Δεν αποτελούν, δηλαδή, τα αίτια διακριτά στοιχεία, ώστε και η σύνδεση με τις συνέπειές τους να αποτελεί ένα φυσικό επακόλουθο, όπως θα συνέβαινε στις θετικές επιστήμες. Η ιστορία, ως ένα γνωστικό αντικείμενο που μελετά την συμπεριφορά του ανθρώπου σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένο χώρο, δεν μπορεί να προσεγγιστεί με αυστηρούς κανόνες. Οι έννοιες στην ιστορία αποτελούν ατελείς αφαιρέσεις και στόχο έχουν να παρουσιάσουν μία ιστορική πραγματικότητα στην ολότητα και την ιδιαιτερότητά της (Κάββουρα, 2013: 152). Ιδιαίτερα, αν αναλογιστεί κανείς ότι συνήθως τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν τα αίτια αποκομμένα από το περιβάλλον τους, δηλαδή, τις συνθήκες τους, και ως αυταπόδεικτες αλήθειες, κατανοεί γιατί η αναζήτηση της σύνδεσης αιτιών – αποτελεσμάτων είναι μία δύσκολη διαδικασία (Βακαλούδη, 2014: 64-67). Όσον αφορά την έννοια της αιτιότητας ειδικότερα, σύμφωνα με την Κάββουρα (2011: 101)

οι μαθητές αντιλαμβάνονται το ιστορικό γεγονός με βάση τη σημαντικότητα των συνεπειών του και την ιδιότητα της μεταβολής που επιφέρει στην πορεία των πραγμάτων. Συγκρατούν, δηλαδή, πιο εύκολα τα αποτελέσματα παρά τα αίτια ενός γεγονότος. Ωστόσο, για την κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος οφείλει να γίνει η σύνδεση των δύο.

Στην κατηγορία αυτή εξετάστηκε κατά πόσο συνδέονται ή όχι τα αίτια με συγκεκριμένα αποτελέσματα, καθώς και αν υπάρχει πολλαπλότητα παραγόντων και οπτικών για τα αίτια. Στο Α.Π. παρουσιάζεται το αποτέλεσμα ενός ιστορικού γεγονότος και ζητείται να γίνει η σύνδεση του με τα αίτια ή τους παράγοντές του. Για παράδειγμα, να γνωρίζουν (οι μαθητές) τους παράγοντες που ευνόησαν την αφύπνιση/ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης τον 18^ο και 19^ο αιώνα. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα δεν ορίζονται αυστηρά τα αίτια που οδήγησαν στα εθνικά κινήματα, μάλλον λόγω των διαφορετικών τους χαρακτηριστικών. Στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχει αντιστοιχία ως προς αυτόν τον στόχο, καθώς παρουσιάζονται οι διαφορετικοί παράγοντες που οδήγησαν στα εθνικά κινήματα των ευρωπαϊκών χωρών. Τονίζεται στην αρχή της ενότητας (1. 2) ότι τα διάφορα εθνικά κινήματα εκφράστηκαν αφού γνώρισαν τα μηνύματα της Γαλλικής Επανάστασης, όμως, ο τρόπος με τον οποίο η κάθε χώρα τα ενστερνίστηκε και εξέφρασε μέσω των εθνικών κινήματων δείχνει την πολυμορφία των παραγόντων και πως το ίδιο μήνυμα εκφράστηκε με διαφορετικό τρόπο. Σε άλλους στόχους του Α.Π. είναι πιο αυστηρή η σύνδεση των αιτιών και των αποτελεσμάτων, δίνοντας μόνο μία εκδοχή, όπως για παράδειγμα να γνωρίσουν τον όρο Ανατολικό Ζήτημα ως συνέπεια της παρακμής της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά τον 18^ο, 19^ο και 20^ο αιώνα. Στο σχολικό εγχειρίδιο πράγματι παρουσιάζεται ο όρος με αυτή τη σύνδεση και αναφέρονται αναλυτικά οι συγκρούσεις που έλαβαν χώρα ανάμεσα στη Ρωσία και την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Στο Α.Π. ζητείται, επίσης, τα άλλα εθνικά ζητήματα όπως το Μακεδονικό, το Κρητικό, το Κυπριακό και το Μεσανατολικό να ιδωθούν ως μέρος του Ανατολικού Ζητήματος, δηλαδή, ως αποτέλεσμα της υποχώρησης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και της ανάγκης πλήρωσης αυτού του κενού. Ωστόσο, αυτός ο στόχος δεν υλοποιείται από το σχολικό εγχειρίδιο, αφού το Ανατολικό Ζήτημα ως όρος δεν αναφέρεται ξανά, ούτε συνδέεται με τα παραπάνω θέματα, αλλά παρουσιάζονται αποκομμένα και αυτόνομα, επομένως η σύνδεση αιτιών και αποτελεσμάτων στο σημείο αυτό δεν είναι επιτυχής. Γενικότερα παρατηρείται ότι υπάρχει σύνδεση αιτιών – αποτελεσμάτων, ωστόσο αυτή είναι αδιαμφισβήτητη. Παρουσιάζεται αποκομμένη από το κοινωνικοπολιτικό

της πλαίσιο και άρα ανάγεται αποκλειστικά σε ορθολογικούς συλλογισμούς (Κάββουρα, 2011: 102). Εξαιρέση αποτελούν η προσέγγιση των εθνικών κινημάτων που περιλαμβάνουν ποικιλία παραγόντων, η εμφάνιση του φασισμού και του ναζισμού που εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο και προκύπτουν επίσης από ποικιλία παραγόντων, όπως επίσης και το ζήτημα της αποαποικιοποίησης, αν και σε μικρότερο βαθμό. Από την άλλη πλευρά, το σχολικό εγχειρίδιο για την παρουσίαση των αιτιών και των αποτελεσμάτων ακολουθεί άλλες φορές την επαγωγική και άλλες την παραγωγική μέθοδο. Η πρώτη, η οποία είναι και αυτή που επιλέγεται στις περισσότερες περιπτώσεις, παρουσιάζει τα αίτια και ακολουθεί το αποτέλεσμα, δηλαδή, τα αποτελέσματα προκύπτουν από την εξέταση των ιδιαίτερων αιτιών/ παραγόντων. Ενώ, πιο σπάνια ακολουθείται η αντίστροφη πορεία – η παραγωγική μέθοδος: πρώτα το αποτέλεσμα ως άποψη και ακολουθούν τα αίτια/ οι παράγοντες ως μία λογική ακολουθία (Καρπούζος, 2014: 56-57).

1.15 Ίδρυση διεθνούς οργανισμού

Ένας από τους γενικούς στόχους του Α.Π. είναι να *συνειδητοποιήσουν* (οι μαθητές) *την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού*. Η ιστορία βρίθκει από συλλογικότητες, τα άτομα περιλαμβάνονται μέσα σε ομάδες και είναι φορείς συλλογικών ιδεών, συναισθημάτων και δράσεων. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν πιο ευκολά να κάνουν αξιολογήσεις για προσωπικότητες ή απλούς ανθρώπους, εφόσον τους εντάσσουν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Κάββουρα, 2011: 118). Επίσης, μία από τις θεματικές του Α.Π. είναι η προσέγγιση της έννοιας των συστημάτων ασφαλείας και η αξιολόγηση τους, επομένως στην κατηγορία αυτή μελετήθηκαν ο σκοπός για τον οποίο οργανώθηκαν σε ομάδες ή οδηγήθηκαν στην ίδρυση διεθνών οργανισμών, αν περιλαμβάνεται η δομή λειτουργίας του οργανισμού στο σχολικό εγχειρίδιο, δράσεις σχετικές με την προστασία χωρών ή μειονοτήτων και τέλος, κατά πόσο υπάρχει αξιολόγησή τους.

Ο 19^{ος} και 20^{ος} αιώνας περιλαμβάνουν απελευθερωτικά κινήματα, επαναστάσεις και συγκρούσεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι ανέδειξαν την ανάγκη να ληφθούν μέτρα για την αποφυγή των συγκρούσεων. Στο Α.Π. δηλώνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν την ίδρυση, τον σκοπό και τις λειτουργίες της ΚτΕ, ως πρώτο διεθνές σύστημα ασφαλείας, τις παρεμβάσεις που έκανε για την λύση διαφωνιών και να εξετάσουν την στάση των Μεγάλων Δυνάμεων,

των Η.Π.Α και της Ιαπωνίας απέναντί της. Στο σχολικό εγχειρίδιο οι διάφορες πληροφορίες για την ΚτΕ είναι περιστασιακές και δίνονται περισσότερο μέσα από το βοηθητικό υλικό (γραπτές πηγές και γελοιογραφίες) παρά από την ιστορική αφήγηση. Αναφέρεται ότι μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου ιδρύθηκε η ΚτΕ που στόχο είχε την διατήρηση της ειρήνης, την επέμβαση σε περίπτωση ένοπλης επίθεσης σε βάρος ενός κράτους – μέλους και την προστασία των μειονοτήτων. Γενικά όμως, δεν περιλαμβάνονται πληροφορίες για τις δράσεις της ΚτΕ, ούτε την στάση της απέναντι στις διάφορες μειονότητες που δημιουργήθηκαν μετά τον Α΄ Παγκόσμιο, αλλά αναφέρονται οι αποτυχημένες προσπάθειές της να αποτρέψει τον Β΄ Παγκόσμιο και εν τέλει την κατάρρευσή της. Το σχολικό εγχειρίδιο, επίσης, προβαίνει σε αξιολόγηση του έργου της, παρουσιάζοντας την ως αναποτελεσματική και αδύναμη μπροστά στις Μεγάλες Δυνάμεις, αλλά και στην λύση των αντιπαλοτήτων των διάφορων χωρών. Η παρουσίαση της ΚτΕ ως ένα σύστημα ασφαλείας είναι φορτισμένη αρνητικά και επισημαίνονται μόνο οι αδυναμίες της. Από την άλλη πλευρά, μελετώντας το βοηθητικό υλικό που συνοδεύει την ιστορική αφήγηση οι μαθητές θα βρουν πρόσθετες πληροφορίες τόσο για τις επιδιώξεις όσων την οργάνωσαν, τις προσδοκίες, αλλά και την στάση των ισχυρών τότε κρατών που υπονόμειαν το έργο της. Ιδιαίτερα όταν εξετάζει κάποιος τις γελοιογραφίες που δίνονται η ΚτΕ παρουσιάζεται ως μία οργάνωση που βάλλεται από παντού. Όσον αφορά το δεύτερο σύστημα ασφαλείας που περιγράφεται, τον ΟΗΕ, το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει περισσότερες πληροφορίες. Στο Α.Π. ζητείται οι μαθητές να γνωρίσουν την ίδρυση και τη δράση του οργανισμού και να προσεγγίσουν κριτικά το έργο και την προσφορά του. Αυτός ιδρύθηκε μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και πήρε την θέση της ΚτΕ, ως οργανισμός που έχει στόχο την διατήρηση της ειρήνης και την απόδοση δικαιοσύνης σε διεθνείς υποθέσεις. Πληροφορίες για την ίδρυση και τη δράση του δίνονται συγκριτικά με πληροφορίες για την ΚτΕ, όπως για παράδειγμα η αδυναμία της ΚτΕ να επιβάλλει τις αποφάσεις της στις Μεγάλες Δυνάμεις και πως αυτό αναιρέθηκε από τις πράξεις και την δομή του ΟΗΕ. Επιπλέον, την ιστορική αφήγηση συνοδεύει ως βοηθητικό υλικό ο καταστατικός χάρτης του ΟΗΕ και κάποια άρθρα από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ως πρωτογενείς πηγές, καθώς και γενικότερα στοιχεία για τη δομή του οργανισμού και τον τρόπο λειτουργίας του. Επίσης, περιλαμβάνονται ειδικότερες δράσεις του σχετικές με την προστασία των αδυνάτων. Τέλος, το σχολικό εγχειρίδιο καταλήγει στην άποψη ότι αν και σε κάποιες περιπτώσεις δεν έλυσε όλα τα

προβλήματα που προέκυψαν, όπως για παράδειγμα το Κυπριακό Ζήτημα, ωστόσο ως οργανισμός μπορεί να θεωρηθεί επιτυχημένος, αφού μειώθηκαν οι διεθνείς εντάσεις και σε κάποιες περιπτώσεις η παρέμβαση της ήταν αποφασιστική. Σε σχέση όμως με την παρουσίαση της ΚτΕ προσφέρονται περισσότερες πληροφορίες.

Τέλος, ένα σύστημα ασφαλείας που δεν αναφέρεται στο Α.Π., αλλά περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι η σύσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έχει βέβαια περισσότερο οικονομικό χαρακτήρα ως οργανισμός, ωστόσο αποτελεί μία σύμπραξη διαφόρων κρατών σε μία κοινότητα, με ίδιους στόχους, με όργανα που φροντίζουν για την προάσπιση των συμφερόντων των κρατών – μελών, που προσομοιάζει στην δομή και τη λειτουργία των παραπάνω οργανισμών. Ως προς την αναφορά της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως σύστημα ασφαλείας παρατηρείται αναντιστοιχία.

1.2 Ανάπτυξη Ιστορικής Συνείδησης

Σύμφωνα με το Α.Π. η ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης επιτυγχάνεται μέσω της κατανόησης της συμπεριφοράς των ανθρώπων υπό συγκεκριμένες συνθήκες, καθώς και μέσω της εξασφάλισης προϋποθέσεων για υπεύθυνη συμπεριφορά στο μέλλον. Μέσω, δηλαδή, αυτών, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αντιληφθούν το παρόν ως συνέχεια του παρελθόντος και να συνειδητοποιήσουν ότι ο ιστορικός ορίζοντας έχει άμεση σχέση με τη ζωή τους. Ενώ η ιστορική σκέψη επικεντρώνεται στην κατανόηση και την ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, η ιστορική συνείδηση επικεντρώνεται στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, στην μελέτη των στάσεων που είχαν διαμορφωθεί στο παρελθόν και την εξέτασή τους στο παρόν. Ο συνδυασμός των δύο, ιστορική σκέψη και συνείδηση, θα οδηγήσει στην διαμόρφωση δημοκρατικών στάσεων και στην ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς στο μέλλον. Συγκεκριμένα, η ιστορική συνείδηση δίνει στους μαθητές ένα πλαίσιο με το οποίο επεξεργάζονται το παρελθόν, με το βλέμμα όμως στραμμένο στο παρόν και το μέλλον, χωρίς φυσικά αναχρονισμούς. Μέσα, δηλαδή, από την κατανόηση του παρελθόντος οι μαθητές αξιολογούν το παρόν, τις δυσκολίες που το χαρακτηρίζουν, και στοχάζονται για το μέλλον (Μαμούρα, 2011: 79).

Σε αυτή τη κατηγορία το σχολικό εγχειρίδιο εξετάστηκε σχετικά με την παρουσίαση των δράσεων των υποκειμένων κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, αν περιλαμβάνονται επιδιώξεις και κίνητρα που οδήγησαν σε συγκεκριμένη δράση,

καθώς και αν δίνονται αφορμές για σύγκριση ιστορικών γεγονότων σε παρελθόν – παρόν. Οι υποκατηγορίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

1.21 Σύγκριση ιστορικών όρων στο χρόνο: τότε και σήμερα

Στο Α.Π. δηλώνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν τις βαθύτερες ιστορικές έννοιες σε σχέση με ιστορικούς όρους. Επιπλέον, θα πρέπει να εξετάζουν τους όρους σε σχέση με σημερινούς λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες στις οποίες διαμορφώθηκαν και να καταλήγουν σε γενικεύσεις, χωρίς όμως αναχρονισμούς. Οι ιστορικοί τις χρησιμοποιούν για να σχηματίσουν το παρελθόν με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Κάββουρα, 2011: 124). Στην μάθηση, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η συσχέτιση των ιστορικών εννοιών με τους ιστορικούς όρους οδηγεί στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Η αναζήτηση της σημασίας που έχουν οι όροι αυτή σε άλλο πλαίσιο, στη σημερινή κοινωνία για παράδειγμα, λειτουργεί θετικά και αναπτύσσει την ιστορική συνείδηση των μαθητών. Χωρίς τις έννοιες και τους ιστορικούς όρους δεν θα μπορούσε να προσεγγιστεί το παρελθόν, ούτε θα ήταν δυνατόν να προβούν οι μαθητές σε συσχετισμούς με το παρόν. Μεταφέροντας έναν ιστορικό όρο από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο σε ένα άλλο, αυτόματα αυτός θα υποστεί αλλαγές, καθώς τα ιστορικά γεγονότα είναι μοναδικά (Ρεπούση, 2000: 12). Το χωροχρονικό πλαίσιο είναι που παρουσιάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και τα νοήματά του. Συγκρίνοντας και αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές, οι μαθητές καθίστανται συνεργοί στην ιστορική γνώση και πιο ευαίσθητοι σε αναχρονισμούς και ιστορικές γενικεύσεις (Κάββουρα, 2011: 135-136). Πρέπει, εξάλλου, να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η ιστορία αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή και οι όροι που έχουν προκύψει είναι αποτέλεσμα της εργασίας των ιστορικών. Έτσι και οι μαθητές, στην προσέγγιση των όρων και στην εξέτασή τους στον χρόνο και το χώρο θα πρέπει να αναζητήσουν τις έννοιες και τους όρους στο γνωστικό τους «οπλοστάσιο», τον κοινό νου, και να προχωρήσουν σε μετασχηματισμούς και ανάλυση των συνδέσεων που ορίζουν τον συγκεκριμένο όρο τη δεδομένη στιγμή. Η σύνδεση των δομών που χαρακτηρίζουν έναν ιστορικό όρο βοηθάει τους μαθητές να οικειοποιηθούν την γνώση, να μεταφερθούν σε ανάλογες καταστάσεις και να προχωρήσουν σε ερμηνείες της δικής τους πραγματικότητας (Κάββουρα, 2011: 140). Στην κατηγορία αυτή το σχολικό εγχειρίδιο εξετάστηκε ως προς τις ευκαιρίες που δίνει στους μαθητές να αναζητήσουν την σημασία των όρων στην σημερινή εποχή, καθώς και αν

παρουσιάζεται η διαφορετική σημασία που έχει ένας όρος σε σχέση με το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται.

Ένα παράδειγμα ιστορικού όρου που επανεμφανίζεται στη σύγχρονη ιστορία και περιγράφεται στο σχολικό εγχειρίδιο είναι αυτός της *αποικιοκρατίας*. Ως όρος αναφέρεται στην έξοδο των ανεπτυγμένων λαών της Ευρώπης προς την Ασία και τις ΗΠΑ κατά τον 16^ο αιώνα. Ο ίδιος όρος χρησιμοποιείται για την έξοδο των ανεπτυγμένων λαών της Ευρώπης προς την Αφρική. Στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρονται οι διαφορετικές επιδιώξεις που είχαν σε κάθε εποχή και ο διαφορετικός χαρακτήρας της αποικιοκρατίας του 16^{ου} και του 19^{ου} αιώνα. Μάλιστα τονίζεται ότι η *αποικιοκρατία* του 19^{ου} αιώνα χαρακτηρίζεται και ως ιμπεριαλισμός λόγω των διαστάσεων που έλαβε. Σε αυτό το παράδειγμα οι δομές και οι συνδέσεις είναι ευδιάκριτες. Γενικά παρατηρείται να δίνονται οι συνθήκες στις οποίες εμφανίστηκε τη δεδομένη στιγμή ένας ιστορικός όρος και οι λόγοι για τους οποίους ονομάστηκε κατά αυτόν τον τρόπο είναι, επίσης, εμφανείς. Υπάρχουν βέβαια και εξαιρέσεις, όπως με την έννοια της *επανάστασης* που αναφέρεται τόσο για απελευθερωτικά κινήματα και για πολιτειακά ζητήματα, όσο και για πολιτισμική και οικονομική ανάπτυξη, χωρίς να γίνεται διάκριση του όρου. Επιπλέον, στο κεφάλαιο που αναφέρεται στα πνευματικά και καλλιτεχνικά ρεύματα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, οι ιστορικοί όροι συνδέονται με την εποχή στην οποία εμφανίστηκαν μέσω της ιστορικής αφήγησης, του εικονιστικού υλικού και των πηγών. Δίνονται πληροφορίες για τη ζωή των ανθρώπων, τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν και σκιαγραφείται όλη η εποχή στην οποία εμφανίστηκαν. Οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν το παρελθόν, καθώς και να εξηγήσουν και να στοχαστούν για το παρόν και το μέλλον. Από την άλλη, ένα παράδειγμα που να μεταφέρεται και στη σύγχρονη εποχή είναι αυτό της έννοιας της *ασφάλειας* και των *συστημάτων ασφαλείας*. Ειδικότερα για τον τελευταίο όρο, που είναι και στόχος του Α.Π., να εξοικειωθούν, δηλαδή, οι μαθητές με την έννοια του *συστήματος ασφαλείας*, αυτός εμφανίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο συχνά και σε διαφορετικά «περιβάλλοντα». Η πρώτη αναφορά αφορούσε την ανάπτυξη ενός *συστήματος ασφαλείας* απέναντι στα κινήματα του 19^{ου} αιώνα και τις προσπάθειες διατήρησης του παλαιού καθεστώτος. Τον επόμενο αιώνα, όμως, ο όρος επανεμφανίζεται αλλά με διαφορετική σημασία, καθώς πλέον δεν εξετάζεται ως διατήρηση ενός status quo, αλλά ως προσπάθεια ειρηνικής συνύπαρξης των λαών. Η αλλαγή αυτή οφείλεται στις συνέπειες που είχε στην ζωή των ανθρώπων ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος. Μετά όμως από τα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και

την ρίψη της ατομικής βόμβας η έννοια του *συστήματος ασφαλείας* αλλάζει ξανά. Μέχρι εν τέλει ο όρος μεταφέρεται στον 21^ο αιώνα (επίλογος) όπου η έννοια της *ασφάλειας* δεν αφορά μόνο τα κράτη, αλλά και τη φύση. Αυτό είναι ένα παράδειγμα όπου συνδυάζονται το ευρύτερο πλαίσιο και η ιστορική γλώσσα.

Το παραπάνω παράδειγμα, ωστόσο, δεν συμβαίνει συχνά στο σχολικό εγχειρίδιο. Σπάνια γίνεται αναφορά στην αλλαγή της σημασίας ενός όρου στον χρόνο ή στην αναζήτηση της σημασίας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του για την σημερινή εποχή. Η αφήγηση είναι γραμμική και οι ιστορικοί όροι παρουσιάζονται συγχρονικά και δεν δίνονται αφορμές για διαχρονική διερεύνηση του όρου. Εξαιρεση αποτελεί η παρακάτω ερώτηση του σχολικού εγχειριδίου, όπου ζητείται στην ενότητα για τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο να αναζητήσουν οι μαθητές τις σύγχρονες χρήσεις του όρου *γενοκτονία*, ενός όρου που πρωτοεμφανίστηκε για να περιγράψει την εξόντωση των Εβραίων κατά τον πόλεμο. Υπάρχουν, όμως, όροι που ενώ χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή των μαθητών, όπως ο χαρακτηρισμός μίας χώρας ως *υπερδύναμη*, οι οποίοι εξετάζονται μόνο στο πλαίσιο της ιστορικής αφήγησης και του συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου. Συμπερασματικά, σε σχέση με το Α.Π. παρατηρείται αντιστοιχία ως προς τη σύνδεση των ιστορικών όρων με τις έννοιες και τη συσχέτισή τους, αλλά πολύ μικρότερη έως καθόλου στην αναφορά των σύγχρονων όρων και την συνεξέτασή τους. Δεν δίνονται αφορμές για αναζήτηση των νέων σημασιών που έχουν δοθεί.

1.22 Δράσεις ιστορικών υποκειμένων

Η ιστορία έχει ως αντικείμενο έρευνας την συμπεριφορά του ανθρώπου, η οποία δεν μπορεί να καθοριστεί από κανόνες και νόμους. Οι δράσεις στις οποίες προβαίνουν τα ιστορικά υποκείμενα επηρεάζουν την ιστορική πλοκή είτε αναφέρονται σε μία ιστορική προσωπικότητα, είτε σε συλλογικές κοινότητες. Όπως αναφέρει η Κάββουρα (2011: 95) η δυνατότητα παρέμβασης ενός υποκειμένου στο ιστορικό γίνεσθαι είναι αυτό που ενώνει την εξήγηση με την κατανόησή του. Αυτή η άποψη στηρίζεται στη θεωρία της παρέμβασης του Von Wright, όπου αναφέρεται ότι υπάρχει πάντα ένα ιστορικό υποκείμενο που μπορεί να παρέμβει και να καθορίσει την τελική κατάσταση ενός ιστορικού γεγονότος. Στο Α.Π. δηλώνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να κατανοούν ότι τα ιστορικά πρόσωπα οδηγήθηκαν σε κάποια δράση εξαιτίας κάποιων παραγόντων στο περιβάλλον τους. Η δράση, ως όρος, περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά: α) σκέψεις και ενέργειες των ανθρώπων, β) συνθήκες που

επικρατούν στο περιβάλλον, γ) κίνητρα που οδηγούν σε δράση, δ) τα πρόσωπα και ε) τον τρόπο που θα προχωρήσουν σε δράση. Η παρουσίαση των βασικών πληροφοριών, όπως τα παραπάνω, βοηθάει τους μαθητές να εμβαθύνουν στην ενσυναίσθηση. Μέσω αυτής είναι δυνατόν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τα κίνητρα, τις δράσεις και γενικότερα να δομήσουν το ιστορικό παρελθόν και είναι σε θέση να κάνουν ερμηνείες για το παρελθόν και υποθέσεις για το μέλλον (Van Drie & Van Boxtel, 2007: 88, Βακαλούδη, 2014: 69-70). Στα πλαίσια αυτής της κατηγορίας ερευνήθηκε αν το σχολικό εγχειρίδιο, όταν αναφέρεται στις δράσεις είτε ατόμων είτε ομάδων ανθρώπων, τις εντάσσει σε ένα γενικότερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, αν δίνει πληροφορίες για τις συνθήκες που επικρατούσαν, τα κίνητρα και εν τέλει τις ίδιες τις δράσεις.

Για παράδειγμα, ένα ζήτημα που εξετάζεται από το σχολικό εγχειρίδιο με τον παραπάνω τρόπο είναι αυτό της αποικιοκρατίας. Συγκεκριμένα, δίνονται γενικές πληροφορίες για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οδηγήθηκαν τα κράτη στο πρώτο κύμα αποικιών κατά τον 16^ο αιώνα και στη συνέχεια πως διέφερε το δεύτερο κύμα (19^{ος} αιώνας), που ονομάστηκε τελικά ιμπεριαλισμός. Οι διαφορές τους έγκεινται τόσο στο χώρο δράσης τους, όσο και στις διαφορετικές επιδιώξεις (κίνητρα) που είχαν. Επιπλέον, δίνονται πληροφορίες για το πως έβλεπαν οι άνθρωποι της εποχής το φαινόμενο αυτό, τι πίστευαν, όπως φαίνεται από την πηγή με τον «ύμνο της αποικιοκρατίας», αλλά και την «κριτική του ιμπεριαλισμού», καθώς και τι χαρακτήρα του είχαν προσδώσει (χαρακτήρας εθνικής αποστολής και μεσσιανισμού). Πληροφορεί, επίσης, το εγχειρίδιο για τις αποικιοκρατικές δυνάμεις και τις δράσεις στις οποίες προέβησαν οι αποικιοκράτες, όπως ότι *δημιούργησαν θεσμούς διακυβέρνησης και εθνικές ενότητες στη θέση των κατακερματισμένων γλωσσικά και θρησκευτικά ανθρώπων [...] εξάλειψη θανατηφόρων επιδημιών, της δουλείας και άλλες ενδημικές μαστιγες.*

Είναι σημαντικό, όμως, στο σημείο αυτό να μην μπερδευτεί η έννοια του κινήτρου με εκείνη της αιτιότητας, καθώς δεν αναζητήθηκαν οι αιτιακές σχέσεις, δηλαδή, η σύνδεση αιτίου – αποτελέσματος, αλλά αντ' αυτού αναζητήθηκε ο απώτερος στόχος. Η προσέγγιση και η ερμηνεία των δράσεων εμπλουτίζει τη σημασία της αιτιότητας και βοηθά τους μαθητές να κατανοούν τη συμπεριφορά των ιστορικών υποκειμένων (Βακαλούδη, 2014:70) Για παράδειγμα, μετά τους Ναπολεόντειους Πολέμους οι νικήτριες χώρες προχώρησαν σε μία σειρά μέτρων, με σκοπό την διατήρηση του ισχύοντος πολιτικού καθεστώτος. Το κίνητρο στην

προκειμένη περίπτωση είναι η επιθυμία της ενίσχυσης των πολυεθνικών αυτοκρατοριών, ενώ το αίτιο είναι η άνοδος των εθνικοαπελευθερωτικών κινήματων της εποχής. Είναι ευδιάκριτη η διαφορά των δύο. Οι συνθήκες που επικρατούσαν στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό σύστημα δίνονται στην επόμενη ενότητα, που αναφέρεται στα εθνικά και φιλελεύθερα κινήματα του 19^{ου} αιώνα. Αναφέρεται η νέα σύνθεση της Ευρώπης, οι ιδεολογίες που διαμοιράστηκαν στους λαούς ως απότοκο της Γαλλικής Επανάστασης και οι προσπάθειες από τη μία πλευρά διατήρησης του παλαιού καθεστώτος και από την άλλη η ανατροπή του. Οι πληροφορίες αυτές καθιστούν πιο κατανοητές τις δράσεις και τα κίνητρα των δύο πλευρών. Ωστόσο αυτό που παρατηρείται συχνά είναι να μην αναφέρονται οι συνθήκες που επικρατούσαν. Αγνοούνται οι συνθήκες, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο και ως αποτέλεσμα στο σχολικό εγχειρίδιο οι δράσεις παρουσιάζονται σαν σε χρονική ακολουθία. Για παράδειγμα, στην ενότητα 2. 3 αναφέρονται οι προσπάθειες για τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας και χωρίζεται σε δύο υποενότητες: την πρωθυπουργία του Χ. Τρικούπη και εκείνη του Ελ. Βενιζέλου. Οι δράσεις στις οποίες προέβη ο πρώτος εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο της εποχής, καθώς στην αρχή του κεφαλαίου δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες, όπως ο προσανατολισμός της Ελλάδας προς την απελευθέρωση των «αλύτρωτων» περιοχών και τα χαρακτηριστικά της χώρας: γεωργική οικονομία και εμπόριο. Επομένως, οι δράσεις του Τρικούπη για τον εκσυγχρονισμό εντάσσονται στο παραπάνω πλαίσιο. Όμως, όταν αναφέρεται στον εκσυγχρονισμό ως πολιτική του Βενιζέλου, κάνει ένα άλμα από το 1893 στο 1909 χωρίς να αναφέρεται στις μεταβολές που είχαν συμβεί. Οι στόχοι στο σχολικό εγχειρίδιο παραμένουν ίδιοι, παρόλο που το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο έχει υποστεί αλλαγές: η Ελλάδα είχε ηττηθεί στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, είχε περάσει από Διεθνή Οικονομικό Έλεγχο 1898, υπήρχε γενικότερο κλίμα απογοήτευσης προς τον κρατικό μηχανισμό. Όλα αυτά δεν αναφέρονται και επομένως οι δράσεις στις οποίες προέβη ο Βενιζέλος δεν ανταποκρίνονται στην αφήγηση που μέσω του εκσυγχρονισμού επιδιωκόταν η ενσωμάτωση των περιοχών με αλύτρωτο ελληνισμό και η οικονομική ανόρθωση του κράτους. Επίσης, όσον αφορά τις σκέψεις και τις ενέργειες των ανθρώπων δίνονται λίγες πληροφορίες.

Επομένως, σε σχέση με το Α.Π. παρατηρείται μικρή αντιστοιχία, αφού σε λίγες περιπτώσεις δίνονται πληροφορίες για τις συνθήκες που επικρατούσαν, τις απόψεις που μπορεί να είχαν τα ιστορικά υποκείμενα, αλλά και για τον λόγο δράσης τους. Οι μαθητές καλούνται να ερμηνεύσουν την κοινωνία κάποιων «άλλων», που

έζησαν μίαν άλλη εποχή, σε ένα διαφορετικό περιβάλλον. Εντάσσοντας, λοιπόν, το ιστορικό γεγονός στο κοινωνικό του πλαίσιο και συνδέοντάς το με την εποχή, οι συνθήκες που ώθησαν τα ιστορικά υποκείμενα σε δράση μπορούν να προσεγγιστούν ευκολότερα και να κατανοηθούν οι ιδεολογίες της εποχής, όπως επίσης, και τα συναισθήματα των υποκειμένων. Κατανοώντας τις δομές των ιστορικών γεγονότων μπορούν να επεξεργάζονται καλύτερα και τις συνθήκες της δικής τους κοινωνίας, καθώς και να προετοιμαστούν για το μέλλον, όπως ορίζεται στο Α.Π.. Τέλος, στο σχολικό εγχειρίδιο τα ιστορικά γεγονότα παρουσιάζονται, κυρίως, γραμμικά. Αυτό δίνει περισσότερη βαρύτητα στην εξέταση των αιτιών των γεγονότων, ενώ οι δράσεις αποτελούν απλώς το μέσο για να αναφερθούν οι συνέπειες.

1.221 Σκέψεις – Συναισθήματα Ιστορικών Υποκειμένων

Για να είναι οι μαθητές σε θέση να κατανοήσουν την συμπεριφορά των ιστορικών υποκειμένων στη βάση συγκεκριμένων παραγόντων, θα πρέπει να εξετάσουν τις προθέσεις τους, τους στόχους τους, αλλά και συναισθήματα, σκέψεις αξίες που είχαν την δεδομένη στιγμή. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει οι μαθητές να «μεταφερθούν» στο παρελθόν και να «συναισθανθούν» τα ιστορικά υποκείμενα, δηλαδή, να μετατεθούν στην θέση των δρώντων υποκειμένων, ώστε να επεξεργαστούν τις δράσεις τους. Αυτή η ικανότητα ονομάζεται ιστορική ενσυναίσθηση και έχει στόχο την δόμηση του ιστορικού παρελθόντος μέσα από την κατανόηση των σκέψεων, των συναισθημάτων, των προσδοκιών και των ιδεών που είχαν τα ιστορικά υποκείμενα (Ρεπούση, 2000: 6-7). Οι μαθητές όταν προσεγγίζουν ένα ιστορικό κείμενο συγκροτούν νοητικές αναπαραστάσεις για να μπορέσουν να κάνουν ερμηνείες και να εξάγουν συμπεράσματα, δεδομένου ότι είναι δύσκολο έως αδύνατο να γνωρίσει κανείς τι μπορεί να σκέφτονταν τα ιστορικά υποκείμενα. Αναγάγουν, λοιπόν, τα ιστορικά γεγονότα σε εικόνες και εμπειρίες που έχουν ακούσει ή γνωρίσει και προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν μέσα από αυτά, αξιοποιώντας τον λεγόμενο κοινό νοου και μετασχηματίζοντας τις αναπαραστάσεις που έχουν ήδη διαμορφώσει. Επομένως, προσπαθούν μέσα από το παρόν να εξηγήσουν το παρελθόν και το αντίστροφο (Κάββουρα, 2011: 49-50, 111). Μέσα από την ιστορική αφήγηση καλούνται να προσεγγίσουν την οπτική των «άλλων» και να ερμηνεύσουν τις δράσεις των υποκειμένων. Μία διάσταση που ωθεί τους ανθρώπους σε δράση είναι το συναίσθημα του φόβου, οι αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν τα ιστορικά υποκείμενα και γενικά τα συναισθήματα. Αν αναλογιστεί κανείς πως η

ιστορική περίοδος που εξετάζεται στην Γ΄ Λυκείου έχει σχέση με την ανάδειξη εθνικών κινημάτων και νέων κρατών, την ύπαρξη μειονοτήτων και τις προσπάθειες για προστασία τους από διεθνείς οργανισμούς, καταλαβαίνει ότι η εξέταση των προβληματισμών που κυριαρχούσαν εκείνη την εποχή παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάληψη δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, στους στόχους του Α.Π. περιλαμβάνεται η εξέταση μειονοτικών ζητημάτων και η κατανόηση των συνθηκών μέσα στις οποίες εμφανίστηκαν, ώστε να οδηγηθούν στον *σεβασμό των μειονοτήτων ως γέφυρα επαφών στο πλαίσιο της ειρηνικής συνύπαρξης και των πολιτισμικών ανταλλαγών*. Επίσης, ζητείται να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν διάφορες εθνότητες και κοινωνικές ομάδες, όπως τα θύματα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ή οι εθνοκαθάρσεις και οι διωγμοί ως πολιτική της κυρίαρχης ομάδας.

Στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρονται σπάνια οι ιδέες που επικρατούσαν εκείνη την εποχή. Όμως, μέσα από την παράθεση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν μπορεί κάποιος να δομήσει τις συνθήκες που υπήρχαν και να οδηγηθεί σε ερμηνείες και αξιολόγηση για τις δράσεις των υποκειμένων. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η αναφορά στις ελληνικές κυβερνητικές δράσεις του 1950 – 1974 (ενότητα 6, κεφάλαιο 6^ο). Η κατάσταση της Ελλάδας σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο δίνεται μέσα από τις αντιξοότητες που αντιμετώπιζε. Η Ελλάδα της δεκαετίας 40-50΄ είχε συμμετάσχει σε έναν Παγκόσμιο και έναν εμφύλιο πόλεμο και είχε δεχθεί τριπλή ξένη κατοχή. Οι συνέπειες αυτών ήταν εμφανείς στην πολιτική και κοινωνική ζωή καθορίζοντας έτσι και τις δράσεις στις οποίες οδηγήθηκαν. Εντάσσοντάς τες στο πλαίσιο αυτό, είναι ευκολότερο για τους μαθητές να «μεταφερθούν» στο παρελθόν και να προχωρήσουν σε κατανόηση, ανάλυση, ερμηνεία και αξιολόγηση των δράσεων. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν υποθέσεις και να εκφράσουν ερωτήματα. Ωστόσο, η ιστορική αφήγηση δεν περιλαμβάνει συχνά τέτοιες αναφορές. Το βοηθητικό υλικό, από την άλλη πλευρά, καλύπτει αυτό το κενό, μέσα από μαρτυρίες κυρίως, παρουσιάζοντας τους φόβους, τις αντιξοότητες και τις σκέψεις των ανθρώπων της εποχής εκείνης. Όμως, αυτό εμπεριέχει τον κίνδυνο οι μαθητές να εκλάβουν την μαρτυρία ως ιστορική αλήθεια, ιδιαίτερα αν δεν είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνικές του ιστορικού και την προσέγγιση των ιστορικών πηγών. Για παράδειγμα, όταν παρουσιάζεται ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, η ιστορική αφήγηση αναφέρεται κυρίως στις μάχες που έγιναν, στις συμμαχίες και τις συμφωνίες που συνήψαν οι αντιμαχόμενες χώρες. Την ιστορική αφήγηση συμπληρώνει το βοηθητικό υλικό που περιλαμβάνει ομιλίες των ηγετών, με τις οποίες εκφράζονται οι προσδοκίες τους και

οι σκέψεις τους για συγκεκριμένα ιστορικά συμβάντα, μαρτυρίες από τους εμπολέμους στο πεδίο της μάχης, όπως μία μαρτυρία από το πολιορκημένο Λένινγκραντ (σελ. 118), ή η παράθεση των συμβάντων στο ύψωμα 731 (σελ. 120), που εκφράζουν έντονα συναισθήματα και ιδέες/ αξίες: *Ο αγώνας στο ύψ. 731 θα μπορούσε να συγκριθεί με την Μάχη του Μαραθώνα [...] τη θυσία του Λεωνίδα[...]*. Επίσης, περιλαμβάνονται και εικόνες από τα πεδία της μάχης, βομβαρδισμένα τοπία και χώροι εκτελέσεων, όλα τα παραπάνω διαμορφώνουν το κλίμα και τις σκέψεις που επικρατούσαν την εποχή εκείνη και καθόρισαν τις δράσεις των ιστορικών υποκειμένων. Αντίθετα, οι ιδέες και οι σκέψεις των ιστορικών προσώπων δίνονται με μεγαλύτερη πληρότητα στο 7^ο κεφάλαιο, που αναφέρεται στα καλλιτεχνικά και επιστημονικά επιτεύγματα. Σε αυτό υπάρχουν πληροφορίες για τις συνθήκες μέσα στις οποίες προέκυψε ένα καλλιτεχνικό ρεύμα, όπως ο μοντερνισμός. Μέσα από την ιστορική αφήγηση, τις εικόνες και τις πηγές παρουσιάζονται τα συναισθήματα της εποχής, η επίδραση που είχαν τα ιστορικά γεγονότα στην τέχνη και τη σκέψη των απλών ανθρώπων.

Συμπερασματικά, σε σχέση με το Α.Π. παρατηρείται μικρή αντιστοιχία, επειδή στην ιστορική αφήγηση δεν γίνεται αναφορά στις σκέψεις των ιστορικών υποκειμένων. Δίνονται βέβαια πληροφορίες μέσα από το βοηθητικό υλικό, ωστόσο η οπτική του μάρτυρα βάζει σε κίνδυνο την αντικειμενικότητα των πληροφοριών και μπορεί οι μαθητές να προχωρήσουν σε εσφαλμένες γενικεύσεις. Ακόμη, οι αφηγήσεις εξετάζουν κυρίως μία οπτική. Επομένως, από μόνο του το βοηθητικό υλικό δεν μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές στην αναπαράσταση του παρελθόντος, ώστε να προχωρήσουν σε ερμηνείες και αξιολογήσεις.

1.222 Σημασία για το χωροχρονικό πλαίσιο

Η αναζήτηση της σημασίας των δράσεων για τα ιστορικά υποκείμενα και το ευρύτερο περιβάλλον τους, είναι μία ακόμη πλευρά που εξετάστηκε σε σχέση με τις δράσεις. Η σημασία για την εποχή εμπλουτίζει την έννοια της αιτιότητας και βοηθάει στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών (Ρεπούση, 2000: 6-7). Στο Α.Π. ζητείται οι μαθητές να προβούν σε αξιολογήσεις για ιστορικά γεγονότα, για τις συνέπειες των δράσεων, για τις στάσεις των ιστορικών υποκειμένων. Για παράδειγμα, να αξιολογήσουν τις δράσεις για την λύση του Μακεδονικού Ζητήματος σε σχέση με τους Βαλκανικούς Πολέμους, ή τις προσπάθειες επίλυσης του Κυπριακού, ή τις συνέπειες της ρίψης της ατομικής βόμβας. Το σχολικό εγχειρίδιο προβαίνει σε

αξιολογήσεις των ιστορικών γεγονότων, οι οποίες, συνήθως, βρίσκονται στο τέλος της ενότητας ως συμπέρασμα των όσων έχουν λεχθεί. Σπάνια δε δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αξιολογήσουν οι ίδιοι το ιστορικό γεγονός, αφού η δομή της αφήγηση είναι γραμμική, τα γεγονότα, δηλαδή, διαδέχονται το ένα το άλλο και έτσι παρουσιάζεται άμεσα ο αντίκτυπος των γεγονότων στη ζωή και το περιβάλλον των ιστορικών υποκειμένων, χωρίς χώρο για αναστοχασμό από τους μαθητές. Όπως όταν αναφέρεται το σχολικό εγχειρίδιο στην διαμόρφωση ενός συστήματος ασφαλείας για την διατήρηση του παλαιού καθεστώτος (19^{ος} αιώνας) και αναφέρει στην ιστορική αφήγηση ότι ήταν αναποτελεσματικό, αφού *οι λαοί της Ευρώπης είχαν ήδη ακούσει τα μηνύματα των Γάλλων επαναστατών*. Επίσης, συμβαίνει και το παράδοξο να ζητείται οι μαθητές να αξιολογήσουν τις συνέπειες που είχε ένα γεγονός και στην ιστορική αφήγηση να υπάρχει η άποψη/ αξιολόγηση των συγγραφέων. Ένα τέτοιο παράδειγμα βρίσκεται στην ενότητα 6. 4, όταν αναφέρεται για την αποαποικιοποίηση και τη δημιουργία του «Τρίτου Κόσμου». Παρόλο που αναφέρεται και σε ένα σύγχρονο θέμα, το οποίο μπορεί οι μαθητές να έχουν ξανασυναντήσει, το σχολικό εγχειρίδιο προβαίνει σε αξιολόγηση τόσο της κατάστασης των χωρών, όσο και για τις σχετικές δράσεις τους. Η σημασία του γεγονότος για την εποχή παρουσιάζεται πληροφοριακά.

Η παράθεση της σημασίας που είχαν οι δράσεις και οι αξιολογήσεις των συγγραφέων δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης, αφού οι μαθητές δεν μετέχουν στην διαδικασία ενεργά, αλλά προσλαμβάνουν παθητικά έτοιμες τις συνδέσεις και τα συμπεράσματα. Μέσω της ερμηνείας, της ανάλυσης και της αξιολόγησης των δράσεων, οι μαθητές κατανοούν τη σημασία που είχε ένα ιστορικό γεγονός για τους συγχρόνους του, επειδή αναζητούν τις συνδέσεις στις δικές τους αναπαραστάσεις και προσπαθούν να εξηγήσουν τις δομές μέσα από όσα έχουν ακούσει ή γνωρίζουν. Είναι σε θέση, δηλαδή, να κάνουν ιστορικούς συλλογισμούς, να κατανοούν την επίδραση που έχει το παρελθόν στο παρόν, με συνέπεια την διαμόρφωση συνειδητών και δημοκρατικών πολιτών, όπως ορίζεται στο Α.Π. (Μαμούρα, 2016: 214).

1.223 Διπλωματία πολέμου

Μία ιδιαίτερη διάσταση στο Α.Π. σε σχέση με τις δράσεις των ιστορικών υποκειμένων αφορά τη διπλωματία του πολέμου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Α.Π. οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με την ιστορία της διπλωματίας. Σε

αυτήν περιλαμβάνονται το σύνολο των δράσεων που χρησιμοποιεί ένα κράτος για να εξυπηρετήσει τα εθνικά του συμφέροντα και τις σχέσεις του με τα άλλα κράτη¹⁴. Καλούνται, λοιπόν, οι μαθητές να εντρυφήσουν στην πολιτική της διπλωματίας και να μελετήσουν τις διάφορες δράσεις των κρατών. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω της μελέτης των διαφόρων συμμαχιών, όπως να αναζητήσουν τις επιδιώξεις και τις αδυναμίες που οδήγησαν τα κράτη σε κάποια συμμαχία, τι μοιράζονται και γιατί οδηγήθηκαν σε σύμπραξη δυνάμεων. Επίσης, μέσα από την αξιολόγηση διεθνών συνθηκών και συμφωνιών, όπως και των διαφόρων ομάδων που συγκροτήθηκαν με στόχο την ειρηνική επίλυση ζητημάτων και διαφωνιών, όπως η ΚτΕ και ο ΟΗΕ. Στη συγκεκριμένη κατηγορία αναζητήθηκε αν οι διπλωματικές κινήσεις/ δράσεις περικλείονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, όπου περιγράφονται οι συνθήκες που επικρατούσαν, τα κίνητρα των εμπλεκόμενων χωρών και οι συνέπειες τους στις διεθνείς σχέσεις.

Επειδή η ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου είναι κυρίως γεγονοτολογική, επικεντρώνεται στην πολιτική, στρατιωτική και διπλωματική ιστοριογραφία. Επομένως, γίνεται συχνά αναφορά σε διεθνείς συνθήκες και προσπάθειες διευθέτησης διεθνών ζητημάτων. Μάλιστα διακρίνονται στην ιστορική αφήγηση, αφού είναι γραμμένα με έντονη γραφή. Επίσης, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στις ιστορικές προσωπικότητες, στα πρόσωπα που συμμετείχαν στις συμφωνίες. Και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά, η αναφορά των συνθηκών και η διάκριση των ιστορικών προσωπικοτήτων, παραπέμπουν στην ιστορική πληροφόρηση. Για να υπάρξει, όμως, ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης πρέπει να διαφαίνονται οι συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων, να λαμβάνονται όλες οι πτυχές του γεγονότος, ώστε να είναι αξιοποιήσιμο για προβληματισμό και έρευνα από την πλευρά των μαθητών, να τους γεννήσει ερωτήματα που θα αναφέρονται τόσο στο ιστορικό παρελθόν, όσο και για την δική τους πραγματικότητα (Μαζούρης, 2008: 130-131). Από τα ιστορικά γεγονότα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και τονίζονται και στο Α.Π. πως πρέπει οι μαθητές να τα εξετάσουν και από τη διπλωματική τους πλευρά, λόγω των διαστάσεων και της σημασίας τους, είναι αυτά του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Ανατολικού Ζητήματος. Συγκεκριμένα, ως προς το πρώτο ιστορικό γεγονός το σχολικό εγχειρίδιο καλύπτει τις διπλωματικές ενέργειες των αντίπαλων πλευρών τόσο

¹⁴http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AF%CE%B1

πριν το ξέσπασμα του πολέμου, όσο και μετά. Επίσης, δίνει αρκετές πληροφορίες για τις συνθήκες που επικρατούσαν λίγο πριν φτάσουν τα κράτη στον πόλεμο, τόσο σε πολιτικό όσο και σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Η οικονομική κρίση του 1929 και οι συνέπειές της στη διεθνή οικονομία και το εμπόριο, η άνοδος αυταρχικών/ απολυταρχικών καθεστώτων σε διάφορα σημεία του πλανήτη, τα αισθήματα αδικίας που είχαν οι πολίτες της Ιταλίας και της Γερμανίας ως οι χαμένοι του Α΄ Παγκοσμίου και οι αδυναμίες της ΚτΕ να διαχειριστεί την όλη κατάσταση είναι το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο του πολέμου. Πριν το ξέσπασμα του πολέμου αναφέρονται οι διπλωματικές δράσεις των Μεγάλων Δυνάμεων για να αποφύγουν τον πόλεμο, καθώς και οι σκέψεις και τα συναισθήματα μέσα από το βοηθητικό υλικό. Κατά τη διάρκεια του πολέμου και στα πλαίσια της αφήγησης αναφέρονται οι διάφορες συμμαχίες που δημιουργήθηκαν, αν και με λιγότερες πληροφορίες. Τέλος, αναφέρεται και η σημασία των διπλωματικών λύσεων τόσο σε εθνικό επίπεδο, όσο και σε διεθνές επίπεδο και οι νέες ισορροπίες στη διεθνή πολιτική σκηνή (διπολικός κόσμος και ψυχρός πόλεμος).

Από την άλλη πλευρά, το Ανατολικό Ζήτημα, αν και είναι επίσης καίριο και αναπτύσσεται σε αρκετές ενότητες δεν είναι δοσμένο με τον ίδιο τρόπο. Ένα διπλωματικό ζήτημα που απασχολεί τη διεθνή κοινότητα μέχρι σήμερα, τόσο στο χώρο της Μεσογείου (Κυπριακό), όσο και της Μέσης Ανατολής (Ισραήλ, Παλαιστίνη Αίγυπτος, Ιράν), δεν αναπτύσσεται τόσο διεξοδικά στο κοινωνικοπολιτικό του πλαίσιο. Οι πτυχές του Ανατολικού Ζητήματος δεν φαίνεται πως ανέκυψαν, η παρακμή της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αναφέρεται μία φορά και δεν συνδέεται με την ανάδειξη εθνικών κινημάτων. Αυτά, αντιθέτως, αναφέρονται μεμονωμένα. Σχετικά με διπλωματικές ενέργειες περισσότερες πληροφορίες περιλαμβάνονται στις ενότητες που αναφέρονται στο Μακεδονικό Ζήτημα, όπου περιγράφονται οι διαφορετικές επιδιώξεις των κρατών, οι προσπάθειές τους για την προσάρτηση εδαφών και η συσπείρωσή τους όταν είδαν τα συμφέροντά τους να απειλούνται από την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Οι συμμαχίες ήταν εύθραυστες και άλλαζαν ανάλογα με τα κίνητρα των κρατών. Επομένως, δίνονται κάποια χαρακτηριστικά για τα εμπλεκόμενα κράτη, όμως δεν αναφέρεται η κοινωνική διάσταση του ζητήματος. Το ίδιο συμβαίνει και στην αναφορά στο Μεσανατολικό και το Κυπριακό Ζήτημα. Γίνεται αναφορά στις συμφωνίες και τα πρόσωπα που ξεχώρισαν, αλλά ελάχιστες αναφορές στη σημασία των ζητημάτων σε κοινωνικό πλαίσιο. Ούτε γίνεται

αξιολόγηση των διεθνών συμφωνιών ως προς τις διεκδικήσεις των κρατών, ούτε το αντίκτυπο στους απλούς ανθρώπους.

Συνεπώς, το σχολικό εγχειρίδιο αναφέρεται στην διπλωματία μέσα στα πλαίσια της γεγονοτολογικής ιστοριογραφίας. Η αφήγηση ακολουθεί γραμμική δομή και δεν δίνονται αφορμές για σύνδεση των διπλωματικών ενεργειών με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως, οι μαθητές εξετάζουν μονοδιάστατα τέτοια σύνθετα γεγονότα και ζητήματα. Και αν δεν τους δίνεται η ευκαιρία να εξετάσουν τη σημασία των ενεργειών αυτών, όχι μόνο σε σχέση με ένα ιστορικό γεγονός, αλλά τόσο σε μεγαλύτερη κλίμακα, διεθνώς, όσο και σε μικρότερη, στους απλούς ανθρώπους, θα είναι δύσκολο έως αδύνατο να αναρωτηθούν για τα ζητήματα που ανακύπτουν στην δική τους ζωή και καθημερινότητα.

2. Αντιστοιχία σχολικού εγχειριδίου και Αναλυτικού Προγράμματος ως προς το Περιεχόμενο Μάθησης

Το περιεχόμενο της ιστορίας στο Λύκειο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην νεότερη και σύγχρονη ιστορία, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν όλα τα εφόδια για την ένταξή τους στην σύγχρονη κοινωνία. Στο Α.Π. δηλώνεται ρητά ότι πρέπει οι μαθητές να κατέχουν βασικές γνώσεις της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας. Στην συγκεκριμένη κατηγορία ελέγχθηκε αν υπάρχει αντιστοιχία του περιεχομένου του Α.Π. με αυτό του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, μετατράπηκαν σε κατηγορίες οι θεματικές ενότητες και τα περιεχόμενα μάθησης του Α.Π. και έγινε σύγκριση αυτών με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Επειδή το ΦΕΚ 181/23-1-2015 είναι οργανωμένο σε θεματικές, χρησιμοποιήθηκε, επίσης, και εκείνο του 2005 (ΦΕΚ Β΄ 696/2005), που το συμπληρώνει, γιατί σε αυτό αναφέρονται πιο αναλυτικά τα περιεχόμενα μάθησης και ακολουθεί τη γραμμική διάταξη του σχολικού εγχειριδίου.

Η πρώτη παρατήρηση είναι ως προς τη διάταξη της ύλης. Το Α.Π. ακολουθεί την θεματική διάταξη, ενώ το σχολικό εγχειρίδιο ακολουθεί γραμμική. Επομένως, ένα ιστορικό γεγονός, όπως το Ανατολικό Ζήτημα παρουσιάζεται σε μία θεματική στο πρώτο, αλλά αναλύεται σε περισσότερες ενότητες, όχι απαραίτητα συνεχόμενες, στο δεύτερο. Γενικότερα στο Α.Π. τα περιεχόμενα μάθησης ορίζονται σε δύο μεγάλες θεματικές: τα συστήματα ασφαλείας και το Ανατολικό Ζήτημα. Στην πρώτη θεματική ανήκουν οι προσπάθειες για διευθέτηση των ζητημάτων μέσω οργανισμών, οι δύο Παγκόσμιοι Πόλεμοι και μειονοτικά ζητήματα. Η δεύτερη θεματική περιλαμβάνει τις

πτυχές του Ανατολικού Ζητήματος, καθώς και εθνικιστικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στο όνομα της φυλετικής καθαρότητας. Το σχολικό εγχειρίδιο από την άλλη ξεκινά την ιστορική αφήγηση από το συνέδριο της Βιέννης (1814) και η ιστορική αφήγηση ολοκληρώνεται με τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Τις θεματικές που αναφέρονται στο Α.Π. συμπληρώνουν, επιπλέον, ιστορικά γεγονότα σχετικά με την πολιτική, κυρίως, της Ελλάδας και τη θέση της στα μεγάλα ιστορικά γεγονότα. Επιπλέον, στην ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην παραδοσιακή ιστοριογραφία, δηλαδή, πολιτικά, στρατιωτικά και διπλωματικά θέματα. Εξαίρεση αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στις τέχνες και τον πολιτισμό του 19^{ου} και 20^{ου}, το οποίο είναι και το μοναδικό που εξετάζεται θεματικά. Επίσης, και το βοηθητικό υλικό συμπληρώνει την ιστορική αφήγηση ως προς το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, οι τέσσερις αραβο-ισραηλινές συγκρούσεις, στα πλαίσια του Μεσανατολικού ζητήματος, αναφέρονται στο παράθεμα, αποσυμφωνώντας την ιστορική αφήγηση. Καθώς και μέσα από το εικονιστικό υλικό, όπως με φωτογραφίες από τα πεδία μαχών, όπου φαίνονται οι υλικές καταστροφές ενός πολέμου ή γελοιογραφίες που απεικονίζουν τις απόψεις της κοινής γνώμης για ένα γεγονός ή πρόσωπο. Γενικότερα, δηλαδή, παρατηρείται αντιστοιχία σε μεγάλο βαθμό ως προς το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και τα περιεχόμενα μάθησης του Α.Π.. Ειδικότερα, εξετάστηκε ως προς την αντιστοιχία του το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου και με το ΦΕΚ Β' 696/2005, το οποίο όπως αναφέρθηκε ακολουθεί ακριβώς την διάταξη του σχολικού εγχειριδίου. Αυτό έγινε γιατί υπήρχαν θέματα στο σχολικό εγχειρίδιο που δεν υπήρχαν στο Α.Π. και έπρεπε να ελεγχθεί αν αποτελούν αναντιστοιχία. Τέτοια παραδείγματα είναι τα ακόλουθα: η βιομηχανική επανάσταση, η αποικιοκρατία στην Άπω Ανατολή, ο ψυχρός πόλεμος, η ίδρυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και τα καλλιτεχνικά και πνευματικά ρεύματα του 21^{ου} αιώνα. Όλα τα παραπάνω, αν και δεν περιλαμβάνονται στο Α.Π., συμπληρώνονται από το ΦΕΚ Β' 696/2005. Επομένως, εξασφαλίζεται η αντιστοιχία ανάμεσα στα δύο.

Υπάρχουν, όμως, και σημεία του Α.Π. που δεν περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο. Εκείνο που δεν εμφανίζεται πουθενά ως θέμα στο σχολικό εγχειρίδιο είναι το Κρητικό Ζήτημα. Στο Α.Π. ζητείται οι μαθητές να γνωρίσουν το Κρητικό Ζήτημα ως μέρος του Ανατολικού Ζητήματος, εξετάζοντας τις κρητικές επαναστάσεις, τα αίτια και τις συνέπειές τους, την Κρητική Πολιτεία ως αποτέλεσμα αυτών, μέχρι την ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα και τη λύση του Ζητήματος. Στο σχολικό

εγχειρίδιο, όμως, δεν γίνεται καμία αναφορά στο Κρητικό Ζήτημα. Αναφέρονται, βέβαια, στην ιστορική αφήγηση οι κρητικές επαναστάσεις, στα πλαίσια του γενικότερου εθνικού αναβρασμού κατά την ελληνική επανάσταση, όπως επίσης και σε έναν πίνακα για τα σημαντικότερα εθνικά γεγονότα των ετών 1830-1881. Επίσης, μία εικόνα με το ολοκαύτωμα την Μονής Αρκαδίου ως το κορυφαίο γεγονός της Κρητικής Επανάστασης του 1866-1869. Γίνεται αναφορά στην Κρήτη ως μέρος των αλύτρωτων εδαφών, δεν υπάρχει, ωστόσο, αναφορά στον όρο Κρητικό Ζήτημα, ούτε στις συνέπειες που είχε στην ελληνική κοινωνία. Στη συνέχεια, όταν εξετάζονται οι εθνικιστικές πρακτικές που ακολούθησαν απολυταρχικά κράτη, αναφέρεται στο Α.Π. ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν τα μέτρα που πήραν οι Νεότουρκοι απέναντι στους αλλοεθνείς. Στο σχολικό εγχειρίδιο δεν αναφέρεται όμως πως έδρασαν, αλλά αναφέρεται μόνο ότι εκδίωξαν τους χριστιανούς. Στην ίδια θεματική, ενώ αναφέρεται στο Α.Π. η γενοκτονία των Αρμενίων, στο σχολικό εγχειρίδιο δεν αναφέρεται, παρά μόνο στην λεζάντα μίας εικόνας (σελ. 67) όπου αναφέρει ότι *επιδόθηκαν σε διωγμούς κατά Ελλήνων και Αρμενίων*. Όσον αφορά το Ολοκαύτωμα, στο σχολικό εγχειρίδιο και ιδιαίτερα στην ιστορική αφήγηση, γίνεται αναφορά μόνο στους Εβραίους ως κοινωνική ομάδα που στιγματίστηκε κατά τον Β΄ Παγκόσμιο, αλλά δεν υπάρχει αναφορά στις άλλες κοινωνικές ομάδες, όπως αναφέρεται στο Α.Π.. Μία αναφορά υπάρχει μόνο σε ένα παράθεμα (σελ. 132), που αναφέρεται στις *ευθύνες των απλών πολιτών*. Και μία ακόμα παράλειψη είναι η μη αναφορά των λόγων για τους οποίους στιγματίστηκαν αυτές οι ομάδες. Τέλος, αναντιστοιχία παρατηρείται και στην εξέταση της αποικιοκρατίας/ αποαποικιοποίησης, όπου δεν δίνεται στο σχολικό εγχειρίδιο ιδιαίτερη βαρύτητα, αν το συγκρίνει κανείς με την έκταση που καταλαμβάνει η ευρωπαϊκή ιστορία. Στο σχολικό εγχειρίδιο δεν αναφέρεται ότι ο ανταγωνισμός για τις αποικίες ανήκε στα αίτια που οδήγησαν στον Α΄ Παγκόσμιο, ούτε δίνονται πληροφορίες για το ποιες ήταν αυτές και την πορεία τους προς την ανεξαρτησία.

Συμπερασματικά, υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχία ανάμεσα στο Α.Π. και το σχολικό εγχειρίδιο ως προς το περιεχόμενο μάθησης. Πέρα από λίγες εξαιρέσεις, περιλαμβάνονται τα ζητούμενα ιστορικά γεγονότα και θέματα. Επίσης, η διάταξη της ύλης στο σχολικό εγχειρίδιο είναι γραμμική, τα γεγονότα, δηλαδή, παρουσιάζονται με χρονική ακολουθία.

3. Αντιστοιχία ως προς τη διεξαγωγή της διδασκαλίας

Η διδασκαλία, στα πλαίσια της μετανεωτερικότητας, ορίζεται ως ένα επικοινωνιακό γεγονός όπου η συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών έχει ως στόχο την διαμόρφωση αξιών και αντιλήψεων μέσα σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι συνεργάτες με τους μαθητές σε αυτή τη διαδικασία, ώστε να τους καθοδηγούν να συμμετέχουν, να δρουν και να επικοινωνούν ως ενεργά υποκείμενα (Κοσσυβάκη, 2006: 30). Το μάθημα της ιστορίας σήμερα προσανατολίζεται περισσότερο, σύμφωνα με το βιβλίο του καθηγητή, *στην σημασία των κοινωνικών δομών και των διαδικασιών των κοινωνικών αλλαγών*. Επομένως, εφόσον το περιεχόμενο και ο προσανατολισμός της ιστορίας αλλάζει, το ίδιο θα συμβεί και στην μεθόδευση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, για την διδασκαλία της ιστορίας στην εποχή της μετανεωτερικότητας πρέπει να τονιστεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει ουδετερότητα, ένα ιστορικό γεγονός περιλαμβάνει την οπτική της κυρίαρχης ιδεολογίας, την προδιάθεση και τις αναζητήσεις του ιστορικού, τις προθέσεις της πολιτείας. Άρα το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου δεν είναι ουδέτερο και η μεθοδολογία οφείλει να εξασκήσει τους μαθητές στην αναζήτηση των ερμηνειών και τη διάκρισή τους από την πληροφορία (Brown, 2005: 11).

Σύμφωνα με το Α.Π. προτείνεται μία ποικιλία μεθόδων για τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να αυξήσουν τα κίνητρά τους για μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν εκείνη τη μέθοδο που θεωρούν οι ίδιοι πιο κατάλληλη για την αντίστοιχη διδακτική ενότητα, εκείνη που μπορεί να υποστηρίξει η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, καθώς και εκείνη που ανταποκρίνεται καλύτερα στο μαθησιακό επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών. Οφείλει να υπάρχει ποικιλία στο διδακτικό σχεδιασμό από τους εκπαιδευτικούς και να μην εμμένουν σε μία και μόνο μέθοδο. Στο επίκεντρο πρέπει πάντα να βρίσκονται οι μαθητές, καθώς είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή τους, ώστε να εκπληρωθούν οι σκοποί του μαθήματος: η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω προτείνεται στο Α.Π. οι εκπαιδευτικοί να επιλέγουν μεθόδους διδασκαλίας που να οδηγούν τους μαθητές σε δράση και να συμμετέχουν ενεργά, όπως με την ανακαλυπτική – διερευνητική μάθηση, τον ελεύθερο διάλογο, την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, την έρευνα των ιστορικών πηγών, την βιοματική προσέγγιση και την πολυπρισματική προσέγγιση. Δεν αγνοούνται οι παραδοσιακές μέθοδοι, όπως η αφήγηση του

εκπαιδευτικού, αφού και αυτές συμβάλλουν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων. Αυτό που τονίζεται είναι η ανάγκη ποικιλίας διδακτικών μεθόδων και συγχρόνως η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι ελεύθεροι να επιλέξουν τη μέθοδο που θεωρούν κατάλληλη χωρίς να δεσμεύονται από το Α.Π. να χρησιμοποιούν πολύπλοκες μεθόδους. Στο Ε.Π.Π.Σ. αναφέρεται ότι αυτό που απαιτείται στη διδασκαλία είναι η σύνδεση επιστήμης και προσωπικής εμπειρίας, καθώς επίσης το υλικό να δημιουργεί ιστορικά ερωτήματα και να είναι πρόσφορο για ιστορικές υποθέσεις.

Μέσω αυτής της κατηγορίας, λοιπόν, ελέγχθηκε κατά πόσο το σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να ανταποκριθεί στις μεθόδους που προτείνονται τόσο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και στο βιβλίο του καθηγητή. Εξετάστηκε, λοιπόν, αν το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου επιτρέπει τις πολλαπλές αφηγήσεις, την βιωματική προσέγγιση, αν ωθεί τους μαθητές στην ανάλυση, τη σύνθεση, την αιτιολόγηση και την αξιολόγηση των ιστορικών γεγονότων, αν επιτρέπει τους ιστορικούς συλλογισμούς. Γενικότερα, αν το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης και η επιλογή του βοηθητικού υλικού μπορούν να υποστηρίξουν τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας. Για να ελεγχθούν τα παραπάνω μετατράπηκαν σε κατηγορίες οι προτεινόμενες μέθοδοι και εξετάστηκαν παράλληλα οι προτεινόμενες δραστηριότητες τόσο του Ε.Π.Π.Σ. και του Α.Π με το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου (ιστορική αφήγηση, βοηθητικό υλικό, ερωτήσεις). Η παράλληλη εξέταση αυτών έδωσε σημαντικές πληροφορίες για την αντιστοιχία ως προς την μεθόδευση της διδασκαλίας.

3.1 Ιστορική Αφήγηση

Το βασικό μέσο που έχουν στη διάθεση τους εκπαιδευτικοί και μαθητές για την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης είναι η ιστορική αφήγηση. Σε αυτήν δίνεται μεγάλη βαρύτητα, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου αντιμετωπίζεται συχνά ως μία μορφή αυθεντίας. Η ιστορική αφήγηση περιέχει γνώσεις, πολιτισμικά στοιχεία, στάσεις, είναι η πρώτη επαφή των μαθητών με την ιστορική γνώση. Αυτή δίνει τα πρώτα στοιχεία που θα συγκροτήσουν οι μαθητές ώστε να σχηματίσουν τις νοητικές τους αναπαραστάσεις, μία βασική λειτουργία της ιστορικής αφήγησης. Πάνω σε αυτές θα επεξεργαστούν και θα μετασχηματίσουν τα όσα προσφέρονται από την ιστορική αφήγηση (Κάββουρα, 2011: 97-99). Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η διδακτική μεθοδολογία της

ιστορίας σήμερα προσανατολίζεται περισσότερο σε ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας. Γι' αυτό και η ιστορική αφήγηση του σχολικού εγχειριδίου οφείλει να είναι προσαρμοσμένη στα νέα δεδομένα, δηλαδή, να δίνει έμφαση στις οργανωτικές δομές, στις έννοιες της ιστορικής επιστήμης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με τις οποίες να μπορούν οι μαθητές να προσεγγίσουν την γνώση (Δολαπτσή, 2012: 23). Η γνώση δομείται ενεργητικά και προσεγγίζεται μέσω της γλώσσας – ιστορικής αφήγησης. Οι μαθητές δεν πρέπει να προσλαμβάνουν την ιστορική γνώση ως μοναδική και αδιαμφισβήτητη, αλλά να την χρησιμοποιούν για να ερμηνεύσουν γεγονότα του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος κάνοντας ιστορικούς συλλογισμούς (Μαμούρα, 2016: 214).

3.11 Αξιοποίηση ιστορικού πλαισίου

Στην διδακτική της ιστορίας σήμερα δίνεται έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους δομείται ο ιστορικός λόγος. Η ιστορική αφήγηση είναι μία κοινωνική κατασκευή που περιέχει ιστορικές έννοιες και όρους, ιστορικά γεγονότα και ερμηνείες των ιστορικών. Για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν ένα ιστορικό γεγονός θα πρέπει πρώτα να μπορούν να το διακρίνουν στα συστατικά του μέρη. Εντάσσοντάς το σε ένα ιστορικό πλαίσιο νοηματοδοτείται η γνώση και είναι πιο αξιοποιήσιμη από ό, τι η απλή παράθεση των γεγονότων. Όταν οι μαθητές μπαίνουν στην διαδικασία να ελέγξουν τις συνθήκες που επικρατούσαν, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των απλών ανθρώπων της εποχής και γενικότερα να εξετάσουν το ιστορικό πλαίσιο μπορούν να προβούν σε ερμηνείες, ακόμα και διαφορετικές αφηγήσεις (Δολαπτσή, 2012: 23). Στην συγκεκριμένη κατηγορία ελέγχθηκε πώς είναι δομημένη η ιστορική αφήγηση και πώς παρουσιάζονται τα ιστορικά γεγονότα.

Μία δραστηριότητα που προτείνεται στο Α.Π. και σχετίζεται με την κατηγορία αυτή είναι να κατασκευάσουν οι μαθητές έναν εννοιολογικό χάρτη που να παρουσιάζει, για παράδειγμα, τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του κινήματος των Νεότουρκων, ή να δημιουργήσουν χάρτη της Μέσης Ανατολής αποτυπώνοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των λαών σε σχέση με πολιτικά, οικονομικά, πολιτιστικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά της περιοχής και να αναδεικνύουν την πολυδιάσπαση του Αραβικού κόσμου. Για να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις παραπάνω δραστηριότητες θα πρέπει τα στοιχεία που χρειάζονται να περιλαμβάνονται σε έναν βαθμό στην ιστορική αφήγηση. Ως προς το

πρώτο στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρονται οι στόχοι του κινήματος, αλλά δεν δίνονται πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά του. Το σχολικό εγχειρίδιο πληροφορεί για τις συνέπειές του, όπως τους διωγμούς κατά των χριστιανών και τους Βαλκανικούς Πολέμους. Δεν δίνονται, όμως, από την ιστορική αφήγηση αρκετές πληροφορίες ώστε να δημιουργηθεί ένας εννοιολογικός χάρτης για το κίνημα των Νεότουρκων. Δεν αναδεικνύονται οι λόγοι για τους οποίους εμφανίστηκε το κίνημα, τα χαρακτηριστικά και οι δράσεις στις οποίες προέβη, ούτε οι συνέπειές τους για το ίδιο το κράτος. Από την άλλη, το δεύτερο παράδειγμα, η δημιουργία χάρτη που να δείχνει τα βασικά γνωρίσματα των λαών είναι επίσης δύσκολο να πραγματοποιηθεί, αφού η ενότητα που αναφέρεται στην Μέση Ανατολή δεν έχει κάποιον χάρτη, ώστε να κατατοπιστούν οι μαθητές ως προς τις χώρες ούτε δίνονται επαρκή πολιτισμικά και θρησκευτικά στοιχεία, αφού δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην πολιτική και τις συγκρούσεις. Επομένως, μία τέτοια δραστηριότητα δεν μπορεί να υποστηριχθεί από το σχολικό εγχειρίδιο.

Γενικότερα, παρατηρείται ότι η ιστορική αφήγηση δίνει έμφαση στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία, αφήνοντας στο περιθώριο την πολιτισμική, την θρησκευτική, την οικονομική ιστορία. Χαρακτηριστικά σχετικά με τον πολιτισμό των λαών αναφέρονται σπάνια και απλώς πληροφοριακά, χωρίς να συνδέονται με το ιστορικό πλαίσιο. Το ίδιο συμβαίνει και με την οικονομική ιστορία, όπου αφιερώνονται λίγες ενότητες, όπως η βιομηχανική επανάσταση, η οικονομική κρίση του 1929 και η οικονομική και κοινωνική ζωή κατά τα χρόνια του Μεσοπολέμου. Επιπλέον, η ενότητα για τα καλλιτεχνικά και πνευματικά επιτεύγματα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα (7^η ενότητα) είναι εκτός ύλης, μία ενότητα από την οποία μπορούν οι μαθητές να διαμορφώσουν μία εικόνα για το πώς αντιλαμβάνονταν τα ιστορικά γεγονότα οι σύγχρονοί τους ή τον αντίκτυπο αυτών στην τέχνη ή στη φιλοσοφία. Μάλιστα, στο Ε.Π.Π.Σ. τονίζεται ότι η τέχνη πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα βασικό στοιχείο πολιτισμού, αφού συμβάλει στην κατανόηση των αντιλήψεων και των στάσεων μίας εποχής και πρέπει να λαμβάνει την ίδια σημασία που έχουν οι πολιτικές, οικονομικές και άλλες πτυχές. Όλα αυτά δυσχεραίνουν την διαμόρφωση ενός ιστορικού πλαισίου το οποίο θα καλύπτει όλες τις πλευρές ενός ιστορικού γεγονότος και θα βοηθάει τους μαθητές να προβούν σε αναλύσεις, ερμηνείες, υποθέσεις και αξιολογήσεις.

Ως προς τη μεθοδολογία, δραστηριότητες όπως ταξινόμηση των χαρακτηριστικών ενός λαού ή ενός ιστορικού γεγονότος με βάση κάποιο κριτήριο ή

διαμόρφωση ενός εννοιολογικού χάρτη ή σύγκριση ιστορικών γεγονότων διαφορετικών ιστορικών περιόδων είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν. Επίσης, και οι αξιολογήσεις από τους μαθητές είναι πιο δύσκολες, καθώς η ιστορική αφήγηση τονίζει κυρίως τις πτυχές της πολιτικής και της διπλωματίας, επομένως δεν έχουν μία πολύπλευρη εικόνα του γεγονότος, ώστε να κάνουν αξιολογήσεις. Τέλος, η ιστορική αφήγηση ακολουθεί μία γραμμική πορεία και τα ιστορικά γεγονότα παρουσιάζονται να ακολουθούν το ένα το άλλο διαδοχικά με τη δομή αίτια – γεγονός – συνέπειες. Η αφήγηση δεν δέχεται αμφισβήτηση, είναι «κλειστή». Οι ιστορικές έννοιες «χάνονται» λόγω του περιγραφικού χαρακτήρα και οι μαθητές καθίστανται παθητικοί δέκτες (Κάββουρα, 2011: 121).

3.12 Πολυπρισματική προσέγγιση

Μία από τις βασικές προσεγγίσεις που αξιοποιείται σήμερα στην διδακτική της ιστορίας είναι και πολυπρισματική. Δεδομένου ότι οι μαθητές θα πρέπει να προετοιμαστούν για να ενταχθούν σε έναν κόσμο πολυπολιτισμικό, που περιλαμβάνει διαφορετικές κουλτούρες, είναι αναγκαίο να έρχονται σε επαφή με πολλαπλές αφηγήσεις. Χαρακτηριστικό της παραδοσιακής ιστοριογραφίας είναι ο εθνικός της προσανατολισμός και γι' αυτό περιλάμβανε μόνο την οπτική του εθνικού εαυτού. Ωστόσο, η οπτική αυτή περιέχει πολλούς κινδύνους, αφού είναι μεροληπτική, μονοδιάστατη και μπορεί να περιέχει αποσιωπήσεις, παραλήψεις ή και ωραιοποιήσεις (Κάββουρα, 2013: 146). Από την άλλη πλευρά, οι πολλαπλές αφηγήσεις βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι όσα περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι αυταπόδεικτες αλήθειες και εξαρτώνται από το που απευθύνονται. Γίνονται τέλος πιο ευαίσθητοι στη διάκριση των ερμηνειών από το ιστορικό γεγονός. Η πολυπρισματικότητα δίνει τη δυνατότητα να καμφθεί η γραμμική πορεία της αφήγησης και να παρουσιάσει την οπτική μίας άλλης ομάδας ανθρώπων για το ίδιο γεγονός (Κάββουρα, 2011: 122-123). Τέλος, με την πολυπρισματική προσέγγιση οι μαθητές εξασκούνται στις δεξιότητες της ανάλυσης και της ερμηνείας, είναι σε θέση να κάνουν υποθέσεις και να απομακρύνονται από δογματικές και ανελαστικές αφηγήσεις (Κάββουρα, 2013: 152).

Στο Α.Π. αναφέρεται ότι η εκπαίδευση στοχεύει στην προετοιμασία συνειδητών δημοκρατικών πολιτών, ώστε να μπορούν ελεύθερα και κριτικά να αποφασίζουν για το μέλλον τους. Επιπλέον, στους ειδικούς στόχους του μαθήματος της ιστορίας αναφέρεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να έρθουν σε επαφή με

διαφορετικές οπτικές ώστε να εισαχθούν στη διαδικασία της κατανόησης, της σύνθεσης, της ανάλυσης και της αξιολόγησης. Οι πολλαπλές αφηγήσεις, επίσης, συνάδουν και με τον στόχο της ενσυναίσθησης, όχι με την έννοια της ταύτισης με τις συλλογικότητες που περιγράφονται, αλλά με την κατανόηση ότι το ιστορικό παρελθόν, όπως και το παρόν, έχει πολλές αναγνώσεις, είναι σύνθετο. Στην κατηγορία αυτή εξετάστηκε το σχολικό εγχειρίδιο ως προς την πολλαπλότητα των αφηγήσεων, αν, δηλαδή, στην ιστορική αφήγηση δίνεται και η οπτική άλλων συλλογικοτήτων, όπως για παράδειγμα των μειονοτήτων (εθνοτικών, θρησκευτικών, φυλετικών), των ηττημένων κ.ά. Συγκεκριμένα, η ιστορική αφήγηση έχει περιγραφικό χαρακτήρα και μοιάζει να είναι αποστασιοποιημένη από τα ιστορικά γεγονότα. Τα γεγονότα παρουσιάζονται πιο ορθολογικά και ουδέτερα, μην επιτρέποντας τις πολλαπλές αφηγήσεις. Επίσης, η αφήγηση επικεντρώνεται στην παράθεση των γεγονότων που αφορούν την Ελλάδα, παραλείποντας τις άλλες οπτικές. Ακόμα και θεματικές που θα ήταν πρόσφορη η πολυπρισματικότητα, όπως η Μικρασιατική Καταστροφή, ο Εμφύλιος Πόλεμος, οι Παγκόσμιοι Πόλεμοι, παρουσιάζονται ουδέτερα και η αφήγηση είναι μονοφωνική. Για παράδειγμα, ο Εμφύλιος Πόλεμος του 1946-1949, ένα ιστορικό γεγονός που ανήκει στα «τραύματα» του σύγχρονου ελληνικού κράτους, παρουσιάζεται σε μόλις μία παράγραφο και τελείως αποσπασματικά (ενότητα 6. 2). Επιπλέον, η οπτική άλλων ομάδων, όπως των μειονοτήτων, γίνεται σπάνια και αν υπάρχει περιέχεται στο βοηθητικό υλικό και όχι στην ιστορική αφήγηση, όπως για παράδειγμα ανάδειξη γυναικείου και συνδικαλιστικού κινήματος ως αποτέλεσμα της βιομηχανικής επανάστασης. Μάλιστα αυτό το σχολικό εγχειρίδιο έχει επικριθεί από ιστορικούς για την μονομερή παρουσίαση της αποικιοκρατίας και την ωραιοποίησή της ως δυναμική έξοδο των προηγμένων χωρών της Ευρώπης, αγνοώντας τη σημασία αυτής για τα αποικιοκρατούμενα κράτη (Παπαματθαίου, 2008). Επίσης, δίνεται έμφαση και στην ευρωπαϊκή οπτική, αν και πάλι μονομερώς από την πλευρά των Μεγάλων Δυνάμεων, της ανεπτυγμένης Δύσης και όχι των άλλων κρατών.

Συνεπώς, η ιστορική αφήγηση είναι μονοδιάστατη, χωρίς πολλαπλές αφηγήσεις, όπως αντικρουόμενες ερμηνείες ή την παρουσίαση της οπτικής γωνίας των νικητών και των ηττημένων. Σε αυτό συμβάλλει και η γραμμική διάταξη της ύλης που δεν επιτρέπει την ανάδειξη και άλλων «φωνών» για το ίδιο ιστορικό γεγονός. Το σχολικό εγχειρίδιο, επομένως, δεν αντιστοιχεί με την προσέγγιση της πολυπρισματικότητας. Αυτό οδηγεί στην μεταβίβαση από τα σχολικά εγχειρίδια

μονοφωνικών αφηγήσεων, στην αποσιώπηση τραυμάτων ή συγκρουσιακών θεμάτων, ακόμα και στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στοιχεία από τα οποία προσπαθεί να ξεφύγει η σύγχρονη διδακτική και εν τέλει εμποδίζουν τους σκοπούς τους μαθήματος.

3.13 Διεπιστημονικότητα – Διαθεματικότητα

Η ιστορία, ως επιστήμη και κατ' επέκταση ως γνωστικό αντικείμενο, αντλεί το περιεχόμενό της από πολλές επιστήμες, όπως την κοινωνιολογία, την οικονομία, την πολιτική, τη φιλοσοφία κ.ά.. Επομένως, είναι αποτέλεσμα επιμέρους επιστημών (Τουλιάτος, 2013: 79). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση στο σημερινό σχολείο δίνει έμφαση στην διαθεματικότητα ως μέθοδο διδασκαλίας, με την εφαρμογή του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στο γυμνάσιο, θεωρήθηκε αναγκαίο να εξεταστεί κατά πόσο το σχολικό εγχειρίδιο επιτρέπει την εφαρμογή αυτής της μεθόδου. Συγκεκριμένα, η διαθεματικότητα ανήκει στις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και συνδέει τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα γύρω από ένα θέμα. Στοχεύει σε μία πολύπλευρη και ολιστική εξέταση των θεμάτων. Παρόμοια είναι και η μέθοδος της διεπιστημονικότητας. Συνδέεται, επίσης, με τις βιωματικές μεθόδους, τις Νέες Τεχνολογίες και τις ερευνητικές εργασίες. Επιχειρείται να ιδωθούν τα θέματα μέσα από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, ώστε η μάθηση να είναι ενιαία και οι μαθητές να αποκτήσουν μία συνολική αντίληψη. Δίνονται διαφορετικές οπτικές που συμπληρώνουν την «μεμονωμένη» γνώση και οι μαθητές κατανοούν ότι είναι αναγκαίο να συνδέονται οι γνώσεις των μαθημάτων. Αυτές οι συνδέσεις τις καθιστούν πιο έγκυρες και χρήσιμες (Κοσσυβάκη, 2006: 73).

Στις προτεινόμενες δραστηριότητες του Α.Π. περιλαμβάνονται κάποιες που παραπέμπουν στην διαθεματική προσέγγιση. Για παράδειγμα, προτείνεται να εξετάσουν οι μαθητές τις μειονότητες στην Ελλάδα ως αφορμές διακρατικών διαφορών και πολέμων και τρόπους αφομοίωσής τους. Τα παραπάνω μπορούν να εξεταστούν στο μάθημα της ιστορίας, αλλά μπορούν επίσης οι μαθητές να αντλήσουν υλικό και από άλλα μαθήματα όπως λογοτεχνία, γλώσσα, γεωγραφία, μουσική κ.ά. Επίσης, στην προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία αναφέρεται η υιοθέτηση ερευνητικών εργασιών (project) ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη μεθοδολογία της ιστορίας. Στο σχολικό εγχειρίδιο η γραμμική διάρθρωση της ύλης εμποδίζει την διαθεματική μέθοδο. Ως προς την ιστορική αφήγηση το ιστορικό κείμενο δεν ξεφεύγει από τα πλαίσια της ιστορίας. Δεν δίνει αφορμές για μετάβαση σε άλλο

γνωστικό αντικείμενο. Εξαίρεση αποτελούν το τελευταίο κεφάλαιο που έχει θεματική δομή και αναφέρεται στα καλλιτεχνικά και πνευματικά ρεύματα και η ενότητα για την Βιομηχανική Επανάσταση. Το πρώτο μπορεί να συνδεθεί με το μάθημα της φιλοσοφίας με το οποίο έχουν έρθει ήδη σε επαφή οι μαθητές στη Β΄ Λυκείου, με θέματα σχετικά με τέχνες (λογοτεχνία, ζωγραφική, θέατρο κ.ά.) και επιστήμες (βιολογία, χημεία, φυσική κ.ά.). Ωστόσο, το κεφάλαιο αυτό είναι εκτός διδακτικής ύλης. Από την άλλη, η Βιομηχανική Επανάσταση αναφέρεται στην ιστορική αφήγηση στην τεχνολογία και την οικονομία ως πεδία τα οποία επηρέασε. Επομένως, στην ιστορική αφήγηση οι μαθητές έρχονται σε επαφή μόνο με την επιστήμη της ιστορίας και οι υπόλοιπες όταν εμφανίζονται δεν δίνουν αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση. Το βοηθητικό υλικό, από την άλλη πλευρά, αν και κυρίως προέρχεται από ιστορικά κείμενα ή αποτελεί μαρτυρίες των ιστορικών γεγονότων, κάποιες στιγμές μεταφέρεται και σε άλλες επιστήμες. Για παράδειγμα, υλικό από την λογοτεχνία εμφανίζεται στις ενότητες 2. 1 – ο ύμνος της αποικιοκρατίας – και στην ενότητα 2. 4 – ποίημα του Κωστή Παλαμά για τον Παύλο Μελά. Επιπλέον, σύνδεση με την κοινωνιολογία γίνεται μέσα από την αναφορά στο γυναικείο και το συνδικαλιστικό κίνημα στην ενότητα 1. 6. Επίσης, μέσα από το εικονιστικό υλικό που συνοδεύει την ιστορική αφήγηση δίνονται πληροφορίες και αφορμές για μετάβαση στην τέχνη, όπως με τον πίνακα της Γκουέρνικα και την αποτύπωση του πολέμου μέσω της τέχνης (ενότητα 5. 1). Η χρήση αυτών στο σχολικό εγχειρίδιο θα αναφερθεί σε επόμενη κατηγορία. Τέλος, στις ερωτήσεις στο τέλος κάθε ενότητας δεν παραπέμπονται οι μαθητές να αναζητήσουν ένα ιστορικό γεγονός ή μία θεματολογία και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, αφού οι ερωτήσεις είναι στην πλειονότητά τους γνωστικές. Εξαίρεση αποτελούν κάποιες ερωτήσεις που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή των μαθητών, όπως *Οριενταλισμός ... ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά αυτής της εικόνας σήμερα* (ενότητα 2. 2), *να αναζητήσετε στο διαδίκτυο στοιχεία για το πυρηνικό ολοκαύτωμα της Ιαπωνίας και για τις επιπτώσεις του στις μεταγενέστερες γενιές των περιοχών που επλήγησαν* (ενότητα 5. 5), *να αναζητήσουν στον σύγχρονο τύπο και στον κινηματογράφο προβλήματα της σύγχρονης εποχής* (επίλογος).

Συμπερασματικά, το σχολικό εγχειρίδιο δεν ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές της διαθεματικής προσέγγισης, καθώς ούτε περιέχει αναφορές σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, ούτε δίνει κίνητρα στους μαθητές να αναζητήσουν πως εμφανίζεται η ίδια θεματική σε κάποιο άλλο μάθημα. Η αναφορά σε άλλες επιστήμες είναι περιστασιακή και αποσπασματική. Οι ερευνητικές εργασίες που προτείνονται

από το Α.Π. ως μέθοδος διδασκαλίας είναι δύσκολο να γίνουν πράξη. Επομένως, παρατηρείται αναντιστοιχία σε σχέση με την εφαρμογή της διαθεματικότητας/ διεπιστημονικότητας.

3.2 Αξιοποίηση βοηθητικού υλικού

Ανάμεσα στους γενικούς και ειδικούς στόχους του Α.Π. αναφέρεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η ιστορία αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή που έχει προέλθει από την επεξεργασία πηγών/ τεκμηρίων και εκφράζεται με τον λόγο των ιστορικών. Το παρελθόν δεν είναι άμεσα προσεγγίσιμο, αλλά μπορεί να προσεγγιστεί μόνο μέσα από τα ίχνη του, δηλαδή, τις ιστορικές πηγές. Ο τρόπος με τον οποίο επεξεργάζονται τις πηγές αυτές οι ιστορικοί ώστε να παραγάγουν ιστορικό λόγο εξαρτάται από τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και το έργο άλλων ιστορικών (Μονιότ, 2002: 81, Νάκου, 2000: 33). Ο ιστορικός λόγος, επομένως, είναι μία κατασκευή των ιστορικών, οι οποίοι επεξεργάζονται τα ίχνη του παρελθόντος μέσα από τη σκέψη και τις αναζητήσεις του παρόντος. Στο Α.Π. και τη σύγχρονη διδακτική η αξιοποίηση των πηγών στην διδασκαλία θεωρείται απαραίτητη, γιατί βοηθούν στην ανάπτυξη τόσο της ιστορικής σκέψης, όσο και της ιστορικής συνείδησης. Οι μαθητές μέσα από την ενασχόληση με τις πηγές μπαίνουν στον ρόλο των ιστορικών, κατανοούν ότι ο ιστορικός λόγος είναι αποτέλεσμα της επαφής με τις ιστορικές πηγές. Έτσι, η ιστορική αφήγηση παύει να έχει τον ρόλο της αυθεντίας, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να παρατηρήσουν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν ιστορικά γεγονότα. Μέσα από το βοηθητικό υλικό είναι δυνατόν οι μαθητές να «μεταφερθούν» σε ένα κατά προσέγγιση παρελθόν, αφού δεν μπορεί κανείς να είναι απόλυτος για το πραγματικό παρελθόν, και να διαμορφώσουν ιδέες, αντιλήψεις και εν τέλει ιστορικό λόγο. Μία τέτοια διαδικασία προωθείται από την προτεινόμενη μεθοδολογία του Α.Π., όπου προτείνεται η διερευνητική μέθοδος, η έρευνα ιστορικών πηγών, η εμπλουτισμένη διδασκαλία. Επίσης, η σημασία που δίνεται στο βοηθητικό υλικό για την διδασκαλία της ιστορίας φαίνεται και από την πληθώρα πηγών και εικόνων που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο προς επεξεργασία και ανάγνωση.

Όμως, η ύπαρξη και μόνο του βοηθητικού υλικού και των «υπολειμμάτων» του παρελθόντος δεν αρκεί για να δηλώσει κάποιος ότι γνωρίζει τις εργασίες του ιστορικού, ούτε ότι έχει αποκτήσει ιστορική σκέψη και συνείδηση. Για το λόγο αυτό στην συγκεκριμένη κατηγορία ελέγχθηκε ποια είναι η χρήση του βοηθητικού υλικού

σε σχέση με την ιστορική αφήγηση, για παράδειγμα αν περιέχει πρόσθετες πληροφορίες ή αν έχει στόχο την επιβεβαίωση ή την ανατροπή της αφήγησης, καθώς και αν μπορεί να υποστηριχθεί η διερευνητική μέθοδος, μία από τις πιο χρήσιμες για την επεξεργασία του πρόσθετου υλικού και την εξάσκηση των δεξιοτήτων ενός ιστορικού.

3.21 Διερευνητική Μέθοδος

Μία από τις μεθόδους που προτείνονται στο Α.Π. είναι η διερευνητική μέθοδος. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν ένα ερώτημα που οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους και το βοηθητικό υλικό. Προτείνεται να την χρησιμοποιήσουν εναλλακτικά με τη μορφή της μεθόδου επίλυσης προβλήματος. Θέτουν οι εκπαιδευτικοί ένα πρόβλημα, το οποίο στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να το επιλύσουν. Η διερευνητική μέθοδος βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες σχετικές με την εργασία των ιστορικών. Άλλωστε, η μάθηση προκύπτει από την ανάλυση των προσφερόμενων γνώσεων, την ερμηνεία και την διαχείριση της πληροφορίας. Η μέθοδος της διερεύνησης αμβλύνει τις απόλυτες ερμηνείες, βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τις πολλαπλές οπτικές και αφηγήσεις και οδηγεί σε ουσιαστική μάθηση. Κατανοούν, επίσης, ότι οι ίδιες ιστορικές πηγές, ανάλογα με την σκοποθεσία του ιστορικού και τις προθέσεις του, οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσματα. Αυτά που οδηγούν σε ερμηνείες είναι πρώτα τα ερωτήματα και έπειτα ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η πληροφορία (Δολαπτσή, 2012: 26). Επίσης, η μέθοδος αυτή αναπτύσσει και τον ιστορικό γραμματισμό των μαθητών, επειδή καλούνται να παρουσιάσουν επιχειρήματα για τις ερμηνείες τους, επιχειρήματα που θα έχουν αντλήσει από το βοηθητικό υλικό, αντί να δέχονται ως δεδομένη την ερμηνεία του σχολικού εγχειριδίου. Συνηθίζουν στην διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και συλλογισμών, δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, αλλά και στην ανάπτυξη του σεβασμού στο διαφορετικό και την ανάληψη δημοκρατικών δράσεων και τρόπων σκέψης (Μαμούρα, 2016: 214). Στο Ε.Π.Π.Σ. προτείνεται να δίνεται περισσότερη έμφαση στις διαδικασίες επεξεργασίας των πηγών, πως προσεγγίζεται μία ιστορική πηγή από τον ιστορικό και πως καταλήγει σε συμπεράσματα, παρά στο περιεχόμενό τους. Κατά την ενασχόλησή τους με τις πηγές οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αναγνωρίσουν αν πρόκειται για πρωτογενή ή δευτερογενή πηγή, καθώς το περιεχόμενό της θα διαφέρει, όπως

επίσης και ο τρόπος προσέγγισής της, και να την τοποθετήσουν στο κατάλληλο ιστορικό της πλαίσιο. Επίσης, θα πρέπει να μπορούν να διακρίνουν τις πληροφορίες από τις ερμηνείες των ιστορικών, τις προθέσεις του ιστορικού και την οπτική του, να μπορούν να διακρίνουν αν όσα μεταφέρουν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα, άρα θα πρέπει να προσφέρονται και πληροφορίες για τους συντάκτες. Επιπλέον, να εξασκηθούν στον έλεγχο της εγκυρότητας των πηγών ως τεκμηρίων που μεταφέρουν την πραγματικότητα. Τέλος, να στηρίζονται σε ένα ιστορικό ερώτημα, ώστε να κινητοποιούνται και να οδηγούνται σε πιο σταθερή μάθηση (Χριστοδούλου, 2016:36).

Σε σχέση με το σχολικό εγχειρίδιο ελέγχθηκε αν δίνονται πληροφορίες για την προέλευση της πηγής, όπως ποιος ήταν ο συγγραφέας/ καλλιτέχνης, πότε συγγράφηκε/ δημιουργήθηκε, σε ποιο βιβλίο περιλαμβάνεται/ που βρίσκεται κ.ά. και αν οδηγεί στην διατύπωση ερωτημάτων. Επίσης, τι ζητούν τα ερωτήματα στο τέλος της ενότητας που παραπέμπουν στην επεξεργασία των πηγών. Οι γραπτές πηγές συνοδεύονται από τίτλο και βιβλιογραφική αναφορά. Υπάρχουν ελάχιστες που δεν έχουν βιβλιογραφική αναφορά, συγκεκριμένα αυτές είτε είναι αποσπάσματα από ομιλίες, όπως το διάγγελμα του Ελ. Βενιζέλου προς τον λαό της Σμύρνης μετά την αποβίβαση του ελληνικού στρατού στην περιοχή, είτε όταν είναι κάτι πολύ γενικό και δεν έχει τόση σχέση με την ιστορική αφήγηση, όπως πληροφορίες για τον Κ. Μαρξ. Ο τίτλος είναι τις περισσότερες φορές απλός, περιγραφικός για το περιεχόμενο της πηγής. Δεν δίνονται, όμως, πληροφορίες για τους συγγραφείς ή τους πρωταγωνιστές, όταν είναι μαρτυρίες. Οι εικόνες, από την άλλη πλευρά, δεν έχουν καθόλου τίτλο, εκτός αν πρόκειται για εικαστικά έργα όπου δίνεται ο τίτλος του έργου, και συνοδεύονται πάντα από λεζάντα. Στην λεζάντα περιλαμβάνονται πληροφορίες για την εικόνα, τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε, πληροφορίες, τις περισσότερες φορές, για τον δημιουργό, πρόσθετες πληροφορίες και ερμηνείες. Πιο λιτές σε περιγραφή είναι συνήθως οι φωτογραφίες, οι οποίες αποτυπώνονται στη λεζάντα μόνο περιγραφικά και χωρίς τις πηγές από όπου αντλήθηκε η φωτογραφία. Ως προς τους χάρτες σπάνια συνοδεύονται από πρόσθετες πληροφορίες και δεν έχουν βιβλιογραφική αναφορά. Τέλος, τα διαγράμματα και οι πίνακες με πληροφορίες είναι καθαρά περιγραφικά.

Η διερευνητική μέθοδος δεν είναι δυνατή με την υπάρχουσα παρουσίαση των ιστορικών πηγών. Οι πληροφορίες που δίνονται για τους συγγραφείς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντάχθηκαν οι πηγές δεν υπάρχουν, επομένως είναι

δύσκολο να διακρίνουν οι μαθητές την πληροφορία από τις ερμηνείες. Δεν προωθείται η αυτενέργεια των μαθητών με το βοηθητικό υλικό, ούτε η διατύπωση από εκείνους ιστορικών ερωτημάτων και συλλογισμών. Είτε στο περιεχόμενο των γραπτών πηγών, είτε στην λεζάντα του εικονιστικού υλικού, είτε στην ιστορική αφήγηση υπάρχει η αξιολογική κρίση που ζητείται από τους μαθητές. Επομένως, δεν χρησιμοποιούν τις δεξιότητες αναζήτησης, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης, για να οδηγηθούν με βάση το υλικό σε συμπέρασμα, αλλά τους ζητείται απλώς να αναπαράγουν όσα παρουσιάζονται. Για παράδειγμα, στην ερώτηση 3 της ενότητας 4.5 (σελίδα 110) ζητείται από τους μαθητές να σχολιάσουν τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται σε μία γελοιογραφία η Ευρώπη. Η λεζάντα που συνοδεύει την γελοιογραφία πληροφορεί τους μαθητές για την σημασία της γελοιογραφίας και τους λόγους για τους οποίους την αναπαρήγαγε ο αμερικάνικος τύπος. Επίσης, περιέχει πληροφορίες ακόμα και για το ιστορικό πλαίσιο: *οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αδυνατούσαν να αντιμετωπίσουν τα οικονομικά προβλήματα, τα οποία προκαλούσαν κοινωνικές εντάσεις στο εσωτερικό και έπλητταν το γόητρό τους στις διεθνείς οικονομικές σχέσεις. Αντιθέτως οι ΗΠΑ πέτυχαν με μία σειρά μέτρων, βασισμένων στον κρατικό παρεμβατισμό, τη μείωση της ανεργίας και την οικονομική του ανάκαμψη.* Όλα αυτά δεν αφήνουν τους μαθητές να αναζητήσουν τα στοιχεία εκείνα που οδηγούν στην δημιουργία αυτής της γελοιογραφίας και να οδηγηθούν σε ιστορικούς συλλογισμούς. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η γραμμική αφήγηση και η χρονική ακολουθία με την οποία παρουσιάζονται τα γεγονότα εμποδίζουν την διερευνητική μέθοδο, αφού δεν μπορούν να εξεταστούν ευρύτερα θέματα. Ωστόσο, η βιβλιογραφία που υπάρχει στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου με ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ιστοτόπους και πληροφορίες για το εικονιστικό υλικό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν περαιτέρω πληροφορίες αν το επιθυμούν.

Συμπερασματικά, το σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι κατάλληλο για να υποστηρίξει την εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου στην διδασκαλία και έτσι την ευθύνη την αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός με την εισαγωγή ερευνητικών ερωτημάτων και την συνεχή πρόκληση των μαθητών να ασχοληθούν ενεργά με τις ιστορικές πηγές.

3.22 Χρήση γραπτών πηγών

Ένα ακόμα στοιχείο που εξετάστηκε σε σχέση με την αξιοποίηση του βοηθητικού υλικού είναι η σχέση του με την ιστορική αφήγηση. Οι πηγές που

περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο επιλέχθηκαν ανάμεσα σε μία πληθώρα από μαρτυρίες και ιστορικά κείμενα. Η επιλογή αυτών και η χρήση τους στο σχολικό εγχειρίδιο αποκαλύπτουν τις προθέσεις των συντακτών για την διδασκαλία και τη μάθηση, αφού δεν έχουν επιλεγεί τυχαία (Μονιότ, 2002: 314, Τουλιάτος, 2013: 90). Ακόμα, μέσα από την σύγκριση με την ιστορική αφήγηση καταδεικνύονται οι κατάλληλες μέθοδοι για την αξιοποίησή τους. Στην κατηγορία αυτή εξετάστηκε η σχέση της ιστορικής αφήγησης με τις γραπτές πηγές. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε αν το περιεχόμενο των γραπτών πηγών συμπληρώνει την ιστορική αφήγηση, δίνει δηλαδή πρόσθετες πληροφορίες που δεν υπάρχουν ή δεν έχουν αναφερθεί στο κυρίως κείμενο. Επίσης, αν έχει στόχο να επιβεβαιώσει ή να ανατρέψει την ιστορική αφήγηση και αν υπάρχουν πολλαπλές οπτικές σε ένα ιστορικό θέμα (Χριστοδούλου, 2016: 36). Για να ελεγχθούν αυτά έγινε σύγκριση του περιεχομένου της ιστορικής αφήγησης και των γραπτών πηγών.

Στο Α.Π. αναφέρεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να προσεγγίζουν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να αντλούν πληροφορίες για να ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα και επίσης, να προσεγγίσουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών και να κατανοήσουν ότι το ιστορικό κείμενο προκύπτει από την επεξεργασία αυτών των πηγών. Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχει μία ισορροπία ως προς το είδος των πηγών, ανάμεσα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς. Δεν υπερέχει κάποια έναντι της άλλης. Ωστόσο, στο σχολικό εγχειρίδιο δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ τους, ούτε ζητείται να χαρακτηριστούν και να επισημανθούν οι διαφορές ως προς την μεθοδολογία. Ως προς τη σχέση τους με την ιστορική αφήγηση παρατηρήθηκε ότι κυρίως οι γραπτές πηγές που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο είτε συμπληρώνουν την ιστορική αφήγηση είτε την επιβεβαιώνουν. Εάν συγκρίνει κάποιος την ιστορική αφήγηση με τις γραπτές πηγές θα αναγνωρίσει στις περισσότερες έναν καθαρά πληροφοριακό χαρακτήρα. Για παράδειγμα, στην ενότητα για την Άπω Ανατολή (ενότητα 2. 2) περιλαμβάνεται μία πηγή που δίνει πληροφορίες για τους πολέμους του Οπίου και τι συνέπειες είχαν για την Κίνα, οι οποίοι αναφέρονται στην ιστορική αφήγηση μόνο επιγραμματικά, ίσως για εξοικονόμηση χώρου. Ή χρησιμεύουν για διευκρίνιση όρων που υπάρχουν στην ιστορική αφήγηση, όπως στην ενότητα 1. 2 με την διευκρίνιση των όρων εθνικισμός και φιλελευθερισμός. Επίσης, οι περισσότερες ερωτήσεις που ωθούν στην ενασχόληση με τις γραπτές πηγές ζητούν την άντληση πληροφοριών από το περιεχόμενό τους και όχι σχολιασμό ή διερεύνηση των πηγών. Για παράδειγμα, στην ενότητα 3. 4 ζητείται να πουν οι μαθητές για ποιους λόγους

ιδρύθηκε η ΚτΕ και ποιες ήταν οι αδυναμίες της. Οι μαθητές χρειάζεται απλώς να αντλήσουν την πληροφορία από το παράθεμα. Επιπλέον, οι γραπτές πηγές έχουν και το ρόλο της επιβεβαίωσης των όσων αναφέρονται στην ιστορική αφήγηση, καθιστώντας το περιεχόμενό της αυθεντία και απόλυτη αλήθεια. Αναπαράγουν τα όσα ήδη αναφέρονται στην ιστορική αφήγηση επομένως δεν προσφέρουν κάτι διαφορετικό στους μαθητές. Ένα τέτοιο παράδειγμα βρίσκεται στην ενότητα 6. 7 όπου οι πηγές έχουν στόχο να επιβεβαιώσουν την αλλαγή στην πολιτική σκηνή μετά την δικτατορία στην Ελλάδα και το πως έδρασαν τα τότε πολιτικά πρόσωπα, στοιχεία που αναφέρονται ήδη στην ιστορική αφήγηση. Ως προς τη μάθηση δεν προσφέρουν τίποτα καινούριο.

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και κάποιες πηγές που έχουν στόχο να δώσουν μία άλλη οπτική στο ίδιο ιστορικό γεγονός ή ακόμα και να έρθουν σε ρήξη με την ιστορική αφήγηση. Μεθοδολογικά οι πηγές αυτές προσφέρουν πολύ περισσότερα στους μαθητές και συμβάλλουν περισσότερο στις διαδικασίες μάθησης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, στην ενότητα 2. 1 που αναφέρεται στην αποικιοκρατία, η ιστορική αφήγηση είναι ουδέτερη αν όχι και θετική απέναντι στον ιμπεριαλισμό των δυτικών δυνάμεων. Αυτήν συνοδεύει ένα παράθεμα όπου αναφέρονται τα λόγια ενός συγχρόνου, του Μαρκ Τουέιν, για το πως έβλεπε εκείνος αυτήν την πολιτική και την στηλιτεύει. Στο συγκεκριμένο σημείο οι μαθητές έχουν μία διαφορετική οπτική, αντίθετη προς την ιστορική αφήγηση, για το ίδιο γεγονός. Όπως επίσης και στην ενότητα 7. 2, όπου δίνεται μία άλλη διάσταση της ρωσικής επανάστασης και πως επηρέασε την τέχνη, ενώ η ιστορική αφήγηση αναφέρει τις συνέπειες μόνο ως προς την πολιτική. Τέλος, υπάρχουν και κάποιες πηγές, κυρίως μαρτυρίες, που έχουν συγκινησιακό χαρακτήρα. Δεν έρχονται σε αντίθεση με την αφήγηση, ούτε συμπληρώνουν ή επιβεβαιώνουν το περιεχόμενό της, απλώς είναι έντονα φορτισμένες. Για παράδειγμα, στην ενότητα για τους Βαλκανικούς Πολέμους περιλαμβάνεται μία πηγή που αναφέρει τις κακουχίες των στρατιωτών στον πόλεμο. Δεν δίνει, όμως, γενικότερες πληροφορίες, απλώς αναφέρονται τα συναισθήματα του μάρτυρα.

Συμπερασματικά, οι γραπτές πηγές στο σχολικό εγχειρίδιο έχουν κυρίως στόχο να συμπληρώσουν την αφήγηση και να την επιβεβαιώσουν. Με την χρήση αυτή δεν ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών για να ασχοληθούν με τις πηγές, ούτε βοηθούν στην ανάληψη ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς.

Οι γραπτές πηγές λειτουργούν σαν μία άλλη ιστορική αφήγηση, συμπληρωματική της κύριας αφήγησης.

3.23 Χρήση εικονιστικού υλικού

Η εικόνα, όπως αναλύθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, επιτελεί ποικίλες λειτουργίες και γι' αυτό ελέγχθηκε με ξεχωριστή κατηγορία η χρήση τους στο σχολικό εγχειρίδιο. Οι εικόνες μπορούν να δώσουν πιο παραστατικά πληροφορίες για το παρελθόν, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι η σημερινή κοινωνία κυριαρχείται από εικόνες. Επίσης, συνδέεται με την παρακίνηση των κινήτρων των μαθητών και με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης (Πηλακίδης, 2008: 322). Στο εικονιστικό υλικό αντιστοιχούν τα ακόλουθα: εικαστικοί πίνακες, πορτρέτα, σκίτσα, φωτογραφίες και γελοιογραφίες. Παρατηρείται βέβαια μία δυσκολία στη διάκριση πορτρέτων και φωτογραφιών των προσώπων, κάτι που δεν διευκρινίζεται ούτε από τη λεζάντα που τα συνοδεύει. Αυτό οδηγεί τους μαθητές να λαμβάνουν τα πορτρέτα ως αληθινές φωτογραφίες και να μην λαμβάνουν υπόψη τις επεμβάσεις του καλλιτέχνη (Βούρη & Γατσωτής, 2011: 50). Οι εικόνες μπορούν να διακριθούν, σύμφωνα με τον Valls (Πηλακίδης, 2008: 326), σε εικονογραφικές και σε τεκμήρια. Οι πρώτες εξαρτώνται από την ιστορική αφήγηση, δεν προσφέρουν άλλες πληροφορίες και έχουν κυρίως διακοσμητικό ρόλο. Οι δεύτερες, από την άλλη πλευρά, είναι σύγχρονες των γεγονότων και όταν εντάσσονται στο ιστορικό τους πλαίσιο δίνουν πρόσθετες πληροφορίες. Στην κατηγορία αυτή ελέγχθηκε η χρήση των εικόνων στο σχολικό εγχειρίδιο σε σχέση με τη λειτουργία που επιτελούν. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε αν οι εικόνες έχουν *διακοσμητική λειτουργία*, δηλαδή, αν δεν έχει κάποια άμεση σχέση με την ιστορική αφήγηση και απλώς διακοσμεί τις σελίδες, αν έχουν *λειτουργία παρουσίασης*, δηλαδή, αν αναπαράγουν τα λεγόμενα της ιστορικής αφήγησης, αν έχουν *οργανωτική λειτουργία*, δηλαδή, αν οργανώνουν σε λογικά σχήματα τις πληροφορίες της αφήγησης, αν έχουν *ερμηνευτική λειτουργία*, αν, δηλαδή, επεξηγούν την ιστορική αφήγηση και τέλος αν έχουν *μετασηματιστική λειτουργία*, δηλαδή, αν συμβάλουν στην απομνημόνευση των πληροφοριών (Πηλακίδης, 2008: 327, Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007: 259-260). Πέρα όμως από την εξέταση της σχέσης των εικόνων με την ιστορική αφήγηση, εξετάστηκε και η σημασία που δίνεται από το σχολικό εγχειρίδιο για την ενασχόληση με τις εικόνες, μέσα από τις ερωτήσεις των ενοτήτων και κατά πόσο προσφέρονται όσα χρειάζονται για την προσέγγιση του εικονιστικού υλικού. Όλα τα παραπάνω κρίνονται πολύ

σημαντικά για την μεθοδολογία της διδασκαλίας και την επιλογή μεθόδου από τον εκπαιδευτικό.

Στο Α.Π. αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με την παρατήρηση της εικόνας ως πηγή πληροφοριών, επομένως δίνεται μεγάλη σημασία στην χρήση τους ως πεδίο προσέγγισης της ιστορίας. Επίσης, το σχολικό εγχειρίδιο βρίθει από εικονιστικό υλικό, αφού οι σελίδες που δεν περιλαμβάνουν έστω μία εικόνα είναι ελάχιστες. Ωστόσο, μόνο η παρουσίαση των εικόνων δεν αρκεί για την διδασκαλία, ούτε την εξάσκηση των μαθητών ώστε να αντιλαμβάνονται τις εικόνες ως πηγές πληροφοριών. Όπως και με τις γραπτές πηγές οι εικόνες επιτελούν κάποιες λειτουργίες και έχουν επιλεγεί με κάποιον στόχο, επομένως δεν είναι ανεπηρέαστες από τις προθέσεις των συντακτών των σχολικών εγχειριδίων, ούτε από εκείνες της κοινωνίας (Moniot, 2002: 314). Αρχικά, πρέπει να αναφερθεί ότι οι εικόνες στο σχολικό εγχειρίδιο συνοδεύονται πάντα από λεζάντα στην οποία περιλαμβάνονται πληροφορίες για την εικόνα, τον δημιουργό της, την πηγή από όπου αντλήθηκε, αλλά και ένα συνοδευτικό κείμενο με γενικότερες πληροφορίες για τον δημιουργό, τον σκοπό που υπηρετεί, ακόμα και ερμηνείες των συγγραφέων του σχολικού εγχειριδίου. Αυτό που παρατηρείται, όμως, είναι ότι δεν αναφέρεται στη λεζάντα η πηγή προέλευσης της εικόνας, παρά μόνο σε εικαστικά έργα. Από τις λειτουργίες που επιτελούν οι εικόνες στο σχολικό εγχειρίδιο φαίνεται ότι εδώ αξιοποιούνται μόνο οι δύο πρώτες, η διακοσμητική και η αναπαραστατική λειτουργία. Συγκεκριμένα, οι περισσότερες εικόνες έχουν καθαρά αισθητική αξία, αφού είναι προσωπογραφίες, πορτρέτα προσωπικοτήτων της ιστορίας, φωτογραφίες προσώπων ή συνεδρίων ή εικαστικά έργα που δεν έχουν άμεση σχέση με την ιστορική αφήγηση. Η λειτουργία αυτή ελκύει τους μαθητές λόγω της αισθητικής της αξίας και αυξάνει τα κίνητρά τους για ενασχόληση με την ιστορία, αλλά στην διδασκαλία δεν προσφέρουν κάτι αξιοποιήσιμο. Για παράδειγμα, στην ενότητα για την ελληνική επανάσταση υπάρχει πληθώρα από πορτρέτα και σκίτσα των αγωνιστών, αλλά και πίνακες εμπνευσμένοι από μάχες της επανάστασης. Δίνουν μία άλλη χροιά στην ενότητα, η οποία είναι από τις μεγαλύτερες σε έκταση του σχολικού εγχειριδίου, ξεκουράζουν τους μαθητές από την ιστορική αφήγηση και τις πληροφορίες που περιέχει, αλλά δεν προσφέρουν κάτι άλλο παιδαγωγικά, είναι καθαρά διακοσμητικές. Από την άλλη, εκπληρώνεται και η λειτουργία παρουσίασης, καθώς αρκετές είναι οι εικόνες που επιβεβαιώνουν την ιστορική αφήγηση. Στην ουσία οι εικόνες αυτές αναπαράγουν την ιστορική αφήγηση, την παρουσιάζουν ως αλήθεια. Επίσης, εμποδίζει την φαντασία των μαθητών, αφού

δεν διαμορφώνουν την εικόνα μόνοι τους. Τέτοιες εικόνες είναι οι φωτογραφίες από πεδία μαχών, γελοιογραφίες, πίνακες για μάχες που περιλαμβάνονται στην ιστορική αφήγηση. Για παράδειγμα, στην ενότητα 3. 4 περιλαμβάνονται γελοιογραφίες που δείχνουν την άποψη των ισχυρών κρατών απέναντι στην ΚτΕ επιβεβαιώνοντας τις αδυναμίες της απέναντί τους. Επίσης, οι φωτογραφίες από τα χαρακώματα στην ενότητα 3. 2 που αποδεικνύουν τις άθλιες συνθήκες που έζησαν οι στρατιώτες.

Ωστόσο, αυτό που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι οι λεζάντες που συνοδεύουν το εικονιστικό υλικό πολλές φορές λειτουργούν ως μία δεύτερη αφήγηση που έχει σκοπό είτε να δώσει πρόσθετες πληροφορίες, για τις οποίες δεν γίνεται αναφορά στο κυρίως κείμενο είτε να επιβεβαιώσει τα λεγόμενα της ιστορικής αφήγησης. Αυτή η δομή σε αρκετές περιπτώσεις καταστρατηγεί την αξιοποίηση της εικόνας καθώς οι μαθητές την αντιλαμβάνονται ως ένα ακόμα πληροφοριακό στοιχείο. Ένα τέτοιο παράδειγμα βρίσκεται στην ενότητα 1. 7 όπου όλες οι εικόνες συνοδεύονται από μία λεζάντα με πρόσθετες πληροφορίες που μάλιστα δεν έχουν αναφερθεί στην ιστορική αφήγηση. Επιπλέον, οι λεζάντες περιέχουν σε αρκετές περιπτώσεις ερμηνείες για τα ιστορικά γεγονότα και αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα στις γελοιογραφίες, αλλά και στους πίνακες που ερμηνεύονται για τη σημασία τους. Η ερμηνεία μάλιστα δεν διαχωρίζεται από την πληροφορία. Στις ελάχιστες φορές που κάποια άσκηση στρέφει το βλέμμα των μαθητών στο εικονιστικό υλικό, ο σχολιασμός που ζητείται δίνεται στην λεζάντα, επομένως οι μαθητές απλώς αναπαράγουν την ερμηνεία των συγγραφέων. Τέλος, υπάρχουν αρκετές εικόνες, πίνακες, σκίτσα και φωτογραφίες που δεν είναι ευανάγνωστες και οι οποίες δεν έχουν επομένως καμία παιδαγωγική χρήση, ούτε καν την διακοσμητική.

Συνεπώς, το εικονιστικό υλικό έχει ως σκοπό είτε να ωραιοποιήσει το σχολικό εγχειρίδιο εμπλουτίζοντάς το σε εικόνες είτε να επιβεβαιώσει την ιστορική αφήγηση. Αποτελεί σίγουρα ένα βήμα προς την ένταξη των εικόνων στην διδακτική διαδικασία, αλλά δεν ανταποκρίνεται στην αξιοποίησή τους ως πηγών πληροφορίας, αφού οι μαθητές ούτε συνδιαλέγονται με τις εικόνες, ούτε εξασκούνται στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να προσεγγίζουν αυτό το διαφορετικό είδος πηγών. Σε σχέση με την ιστορική αφήγηση, επομένως, δεν προσφέρει κάτι διαφορετικό, ούτε και προωθείται από το σχολικό εγχειρίδιο η αξιοποίησή τους.

3.3 Βιωματική προσέγγιση

Μία ακόμη προσέγγιση της ιστορίας που προτείνεται από το Α.Π. είναι η βιωματική. Πρόκειται για μία από τις ενεργητικές μεθόδους, στην οποία η γνώση προκύπτει μέσω της ενεργής συμμετοχής των μαθητών. Συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στην εμπειρία και την αναζήτηση προσωπικού νοήματος. Αυτό οδηγεί σε ενεργή εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες, όπως έρευνα προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα των μαθητών, συνεντεύξεις, παιχνίδια ρόλων και γενικότερα οποιαδήποτε δραστηριότητα που θα φέρει τους μαθητές σε επαφή με το γνωστικό αντικείμενο. Μέσω αυτής προάγεται η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η δημιουργικότητα των μαθητών, αλλά και η ανάληψη ευθύνης (Δελούδη: 146-148). Στην ιστορία, μάλιστα, που στόχος αποτελεί η προετοιμασία συνειδητών δημοκρατικών πολιτών, η βιωματικότητα καθίσταται ιδιαίτερα χρήσιμη. Συγκεκριμένα, στο Α.Π. προτείνεται να αξιοποιηθεί η βιωματική προσέγγιση μέσω της δραματοποίησης ή μέσω συνεντεύξεων από μάρτυρες και επιζώντες. Αλλά και στο Ε.Π.Π.Σ οι σχετικές δραστηριότητες με τη βιωματική προσέγγιση περιλαμβάνονται σε εκείνες που χρειάζονται ειδική προετοιμασία. Προτείνονται, πέρα από τη δραματοποίηση και την ανάληψη ρόλων σχετικών με τα ιστορικά γεγονότα, η ανάπλαση ιστορικών γεγονότων με πρωτότυπο-λογοτεχνικό τρόπο, η γραπτή έκθεση αυτών με τη μορφή χρονικού, η οργάνωση επίσκεψης σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία και η έρευνα σε τόπους με ιστορική σημασία ή σε ιστορικά αρχεία και βιβλιοθήκες. Τέλος, και στις προτεινόμενες δραστηριότητες του Α.Π. γίνεται νύξη για βιωματικές δραστηριότητες, όπως να επισκεφθούν μουσεία ποντιακού και μικρασιατικού ελληνισμού, μουσεία Ολοκαυτώματος, να πάρουν συνεντεύξεις από ανθρώπους που έζησαν την τουρκική εισβολή στην Κύπρο, να διερευνήσουν τις διαφορές στους λαούς και τα έθνη του αραβικού κόσμου μέσα από βιωματική μάθηση, να δραματοποιήσουν τις αντιτιθέμενες απόψεις Ισραηλινών και Παλαιστίνιων για τις διεκδικήσεις τους και τέλος, η δραστηριότητα που εμφανίζεται περισσότερο είναι η μελέτη αρχαιακού υλικού για την ερμηνεία και αξιολόγηση ιστορικών γεγονότων.

Οι βιωματικές δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και μία μεγάλη ελαστικότητα, μία προσπάθεια να δομηθεί η γνώση μέσα από την εμπειρία. Επειδή, όμως, το σχολικό εγχειρίδιο είναι ένα κείμενο, το οποίο είναι γενικότερα ανελαστικό και δεν μπορεί να προβλέψει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι δύσκολο να περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες. Ωστόσο,

μπορεί να προκαλεί τους μαθητές να φέρουν τις εμπειρίες τους στην σχολική τάξη. Εξετάστηκαν, λοιπόν, οι ερωτήσεις που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο και ελέγχθηκε αν στρέφουν τους μαθητές στη σύνδεση γνώσης, των πληροφοριών που προσφέρει η ιστορική αφήγηση, με την εμπειρία και την συμμετοχή των μαθητών στην δόμηση της γνώσης. Στο σχολικό εγχειρίδιο βρέθηκαν μόλις δύο ασκήσεις βιωματικής προσέγγισης, στην ενότητα με τις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Επειδή αναφέρεται σε θέματα που αφορούν τους μαθητές και σε δυσκολίες με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή στην ενήλικη ζωή τους, όπως η μόλυνση του περιβάλλοντος, η εξάντληση φυσικών πόρων, οι αυξανόμενες τρομοκρατικές επιθέσεις, οι ερωτήσεις του σχολικού παραπέμπουν τους μαθητές να αναζητήσουν αναφορές σε αυτά τα προβλήματα μέσα από τον έντυπο τύπο και τις κινηματογραφικές ταινίες. Εξωσχολικές δραστηριότητες, προετοιμασία για επίσκεψη σε μουσειακό χώρο, ανάληψη ρόλων σχετικών με τα ιστορικά γεγονότα που μελετούν δεν βρέθηκαν. Επίσης, ακόμα και για την επεξεργασία των πηγών, γραπτών και εικονιστικών, οι ερωτήσεις παραπέμπουν σε αυτές του σχολικού εγχειριδίου και όχι στην αναζήτηση πρόσθετου υλικού από το διαδίκτυο ή τη βιβλιοθήκη. Παρατηρείται, επομένως, αναντιστοιχία, αφού από το Α.Π. προτείνονται δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, ενώ το σχολικό εγχειρίδιο δεν μπορεί να τις υποστηρίξει.

3.4 Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών

Στο Α.Π. ζητείται επίσης να γίνεται αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Ο όρος αυτός δεν παραπέμπει μόνο στην χρήση της τεχνολογίας για την παρουσίαση των πληροφοριών, αλλά αναφέρεται στον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων όπου οι μαθητές θα συμμετέχουν ενεργά για την πρόσκτηση της γνώσης. Ανήκει στις κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις και βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τα δομικά χαρακτηριστικά των ιστορικών γεγονότων, να έρθουν σε επαφή με περισσότερες οπτικές και διαδρομές και να οδηγηθούν από το ειδικό στο γενικό (Κάββουρα, Γρηγοριάδου & Τσαγκάνου, 2002: 345-347). Επίσης, προτείνεται στους εκπαιδευτικούς ως προσέγγιση για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών σεναρίων. Στις προτεινόμενες δραστηριότητες του Α.Π. οι Νέες Τεχνολογίες προτείνονται για την προβολή κινηματογραφικών ταινιών και την αναζήτηση πηγών. Θα μπορούσαν, επίσης, να αξιοποιηθούν για την κατασκευή νοητικών και γεωγραφικών χαρτών. Στο σχολικό εγχειρίδιο, όμως, υπάρχει μία μόνο δραστηριότητα που παραπέμπει τους μαθητές στην αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, στην ενότητα

5. 5 ζητείται να αναζητήσουν στοιχεία για την ρίψη της ατομικής βόμβας στην Ιαπωνία και τις συνέπειες που είχε σε μεταγενέστερες γενιές. Ωστόσο, ένα βήμα προς την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και συγκεκριμένα του διαδικτύου πρέπει να θεωρηθεί η αναφορά σε διαδικτυακές πηγές στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου. Δίνεται έτσι η δυνατότητα σε μαθητές που το επιθυμούν να αναζητήσουν και πρόσθετες πληροφορίες για τα ιστορικά γεγονότα που διδάχθηκαν. Επομένως, το σχολικό εγχειρίδιο δεν προωθεί την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών ούτε στη σχολική τάξη, ούτε και έξω από αυτήν.

4. Αντιστοιχία ως προς την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Στην διδασκαλία δίνεται μεγάλη έμφαση στην αξιολόγηση, αφού μέσω αυτής μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πληροφορηθούν για την αποτελεσματικότητα των μεθόδων και των στρατηγικών τους, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας. Επίσης, είναι απαραίτητη για την διαμόρφωση του μαθησιακού προφίλ των μαθητών, την αναγνώριση των δυσκολιών και των ελλειμμάτων που έχουν, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες τους. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση διακρίνεται σε διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική. Η διαγνωστική και η αθροιστική συνδέονται με τον έλεγχο του γνωστικού επιπέδου των μαθητών πριν ή μετά από τη διδασκαλία μίας ή περισσότερων εννοιών και έχουν μεγαλύτερη σχέση με τον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων (Ε.Π.Π.Σ., 2003: 18). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι δραστηριότητες που από τη μία πλευρά οδηγούν τους μαθητές σε ενεργητική μάθηση, και από την άλλη εξετάζουν αν οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων. Αντίθετα, η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ένα διερευνητικό χαρακτήρα, που στοχεύει στο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το υλικό και την ιστορική αφήγηση, να αναστοχαστούν με βάση τις νοητικές αναπαραστάσεις τους και να προχωρήσουν σε ανάλυση, ερμηνεία και σύγκριση των ιστορικών γεγονότων. Μέσω αυτής ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην διδασκαλία και, επίσης, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται την ιστορική πραγματικότητα, ώστε να βελτιώσουν την διδασκαλία (Ε.Π.Π.Σ., 2003: 18).

Σύμφωνα με το Α.Π. οι μαθητές θα πρέπει να κατέχουν σε επαρκή βαθμό *βασικές γνώσεις για την ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα*. Για το σκοπό αυτό εξετάζονται ως προς τις ιστορικές τους γνώσεις, αλλά και

αν είναι σε θέση να εντάξουν ένα ιστορικό γεγονός στο ιστορικό του πλαίσιο. Για την αξιολόγηση των μαθητών προτείνονται *Φύλλα Εργασίας*, με τα οποία μπορούν να αξιολογήσουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών. Σε αυτά προτείνονται δραστηριότητες σχετικές με μελέτη διαγραμμάτων, παρατήρηση χαρτών, επεξεργασία πηγών. Άλλος τρόπος αξιολόγησης που προτείνεται είναι οι *Συνθετικές Εργασίες*, που απαιτούν κριτική επεξεργασία και παρουσίαση των ιστορικών δεδομένων. Τέλος, δίνονται πληροφορίες για τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος και τα είδη των ερωτήσεων που θα πρέπει να υπάρχουν. Όσον αφορά το σχολικό εγχειρίδιο, η αξιολόγηση αποτυπώνεται στις ερωτήσεις στο τέλος κάθε ενότητας, οι οποίες έχουν στόχο, σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, την εμπέδωση και κατανόηση της ύλης. Αποτελούν, δηλαδή, οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες ένα μέσο με το οποίο μπορεί να ελεγχθεί από τους εκπαιδευτικούς εάν οι διδακτικοί στόχοι για τη συγκεκριμένη ενότητα επιτεύχθηκαν και εάν οι μέθοδοι που επιλέχθηκαν ήταν οι κατάλληλες. Λαμβάνοντας τα παραπάνω υπόψη, για αυτή την κατηγορία ελέγχθηκαν τα είδη των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο, καθώς και αν οι ερωτήσεις ανταποκρίνονται και προωθούν την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Για το πρώτο σκέλος οι κατηγορίες διακρίθηκαν σύμφωνα με την ταξινόμια ερωτήσεων του Guilford. Η ταξινόμια αυτή διαμορφώθηκε με κριτήριο τις νοητικές λειτουργίες που δραστηριοποιούν οι ερωτήσεις και στηρίχθηκε στις νοητικές λειτουργίες του Guilford (Αγγέλη, 2012: 230 - 232). Για το δεύτερο ελέγχθηκε αν οι ερωτήσεις ζητούν από τους μαθητές να εξετάσουν την σύνδεση αιτιών – αποτελεσμάτων, όπως επίσης και τη συμπεριφορά των ιστορικών υποκειμένων σε συγκεκριμένες συνθήκες. Επίσης, αν οι ερωτήσεις παροτρύνουν τους μαθητές να οδηγηθούν σε υποθέσεις, να αναστοχαστούν για την ορθότητα των πηγών, να κάνουν αξιολογήσεις.

4.1 Γνωσιολογικές ερωτήσεις ή ερωτήσεις μνήμης

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην ανάκληση πληροφοριών, ιδεών και εννοιών. Για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις η απάντηση βρίσκεται ρητά διατυπωμένη στην ιστορική αφήγηση και οι μαθητές καλούνται να την εντοπίσουν. Συνήθως η ίδια η ερώτηση, κατά κάποιον τρόπο, περιέχει την απάντηση (Κουλουμπαρίτση, 2003: 135). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το ακόλουθο από την ενότητα 1. 8: *γιατί ο αμερικανικός Εμφύλιος Πόλεμος συνέβαλε στη ραγδαία οικονομική και βιομηχανική ανάπτυξη των βόρειων πολιτειών; Στην*

ιστορική αφήγηση αναφέρονται τα ακόλουθα: *Ο Εμφύλιος Πόλεμος μάλιστα αποτέλεσε την αφετηρία της ραγδαίας βιομηχανικής και οικονομικής ανάπτυξης στον αμερικανικό Βορρά. [...]τρεις ήταν οι λόγοι για την ανάπτυξη αυτή [...]*. Η απάντηση, λοιπόν, μπορεί να βρεθεί στην ιστορική αφήγηση και μάλιστα με τα ίδια ακριβώς λόγια. Επίσης, μία ερώτηση που αναφέρεται στον ορισμό ιστορικών όρων, όπως στην ενότητα 1. 1: *να δώσετε το περιεχόμενο των όρων: Ιερή Συμμαχία, «παλαιό καθεστώς», Ευρωπαϊκή Συμφωνία*. Ανήκει σε αυτή τη κατηγορία, αφού οι ορισμοί περιλαμβάνονται στην ιστορική αφήγηση ή στο γλωσσάρι ιστορικών όρων.

Η πλειονότητα των ερωτήσεων του σχολικού εγχειριδίου ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι απαραίτητες για εξέταση των γνώσεων των μαθητών και ανάκληση προηγούμενων γνώσεων. Όμως, ως ερωτήσεις δεν οξύνουν την ιστορική σκέψη. Μπορεί να αναζητούν τη σύνδεση αιτιών – αποτελεσμάτων, ή τις ιδεολογίες που εμφανίστηκαν σε μία εποχή, αλλά δεν συμμετέχουν οι μαθητές στην απάντηση. Αντίθετα, καλούνται να ανακαλέσουν ή να βρουν στην ιστορική αφήγηση τις ήδη διαμορφωμένες συνδέσεις και αναπαραστάσεις. Επομένως, δεν ασκούνται στις δεξιότητες της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης, αφού αναπαράγουν τις ερμηνείες του σχολικού εγχειριδίου, οι οποίες και έχουν μικρή παιδαγωγική αξία (Καλλιμάνη, 2016: 8).

4.2 Ερωτήσεις συγκλίνουσας σκέψης

Η συγκλίνουσα σκέψη, σύμφωνα με τη θεωρία του Guilford, είναι η ικανότητα του ανθρώπου να συνδυάσει, να συνθέσει, να ταξινομήσει, ώστε να φτάσει σε μία σωστή απάντηση. Στην κατηγορία αυτή οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν δεδομένα και να ανακαλύψουν τις λογικές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ τους, ώστε να καταλήξουν στην απάντηση, η οποία είναι μία. Η σκέψη είναι ορθολογική και αναζητά τις λογικές συνδέσεις των δεδομένων. Η απάντηση βρίσκεται στην ιστορική αφήγηση ή στο βοηθητικό υλικό και οι μαθητές καλούνται να συνδυάσουν στοιχεία, να ιεραρχήσουν ή να ταξινομήσουν με βάση τη λογική, για να καταλήξουν στην απάντηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013: 121, Barlow, 2000:2). Για παράδειγμα, στην ενότητα 1. 2 ζητείται να βρουν οι μαθητές σε τι διαφέρουν τα εθνικά από τα φιλελεύθερα κινήματα του 19^{ου} αιώνα. Στην ιστορική αφήγηση, αλλά και στο βοηθητικό υλικό, βρίσκονται οι ορισμοί του κάθε όρου και γενικότερες πληροφορίες. Οι μαθητές θα πρέπει να συνδυάσουν και να βρουν σε τι διαφέρουν, ποιο είναι το χαρακτηριστικό που τα διακρίνει. Δεν αρκεί η ανάκληση των ορισμών από την

ιστορική αφήγηση, καθώς για να είναι ολοκληρωμένη η απάντηση θα πρέπει να συγκεντρώσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, να τα συνεξετάσουν και να καταλήξουν σε συμπέρασμα. Ένα άλλο παράδειγμα μπορεί να βρεθεί στην ενότητα 7. 2 που ζητείται να αιτιολογήσουν οι μαθητές γιατί ο μοντερνισμός θεωρείται ότι αποτέλεσε μια επαναστατική δύναμη για την τέχνη του 20^{ου} αιώνα. Ανήκει σε αυτή την κατηγορία, καθώς ζητείται να βρουν τα στοιχεία εκείνα που δίνουν στο μοντερνισμό αυτόν τον ιδιαίτερο χαρακτηρισμό. Τα στοιχεία αυτά είναι διάσπαρτα στην ιστορική αφήγηση και το βοηθητικό υλικό και οι μαθητές καλούνται να τα συνδυάσουν και να καταλήξουν στο παραπάνω συμπέρασμα.

Οι ερωτήσεις αυτές ακολουθούν συνήθως τη δομή της επίλυσης προβλήματος, αφού οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν στοιχεία για να φτάσουν σε ένα καθορισμένο συμπέρασμα. Ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης φαίνεται να συμβάλουν στην όξυνσή της, αφού θέτουν τους μαθητές στη διαδικασία να ανακαλύψουν τα στοιχεία που ενώνουν ή που χωρίζουν τα ιστορικά γεγονότα. Μέσα από την διερεύνηση των σχέσεων που έχουν μεταξύ τους, την επιβεβαίωση κάποιας άποψης/ θέσης, την ταξινόμηση στοιχείων, οι μαθητές συμμετέχουν πιο ενεργά στην διδασκαλία και κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα, αφού τα διακρίνουν στα βασικά τους στοιχεία. Αν και η αναζήτηση της μίας, σωστής απάντησης από την ιστορική αφήγηση περιορίζει την δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών, ωστόσο δεν μπορεί να μην συμφωνήσει κάποιος ότι τέτοιες ερωτήσεις προσφέρουν περισσότερα οφέλη από την απλή ανάκληση γνώσεων (Κάββουρα, 2011: 153).

4.3 Ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης

Είναι ανοικτού τύπου ερωτήσεις, δηλαδή, οι μαθητές δεν καλούνται να αναζητήσουν τη μία και σωστή απάντηση από την ιστορική αφήγηση, προωθώντας έτσι την δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών. Δίνουν αφορμές για παραγωγή πρωτότυπου λόγου και για διαφοροποίηση από την ιστορική αφήγηση. Στις ερωτήσεις αυτές οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους αναπαραστάσεις, να διατυπώσουν ερωτήματα, να κάνουν υποθέσεις (Αγγέλη, 2012: 232, Barlow, 2000: 2).

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν ερωτήσεις που σχετίζονται με την κατανόηση της συμπεριφοράς των ιστορικών υποκειμένων, η οποία όπως έχει αναφερθεί ξεκινά από το νοητικό πλαίσιο των μαθητών, τις εμπειρίες τους, τις ιδέες τους. Επίσης, μπορεί να περιλαμβάνουν δραματοποίηση, βιοματικές δραστηριότητες, καταγραφή

συναισθημάτων κ.ά. Στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχουν λίγες τέτοιες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, στην ενότητα 5. 4 ζητείται από τους μαθητές να κρίνουν την απόφαση ρίψης της ατομικής βόμβας, η οποία αποτελεί και ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα. Στην ιστορική αφήγηση υπάρχουν στοιχεία που μπορούν αν επιθυμούν να ανατρέξουν οι μαθητές, ωστόσο δεν αναφέρεται κάποια ανελαστική θέση από τους συγγραφείς. Οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν ελεύθερα πάνω σε αυτό το αμφιλεγόμενο ζήτημα και να εκφράσουν τις απόψεις τους που μπορεί να προέρχονται από τα αναγνώσματά τους, μαρτυρίες συγγενικών τους προσώπων, εικόνες που έχουν από κινηματογραφικές ταινίες. Επίσης, μία δραστηριότητα που αναφέρεται στις νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών εντοπίζεται στην ενότητα 2. 2 που αναφέρεται ο όρος *οριενταλισμός* και ζητείται από τους μαθητές να πουν τα κυριότερα χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σήμερα. Απαντά σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και είναι πρόσφορη για να φανούν οι ιδέες που έχουν επικρατήσει με μία μόνο ορολογία. Τέλος, ως προς τις στάσεις των ιστορικών υποκειμένων επικρατούν κυρίως ερωτήσεις σχετικές με αίτια και αποτελέσματα δράσεων. Περιπτώσεις που καλούνται οι μαθητές να «μεταφερθούν» στο παρελθόν και να μουν στην θέση εκείνων δεν υπάρχουν. Όμως, υπάρχουν ερωτήσεις που ζητούν να αναφερθούν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν σε συγκεκριμένες στιγμές, όπως *τι είδους προβλήματα πιστεύετε ότι προέκυψαν κατά τη διαδικασία ενσωμάτωσης των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία* (ενότητα 4. 2) ή *να περιγράψετε τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε ο ελληνικός στρατός με βάση την επιστολή του εφέδρου [...] από το μέτωπο.*

Ως ερωτήσεις εμβαθύνουν τόσο την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, αφού οι μαθητές για να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους πρέπει να ανατρέξουν στο ιστορικό πλαίσιο των ιστορικών γεγονότων, όσο και την ενσυναίσθηση των μαθητών, αφού μεταφέρονται στη θέση του πρωταγωνιστή και κάνουν υποθέσεις. Με αυτές οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το παρελθόν, δοκιμάζουν να κάνουν διαφορετικές αναγνώσεις στο υλικό που επεξεργάζονται και γενικότερα να γνωρίσουν καλύτερα τις συνθήκες και τις δράσεις των ιστορικών γεγονότων και προσώπων αντίστοιχα (Καλλιμάνη, 2016: 8). Για να απαντήσουν σε αυτές ανατρέχουν στις νοητικές τους αναπαραστάσεις, μελετούν τις συνθήκες που επικρατούν σε μία άλλη εποχή και σε κάποια άλλα υποκείμενα, ώστε να είναι σε θέση να παραγάγουν πρωτότυπο λόγο. Επίσης, μπαίνουν στη θέση κάποιων άλλων και προσπαθώντας να ερμηνεύσουν την συμπεριφορά τους ή ενδεχομένως τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, δίνεται έναυσμα για ενασχόληση με την κοινωνική και πολιτική διάσταση της δικής τους

ζωής, ώστε να προετοιμαστούν για την ενήλικη ζωή (Μαμούρα, 2016: 214). Τους συνηθίζει σε μία πολύπλευρη και πολύπτυχη πραγματικότητα, που δεν υπάρχει μόνο μία «ανάγνωση», αλλά ο καθένας με βάση τα ερεθίσματα και τις αναπαραστάσεις του επεμβαίνει (δρα) και αντιλαμβάνεται (κατανοεί) διαφορετικά το ιστορικό γεγονός. Μακριά από απόλυτες και αδιαμφισβήτητες ερμηνείες και αλήθειες, μαθαίνουν να σκέφτονται ιστορικά (Δολαπτσή, 2012: 27).

4.4 Ερωτήσεις αξιολογικής κρίσης

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να διατυπώσουν αξιολογικές κρίσεις για τα ιστορικά γεγονότα ή τα ιστορικά πρόσωπα ή ακόμα και για θέσεις των συγγραφέων. Για να απαντήσουν σε αυτές απαιτείται να προσεγγίσουν την απάντηση ορθολογικά, χωρίς όμως να απαιτείται μία ορθή απάντηση. Επίσης, τα κριτήρια με βάση τα οποία θα προβούν στις αξιολογήσεις δεν είναι προκαθορισμένα (Αγγέλη, 2012: 232). Στους στόχους του Α.Π. είναι ζητούμενο να είναι σε θέση οι μαθητές να αξιολογούν τα διάφορα ιστορικά γεγονότα ως προς τις συνέπειές τους ή τους διεθνείς οργανισμούς και τις δράσεις τους. Κάτι τέτοιο όμως δεν αποτυπώνεται στο σχολικό εγχειρίδιο, αφού οι ερωτήσεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση κάποιου γεγονότος είναι ελάχιστες και πολλές φορές απαντώνται ήδη από το σχολικό εγχειρίδιο. Για παράδειγμα, στην ενότητα 3. 4 υπάρχει η ακόλουθη ερώτηση: *ποιες προοπτικές βιωσιμότητας είχαν οι ρυθμίσεις των συνθηκών του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, κατά την εκτίμησή σας;* Ως ερώτηση ζητάει να ελέγξουν οι μαθητές αν οι λύσεις ήταν βιώσιμες. Θα έπρεπε, λοιπόν, να εξετάσουν τις συμφωνίες, τις συνθήκες μέσα στις οποίες συμφωνήθηκαν οι ρυθμίσεις και να εκφράσουν την άποψη τους έπειτα από τον έλεγχο των παραπάνω. Όμως, στην ιστορική αφήγηση αναφέρεται ότι οι ρυθμίσεις δυσαρέστησαν τους ηττημένους του Α΄ Παγκοσμίου, πολλοί ένιωσαν αδικημένοι, δημιουργήθηκε πλήθος μειονοτήτων στην Ευρώπη και μάλιστα καταλήγει ότι όλα αυτά οδήγησαν στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Επομένως, οι μαθητές δεν είναι ανεπηρέαστοι στην εκτίμησή τους, αφού η ιστορική αφήγηση τους περιέχει ήδη αξιολόγηση.

Ένα παράδειγμα που προσφέρει μεγαλύτερη ελευθερία στους μαθητές ως προς την αξιολόγηση γεγονότων βρίσκεται στην ενότητα 3. 2 όπου ζητείται να αναφερθούν στη *σημασία της τεχνολογίας για την εξέλιξη και την έκβαση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου*. Στην ιστορική αφήγηση αναφέρονται τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα που εμφανίστηκαν κατά την εποχή αυτή και πως χρησιμοποιήθηκαν

στον πόλεμο. Μέσα από την αναζήτηση της σημασίας της τεχνολογίας και πώς επηρεάζει τον χαρακτήρα του πολέμου μπορούν οι μαθητές να κάνουν εκτιμήσεις τόσο για το ίδιο το γεγονός, δηλαδή, τον Α΄ Παγκόσμιο, όσο και για προηγούμενους και σημερινούς πολέμους. Το ίδιο μπορεί να γίνει με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την ατομική ενέργεια – ατομική βόμβα. Είναι μία ερώτηση που δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να εξετάσουν ορθολογικά ένα ιστορικό γεγονός, να ελέγξουν τις συνδέσεις ανάμεσα σε αίτια και αποτελέσματα και να διατυπώσουν την δική τους άποψη. Η διαφορά που υπάρχει σε σχέση με τις ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης είναι ότι οι αξιολογικές ερωτήσεις βασίζονται περισσότερο σε λογικά στοιχεία και σε συστηματική εξέταση των δεδομένων για να φτάσουν σε μία αξιολογική θέση. Ως ερωτήσεις συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, αφού έχουν άμεση σχέση με την έννοια της αιτιότητας. Για να μπορέσουν οι μαθητές να αξιολογήσουν ένα ιστορικό γεγονός θα πρέπει πρώτα να ερμηνεύσουν το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, να διακρίνουν τα αίτια, τις επιδιώξεις και τα αποτελέσματα και έπειτα από προσεκτική εξέταση να καταλήξουν σε συμπεράσματα. Ακόμη, η εξέταση του υλικού ως προς την εγκυρότητα των όσων αναφέρουν και τη διάκριση της πληροφορίας από την ερμηνεία προσφέρει πολλά στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού. Όλα αυτά όμως υπονομεύονται όταν οι ερωτήσεις δεν είναι καθαρά αξιολογικές, αλλά μόνο κατ' επίφαση.

Συνεπώς, οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο σχολικό εγχειρίδιο ανήκουν κυρίως στην πρώτη κατηγορία. Έχουν στόχο την ανάκτηση των πληροφοριών από την ιστορική αφήγηση ή το βοηθητικό υλικό, οι οποίες συνήθως βρίσκονται αυτούσιες στο κείμενο. Αυτές δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη παιδευτική αξία, γιατί οι μαθητές δεν δραστηριοποιούνται, ούτε συμμετέχουν ενεργά, κάνοντας οι ίδιοι τις συνδέσεις των δεδομένων ή αξιολογώντας ένα ιστορικό γεγονός. Οι ερωτήσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης είναι λίγες στο σχολικό εγχειρίδιο, με περισσότερες πάλι να είναι εκείνες που αναζητούν συνδέσεις μέσα στην ιστορική αφήγηση. Ερωτήσεις που αμφισβητούν την ιστορική αφήγηση ή ζητούν από τους μαθητές να βρεθούν στη θέση των υποκειμένων και να εξετάσουν τα ιστορικά γεγονότα, γενικότερα ερωτήσεις που θέτουν προβληματισμούς στους μαθητές και ζητούν περαιτέρω διερεύνηση είναι λιγοστές. Οι λίγες ερωτήσεις που βγαίνουν από τα όρια του σχολικού εγχειριδίου και βάζουν τους μαθητές στη «θέση» του ιστορικού είναι αξιοποιήσιμες και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί βέβαια ότι οι ερωτήσεις του

σχολικού εγχειριδίου δεν υποκαθιστούν τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί και πρέπει να διαφοροποιηθεί από αυτό. Όπως αναφέρεται στο βιβλίο του εκπαιδευτικού οι ερωτήσεις του σχολικού εγχειριδίου είναι ενδεικτικές.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια να αποδειχθεί αν υπάρχει αντιστοιχία ή αναντιστοιχία ανάμεσα στους σκοπούς και τις προτάσεις του Α.Π. και στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας. Αυτό το ερευνητικό πεδίο δεν έχει εξεταστεί σε μεγάλο βαθμό, καθώς η ερευνητική κοινότητα προσανατολίζεται περισσότερο στην αξιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου. Ο έλεγχος της αντιστοιχίας αυτού με το Α.Π., όταν εξετάζεται, αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης έρευνας και δεν γίνεται διεξοδικά. Για το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο έχουν διεξαχθεί ορισμένες έρευνες που εξετάζουν το περιεχόμενό του ως προς το ιστοριογραφικό παράδειγμα στο οποίο αντιστοιχεί και μία συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε δύο σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, εκείνα του 2002 και του 2007, αλλά δεν είχε εξεταστεί μέχρι τώρα η αντιστοιχία/ αναντιστοιχία με το Α.Π.. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε η αντιστοιχία ως προς τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους, τα περιεχόμενα μάθησης, την προτεινόμενη μεθοδολογία για την διδασκαλία και την αξιολόγησή της. Μέσα από την συλλογή των δεδομένων, την οργάνωσή τους σε κατηγορίες και την επεξεργασία του υλικού προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Συνολικά, παρατηρήθηκε ότι ανάμεσα στα δύο, Α.Π. και σχολικό εγχειρίδιο, υπάρχει αντιστοιχία σε μεγάλο βαθμό ως προς τα περιεχόμενα μάθησης, ενώ μικρή είναι η αντιστοιχία ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους. Οι στόχοι που εκπληρώνονται από το σχολικό εγχειρίδιο αναφέρονται στη μετάδοση γνώσεων, στην παρουσίαση ιστορικών γεγονότων και στην αναπαραγωγή τους από τους μαθητές. Επομένως, αφορούν σε πρωταρχικά γνωστικά στάδια. Αντίθετα, παρατηρείται αναντιστοιχία ανάμεσα στις προτεινόμενες μεθόδους και δραστηριότητες του Α.Π. και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Γενικότερα, το Α.Π. δομείται γύρω από το ιστοριογραφικό παράδειγμα της Νέας Ιστορίας. Η διδασκαλία της ιστορίας δεν προσανατολίζεται πλέον στην μετάδοση πληροφοριών, ούτε στη διαμόρφωση ενός εθνικού εαυτού. Ζητείται μία ολόπλευρη προσέγγιση της ιστορίας, όπου η γνώση δεν λαμβάνεται ως δεδομένη και αδιαμφισβήτητη και προωθείται η ενεργής συμμετοχή των μαθητών στην διδακτική διαδικασία και στην πρόσκτηση της γνώσης με σκοπό την ανάπτυξη κριτικών και ερευνητικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές καλούνται να ενταχθούν σε έναν διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο και το μάθημα της ιστορίας μπορεί να τους βοηθήσει να το επιτύχουν (Μαξούρης, 2008: 134). Όμως, το σχολικό

εγχειρίδιο φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο στο παραδοσιακό ιστοριογραφικό παράδειγμα για την διδασκαλία της ιστορίας, που στοχεύει κυρίως στην μετάδοση πληροφοριών, αν και γίνεται μία προσπάθεια διαφοροποίησης από αυτό το παράδειγμα. Ωστόσο, στον μεγαλύτερο βαθμό δεν καταφέρνει να διαφοροποιηθεί από την παραδοσιακή ιστοριογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους, στο Α.Π. δηλώνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν ιστορική σκέψη και συνείδηση με στόχο την προετοιμασία συνειδητών δημοκρατικών πολιτών. Δίνεται, λοιπόν, έμφαση στην κατανόηση και την ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση ιστορικών εννοιών, αιτιακών σχέσεων και δράσεων. Οι στόχοι που περιέχονται στο Α.Π. περιστρέφονται γύρω από την κατανόηση των δομών και την ανάπτυξη ερευνητικών δεξιοτήτων, δηλαδή, γύρω από τις διαδικασίες της ιστορικής γνώσης. Ωστόσο, το σχολικό εγχειρίδιο δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όσα προτείνει το Α.Π., επειδή δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην μετάδοση των πληροφοριών και την αναπαραγωγή τους από τους μαθητές, παρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αρχικά, η γραμμική διάταξη της ύλης εμποδίζει την ανάπτυξη ερευνητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς οι ιστορικές έννοιες, η σύνδεση αιτιών – αποτελεσμάτων, τα κίνητρα και οι δράσεις των ιστορικών προσώπων/ συλλογικοτήτων παρουσιάζονται πληροφοριακά, χωρίς να επιτρέπεται στους μαθητές η επεξεργασία των δεδομένων και η αναζήτηση των συνδέσεων. Επιπλέον, οι πληροφορίες παρουσιάζονται αποπλαισιωμένες από το ιστορικό τους πλαίσιο. Οι ιστορικές έννοιες χρησιμοποιούνται συμβατικά και καθαρά πληροφοριακά με αναφορά να γίνεται στις έννοιες του χώρου και του χρόνου, ενώ στη έννοια της κοινωνίας δεν δίνεται η ίδια σημασία. Επομένως, οι μαθητές δυσκολεύονται ή ακόμα και αδυνατούν να προχωρήσουν σε ιστορικές υποθέσεις ή να έρθουν σε επαφή με άλλες αφηγήσεις (Δολαπτσή, 2012: 23). Η απουσία ενός καθορισμένου ιστορικού πλαισίου εμποδίζει τους μαθητές να δομήσουν ένα ιστορικό παρελθόν όπου οι έννοιες του χρόνου, του χώρου και της κοινωνίας του προσδίδουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και επιτρέπει στους μαθητές να προχωρήσουν στην διατύπωση ιστορικών συλλογισμών (Van Drie & Van Boxtel, 2007: 88). Από την άλλη πλευρά, τόσο το Α.Π., όσο και το σχολικό εγχειρίδιο δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην σύνδεση αιτιών – αποτελεσμάτων. Όμως, ενώ στο Α.Π. τονίζεται η πολυμορφία των αιτιών και η ανάγκη να αναδειχθούν οι συνθήκες στις οποίες εκδηλώθηκαν τα ιστορικά γεγονότα ή οι δράσεις ιστορικών προσωπικοτήτων, στο σχολικό εγχειρίδιο η σύνδεση αιτιών –

αποτελεσμάτων παρουσιάζεται με απόλυτο και ορθολογικό τρόπο, αφήνοντας στο περιθώριο τις συνθήκες που επικρατούσαν, αλλά και τις διαφορετικές οπτικές. Χαρακτηριστική είναι, επίσης, η χρήση των επαγωγικών συλλογισμών για τα επιχειρήματα, εντείνοντας την ορθολογική τους σχέση και πως το αποτέλεσμα – ιστορικό γεγονός ή δράση – μόνο τα συγκεκριμένα αίτια το προκαλούν. Η συγκεκριμένη μέθοδος συλλογιστικής σκέψης δεν αφήνει χώρο για υποθέσεις.

Επίσης, το σχολικό εγχειρίδιο δεν βοηθάει την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης και ενσυναίσθησης, απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανόηση του παρελθόντος, αλλά και την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό για το μέλλον. Δεν δίνει αφορμές για να «μεταφερθούν» οι μαθητές στη θέση των ιστορικών υποκειμένων, ώστε να κατανοήσουν τις δράσεις τους. Η ιστορική αφήγηση είναι ουδέτερη, παθητική και ορθολογική, επομένως, το παρελθόν μπορεί να δομηθεί μόνο μέσα από μονοφωνικές αφηγήσεις και μαρτυρίες που συμφωνούν με την ιστορική αφήγηση. Τέλος, η ιστορική αφήγηση περιέχει ερμηνείες και αξιολογήσεις των συγγραφέων για τα ιστορικά γεγονότα, ενώ οι μαθητές αποτελούν παθητικοί δέκτες και δεν προχωρούν στην ενεργή συμμετοχή στην διδακτική διαδικασία. Αυτό εγκυμονεί κινδύνους, καθώς μπορεί να οδηγήσει σε στερεοτυπικές απόψεις, αναχρονισμούς ή λανθασμένες γενικεύσεις. Αποδεικνύεται, λοιπόν, ότι το σχολικό εγχειρίδιο αντιστοιχεί μόνο με τους κατώτερους γνωστικά στόχους, δηλαδή, την παρουσίαση πληροφοριών και τη σύνδεση αιτιών – αποτελεσμάτων, αλλά δεν προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν τις βαθύτερες δομές των ιστορικών γεγονότων, ούτε τις συνδέσεις τους με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Επομένως, ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους υπάρχει μικρή αντιστοιχία ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το Α.Π..

Από την άλλη πλευρά, ως προς το περιεχόμενο μάθησης παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχία ανάμεσα στο Α.Π. και το σχολικό εγχειρίδιο. Τα ζητούμενα ιστορικά γεγονότα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα που αναφέρονται στο Α.Π. ότι θα πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές μετά την έξοδό τους από το εκπαιδευτικό σύστημα καλύπτονται από το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, πέρα από μία θεματική, το Κρητικό Ζήτημα. Υπάρχει βέβαια διαφορά στην διάταξη της ύλης, αφού στο Α.Π. υιοθετείται η θεματική διάταξη, ενώ στο σχολικό η γραμμική, αλλά ως προς το περιεχόμενο των δύο δεν υπάρχουν διαφορές. Επίσης, τόσο το σχολικό εγχειρίδιο, όσο και το Α.Π. δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην γεγονотоλογική ιστοριογραφία. Αν και τονίζεται η ανάγκη να προσεγγιστούν τα ιστορικά γεγονότα πολύπλευρα,

εξετάζοντας τις πολιτικές, στρατιωτικές, οικονομικές και πολιτισμικές-θρησκευτικές πτυχές τους, τόσο το Α.Π. όσο και το σχολικό εγχειρίδιο επικεντρώνονται στην παρουσίαση στρατιωτικών, πολιτικών και διπλωματικών θεμάτων. Υπάρχουν, βέβαια, εξαιρέσεις, όπως για παράδειγμα με την αναφορά στο γυναικείο και το συνδικαλιστικό κίνημα ή την βιομηχανική επανάσταση, όμως η αναφορά σε αυτά είναι επιφανειακή και δεν είναι αρκετή για να δηλωθεί ότι το ιστοριογραφικό παράδειγμα ανανεώθηκε. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η 7^η ενότητα, η οποία αναφέρεται στα καλλιτεχνικά και πνευματικά ρεύματα, είναι εκτός ύλης. Αυτή η ενότητα συμπληρώνει σε αρκετά σημεία την ιστορική αφήγηση και προσφέρει μία οπτική στην τέχνη και την επιστήμη, αλλά δεν θεωρείται σημαντική για την εκπαιδευτική πολιτική, αφού δεν αποτελεί μέρος της εξεταστέας ύλης. Επομένως, και ως προς τις διαστάσεις που εξετάζονται υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το Α.Π., αφού και τα δύο προσανατολίζονται περισσότερο στην γεγονотоλογική ιστοριογραφία. Τέλος, εντοπίζεται αναντιστοιχία στην έκταση της ύλης και τις διδακτικές ώρες που αφιερώνονται για τη διδασκαλία του μαθήματος. Στο Α.Π. αναφέρεται ότι (το Α.Π.) *είναι δομημένο έτσι ώστε η ύλη να καλύπτεται σε λιγότερες ώρες από όσες έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός*, όμως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διδακτική ύλη που καλούνται να διδάξουν δεν αντιστοιχεί με τις διδακτικές ώρες που έχουν στην διάθεση τους, καθώς το σχολικό εγχειρίδιο είναι δυσνόητο και αποσπασματικό και για αυτούς τους λόγους ζητούσαν την μείωση της ύλης (Παπαματθαίου, 2008). Επομένως, ως προς το περιεχόμενο μάθησης, δηλαδή, τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονται και οι διαστάσεις που εξετάζονται, υπάρχει σε μεγάλο βαθμό αντιστοιχία ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το Α.Π..

Όσον αφορά την μεθοδολογία της διδασκαλίας υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το Α.Π.. Στο Α.Π., αλλά και στο Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται κυρίως ενεργητικές μέθοδοι διδασκαλίας, επειδή μέσω αυτών οι μαθητές συμμετέχουν στην διδακτική διαδικασία και μπορούν να κατανοήσουν βαθύτερα τις κοινωνικές δομές και τις διαδικασίες κοινωνικών αλλαγών. Το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί από τη δηλωτική στη διαδικαστική γνώση, όμως, το σχολικό εγχειρίδιο δεν φαίνεται να μπορεί να υποστηρίξει τέτοιες αλλαγές. Αρχικά δεν υπάρχουν πολλαπλές οπτικές για τα ιστορικά γεγονότα, ούτε πολυφωνικές αφηγήσεις που να υποστηρίζουν την πολυπρισματική προσέγγιση. Η ιστορική αφήγηση είναι κλειστή και μονοδιάστατη, παραπέμποντας σε μία αδιαμφισβήτητη

αλήθεια. Επίσης, αν και το ενδιαφέρον της διδακτικής της ιστορίας έχει μετατοπιστεί στην εξέταση των δομών και στο πως κατασκευάζεται η ιστορική γνώση, το σχολικό εγχειρίδιο δεν περιέχει δραστηριότητες που να παραπέμπουν στην εξέταση των δομών με στόχο την κατανόηση των ιστορικών εννοιών, αλλά και οι πληροφορίες είναι αποπλαισιωμένες από το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Ιδιαίτερα το τελευταίο εμποδίζει την εφαρμογή πολλών ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως τη διερευνητική, τη βιωματική και τη διαθεματική, μέθοδοι που προτείνονται στο Α.Π.. Ως προς την πρώτη, τη διερευνητική μέθοδο, απουσιάζει από το σχολικό εγχειρίδιο το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των ιστορικών γεγονότων, ενώ η χρονική ακολουθία της ιστορικής αφήγησης δεν επιτρέπει την βαθύτερη εξέταση ιστορικών γεγονότων, ούτε τη μετάβαση σε άλλα γνωστικά αντικείμενα για να αποκτήσουν μία πληρέστερη εικόνα. Επίσης, ούτε το βοηθητικό υλικό του εγχειριδίου μπορεί να προσεγγιστεί με τη διερευνητική μέθοδο, καθώς απουσιάζουν πληροφορίες για τους συγγραφείς ή τους καλλιτέχνες αυτών, το είδος της πηγής, ενώ πληροφορίες για την προέλευσή της ή τους αποδέκτες είναι λίγες. Δεν είναι δυνατό να διακρίνουν οι μαθητές τις πληροφορίες από τις προσωπικές ερμηνείες, ούτε φυσικά να αντιληφθούν ότι η ιστορία αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή. Από την άλλη πλευρά, ούτε η βιωματική μέθοδος προωθείται από το σχολικό εγχειρίδιο, αφού δεν «προκαλεί» τους μαθητές να φέρουν τις εμπειρίες τους στην τάξη, ούτε μέσα από την εξέταση του βοηθητικού υλικού ή της ιστορικής αφήγησης δίνεται η ευκαιρία να μεταβούν στις συνθήκες του παρελθόντος και να αναστοχαστούν. Επομένως, ως προς την μεθοδολογία το σχολικό εγχειρίδιο παραμένει σε πιο παραδοσιακές μεθόδους με «πρωταγωνιστές» τους εκπαιδευτικούς αντί για τους μαθητές και με στόχο την ανακάλυψη της πληροφορίας και όχι των δομών. Με τέτοιες μεθόδους είναι πολύ δύσκολο να αναπτυχθούν ο ιστορικός γραμματισμός, η ιστορική σκέψη και συνείδηση.

Όσον αφορά το βοηθητικό υλικό, τόσο οι γραπτές πηγές, όσο και το εικονιστικό υλικό έχουν κυρίως στόχο είτε την επιβεβαίωση της ιστορικής αφήγησης, είτε την παροχή πρόσθετων πληροφοριών, που την συμπληρώνουν. Επομένως, το περιεχόμενο του βοηθητικού υλικού χρησιμοποιείται για να καταδείξει ότι όσα αναφέρονται στην ιστορική αφήγηση αποτελούν το πραγματικό παρελθόν. Οι εικόνες και οι πληροφορίες για το παρελθόν είναι αδιαμφισβήτητες. Το βοηθητικό υλικό δεν έχει κάποια πρόσθετη διδακτική αξία, καθώς δεν τους βοηθάει να κατανοήσουν ότι τα «ίχνη» του παρελθόντος δεν αποτελούν απόλυτες αλήθειες, αλλά μέσα από τους

στόχους και τα ερωτήματα των ιστορικών διαμορφώνουν τον ιστορικό λόγο. Από την άλλη πλευρά, οι εικόνες έχουν κυρίως εξωραϊστική λειτουργία ή αναπαράγουν τα λεγόμενα της ιστορικής αφήγησης. Επομένως, δεν έχουν κάποια διδακτική αξία, αφού δεν εξασκούνται στις δραστηριότητες των ιστορικών, ούτε έρχονται σε επαφή με πολλαπλές αφηγήσεις και οπτικές που θα τους οδηγήσουν στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων ή υποθέσεων. Τέλος, οι χάρτες και οι πίνακες στο σχολικό εγχειρίδιο είναι ελάχιστοι και δεν αξιοποιούνται από το εγχειρίδιο μέσω ερωτήσεων ή της συνεξέτασής τους με την ιστορική αφήγηση.

Ως προς την αξιολόγηση δεν παρατηρείται αντιστοιχία ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το Α.Π.. Στο Α.Π. δηλώνεται ότι οι μαθητές θα πρέπει τελειώνοντας την δευτεροβάθμια εκπαίδευση να έχουν επαρκείς γνώσεις για την ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια ιστορία. Για να ελεγχθεί αν αυτό επετεύχθη, προτείνονται ερωτήσεις και δραστηριότητες που ωθούν τους μαθητές να τοποθετούν τα ιστορικά γεγονότα στο ιστορικό τους πλαίσιο, να αναγνωρίζουν ιστορικές έννοιες και όρους, να επεξεργάζονται ιστορικές πηγές. Ωστόσο, στο σχολικό εγχειρίδιο η πλειονότητα των ερωτήσεων αφορά την ανάκτηση πληροφοριών είτε από την ιστορική αφήγηση, είτε από το βοηθητικό υλικό. Όταν αναζητούνται συνδέσεις του ιστορικού πλαισίου με τα ιστορικά γεγονότα, αυτές βρίσκονται ήδη στην ιστορική αφήγηση. Επομένως, οι μαθητές δεν αυτενεργούν, αλλά καλούνται να αναπαράγουν την ιστορική αφήγηση. Ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να κάνουν υποθέσεις ή να εξετάσουν μία διαφορετική οπτική είναι λίγες, όμως έχουν μεγαλύτερη παιδαγωγική αξία από τις καθαρά πληροφοριακές ερωτήσεις και γι' αυτό μπορούν να θεωρηθούν ως θετικά βήματα για αλλαγή του παραδείγματος. Όμως, στο σύνολό τους οι ερωτήσεις που περιέχονται στο σχολικό εγχειρίδιο δεν είναι κατάλληλες για να ελεγχθεί κατά πόσο οι μαθητές έχουν αποκτήσει ιστορικό γραμματισμό.

Επομένως, μέσα από την έρευνα βρέθηκε ότι το σχολικό εγχειρίδιο σε έναν μεγάλο βαθμό δεν αντιστοιχεί με το Α.Π.. Το σχολικό εγχειρίδιο διατηρεί μάλιστα έντονα παραδοσιακό προσανατολισμό με έμφαση στη μετάδοση πληροφοριών, απομακρύνοντάς το από τις προτάσεις του ιστοριογραφικού παραδείγματος της Νέας Ιστορίας και την ανάπτυξη ιστορικού γραμματισμού.

7. Συζήτηση

Η αναντιστοιχία ανάμεσα στα επίσημα κείμενα, που φέρουν την εκπαιδευτική φιλοσοφία της κοινωνίας, και τα μέσα της εκπαίδευσης, που καλούνται να την ενσαρκώσουν, αποτελεί ένα συχνό πρόβλημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Φλουρής & Ιβρίντελη, 2007: 3). Η παρούσα έρευνα απαντάει στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή και αποδεικνύει αυτή τη σύγχρονη προβληματική της ελληνικής εκπαίδευσης, αν και λόγω της φύσης της έρευνας, που στηρίζεται σε ποιοτικά δεδομένα, τα αποτελέσματα που βρέθηκαν δεν μπορούν να γενικευθούν. Όμως, αποτελούν ένα παράδειγμα που εγείρει προβληματισμό γύρω από τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην σχολική τάξη.

Η διδακτική της ιστορίας έχει περάσει στο πλαίσιο μιας μετανεωτερικής αντίληψης, στην οποία υποστηρίζεται ότι το παρελθόν δεν μπορεί να γίνει άμεσα γνωστό, ούτε να δομηθεί με πληρότητα. Δεν μπορεί, επομένως, η διδασκαλία της ιστορίας να στοχεύει στην απομνημόνευση πληροφοριών και ιστορικών γεγονότων. Αντίθετα, θα πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να προσεγγίζουν ιστορικές αφηγήσεις και πηγές (Χριστοδούλου, 2016: 29). Ο νέος αυτός προσανατολισμός αποτυπώνεται στις έννοιες του ιστορικού γραμματισμού, της ιστορικής σκέψης, της ιστορικής συνείδησης και του ιστορικού συλλογισμού. Οι έννοιες αυτές αλληλοσυμπληρώνονται και διαμορφώνουν ένα ενιαίο πλαίσιο για τη διδασκαλία της ιστορίας, στο οποίο η ιστορική γνώση δεν αποτελεί αυτοσκοπό της διδασκαλίας, αλλά το μέσο με το οποίο οι ίδιοι οι μαθητές θα προσεγγίσουν και θα ερμηνεύσουν τα ιστορικά γεγονότα τόσο του παρελθόντος, όσο και του παρόντος (Μαμούρα, 2016: 214). Τέτοιες δραστηριότητες βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν το ιστορικό παρελθόν με προσοχή, να αναθεωρούν στερεοτυπικές και απόλυτες αντιλήψεις που προωθούσε η παραδοσιακή ιστοριογραφία και να προετοιμάζονται για την είσοδό τους στην ενήλικη ζωή.

Το Α.Π. ακολουθεί σε έναν ικανοποιητικό βαθμό αυτές τις διαστάσεις και τις εντάσσει στους σκοπούς και τους στόχους του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων διαστάσεων φανερώνονται στους διδακτικούς σκοπούς, όπως η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης που δεν δίνουν έμφαση μόνο στο περιεχόμενο, αλλά και στις διαδικασίες πρόσληψης της γνώσης και παραγωγής ιστορικού λόγου. Δίνεται, δηλαδή, έμφαση στη διάκριση των ιστορικών εννοιών και όρων, στις δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές για να προσεγγίσουν ένα ιστορικό κείμενο ή μία πηγή. Αν και

το ίδιο το Α.Π. είναι κλειστό, αφού το περιεχόμενό του είναι αυστηρά καθορισμένο, όπως συμβαίνει με τους διδακτικούς στόχους για κάθε ιστορικό γεγονός, ωστόσο παρέχει κάποιες ελευθερίες στους εκπαιδευτικούς, ως προς την μεθοδολογία και την αξιολόγηση. Οι προτεινόμενες μέθοδοι εντάσσονται στις ενεργητικές, κονστρουκτιβιστικές μεθόδους, οι οποίες ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό το παράδειγμα της Νέας Ιστορίας, χωρίς να απορρίπτονται οι παραδοσιακές μέθοδοι. Τονίζεται η ανάγκη οι μαθητές να εμπλακούν στην διδακτική διαδικασία μέσω είτε ερευνών στα πλαίσια εργασιών project ή με την εφαρμογή βιωματικών δραστηριοτήτων ή με την ανακαλυπτική μέθοδο, που θα τους φέρει στη θέση των ιστορικών. Από την άλλη πλευρά, στην αξιολόγηση τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίζουν ώστε να ελέγχουν τον βαθμό πρόσληψης και εμπέδωσης των νέων πληροφοριών από τους μαθητές ώστε να αναδιαμορφώνουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες τους. Επίσης, ως προς τις δραστηριότητες αξιολόγησης να μην προκρίνουν την αποστήθιση, αλλά να φροντίζουν ώστε οι μαθητές μέσα από τις εργασίες αυτές να εξασκούν δεξιότητες κατάλληλες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Επομένως, το Α.Π. αν και είναι «κλειστό» ως προς το περιεχόμενο, μπορεί να θεωρηθεί ότι ανανεώνει τη συζήτηση για τη διδασκαλία της ιστορίας και προωθεί την ενεργή συμμετοχή των μαθητών με στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Ενώ, όμως, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μέσο έκφρασης των σκοπών και των στόχων του Α.Π., σε ένα μεγάλο βαθμό δεν αντιστοιχεί με αυτό. Η δομή της ιστορικής αφήγησης, η γραμμική διάταξη της ύλης, η επιλογή του βοηθητικού υλικού δεν συμβαδίζουν με όσα προδιαγράφονται στο Α.Π.. Το σχολικό εγχειρίδιο ακολουθεί περισσότερο το παραδοσιακό ιστοριογραφικό παράδειγμα, άποψη με την οποία συμφωνούν και οι Βούρη και Γατσωτής (2011: 63), καθώς η ιστορική αφήγηση είναι μονοφωνική, δηλαδή, δεν υπάρχουν διαφορετικές οπτικές για τα ιστορικά γεγονότα, περιστρέφεται, κυρίως, γύρω από στρατιωτικά και πολιτικά θέματα, «αδιαφορώντας» για κοινωνικές, θρησκευτικές, οικονομικές κ.ά. προεκτάσεις. Επίσης, το βοηθητικό υλικό άλλοτε λειτουργεί ως μία δεύτερη αφήγηση που συμπληρώνει την κύρια, άλλοτε λειτουργεί επιβεβαιωτικά για την ιστορική αφήγηση. Επομένως, δεν δίνονται ευκαιρίες στους μαθητές να δομήσουν ένα ιστορικό πλαίσιο το οποίο θα τους επιτρέψει να διατυπώσουν ερωτήσεις και υποθέσεις, να κάνουν ερμηνείες, αλλά και να οδηγηθούν σε αξιολόγηση τόσο του ιστορικού παρελθόντος, όσο και γεγονότων του περιβάλλοντός τους. Το σχολικό εγχειρίδιο θέτει σε αυστηρά

περιθώρια την ιστορική γνώση, την οποία οι μαθητές καλούνται να αναπαράγουν. Χαρακτηριστικό είναι, επίσης, ότι οι ερωτήσεις που βρίσκονται στο τέλος κάθε ενότητας του σχολικού εγχειριδίου έχουν κυρίως στόχο την άντληση πληροφοριών, ενώ ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν ή να σχολιάσουν ένα ιστορικό γεγονός είναι ελάχιστες. Χαρακτηριστικά του εγχειριδίου που φανερώνουν μία στροφή από την παραδοσιακή ιστοριογραφία μπορούν να θεωρηθούν η βιβλιογραφία στο τέλος του εγχειριδίου, το πλούσιο βοηθητικό υλικό και ειδικότερα της 7^{ης} ενότητας, καθώς και ο επίλογος που αναφέρεται σε σύγχρονα προβλήματα και θέτει προβληματισμούς. Όμως, ο προσανατολισμός του εγχειριδίου σε ένα μεγάλο βαθμό είναι παραδοσιακός.

Στα παραπάνω προστίθενται και οι στάσεις των εκπαιδευτικών και της κοινής γνώμης απέναντι στο σχολικό εγχειρίδιο, οι οποίες είναι έντονα αρνητικές λόγω της δυσκολίας του, αλλά και της απευθείας ανάθεσης της συγγραφής του σε συγκεκριμένους συγγραφείς (Παπαματθαίου, 2008). Επίσης, το γεγονός ότι το σχολικό εγχειρίδιο διδάσκεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση για πάνω από μία δεκαετία, χωρίς να έχει υποστεί κάποια αλλαγή πέρα από την μείωση της διδακτέας ύλης. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν την ανάγκη να ανανεωθεί το σχολικό εγχειρίδιο ώστε να συμβαδίζει περισσότερο με τους σκοπούς και τους στόχους του Α.Π. και κατ' επέκταση της πολιτείας. Είναι γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν, κυρίως, το σχολικό εγχειρίδιο τόσο για την οργάνωση της διδασκαλίας, όσο και για την διεξαγωγή του μαθήματος (Μπονίδης, 2004: 1). Αν το σχολικό εγχειρίδιο δεν ανανεωθεί και προσαρμοστεί στα δεδομένα της Νέας Ιστορίας, το έργο των εκπαιδευτικών βρίσκεται αντιμέτωπο με ένα «ξεπερασμένο» εγχειρίδιο που δεν μπορεί να βοηθήσει ούτε εκείνους στην διδασκαλία τους, ούτε όμως και τους μαθητές. Επίσης, η αναντιστοιχία αυτή μεταφέρει την ευθύνη για την εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών στην σχολική τάξη στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί να μην έχουν τα κατάλληλα εφόδια για να ανταποκριθούν σε αυτές.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η παρούσα εργασία δεν μπορεί να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί το σχολικό εγχειρίδιο στη διδασκαλία τους. Μπορεί να μην εμμένουν σε αυτό, αλλά να συμπληρώνουν την ιστορική αφήγηση με πρόσθετο βοηθητικό υλικό ώστε να υπάρχει πολυφωνία ή ανατροπή των κυρίαρχων αφηγήσεων. Ή μπορεί να φέρνουν τελείως διαφορετικές αφηγήσεις στην σχολική τάξη. Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί ένα από τα μέσα διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται μόνο στη χρήση του, ούτε είναι

υποχρεωτικό να το ακολουθούν. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται κατά κόρον σε αυτό τόσο για την οργάνωση όσο και για την διεξαγωγή της διδασκαλίας. Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να αποδείξει αν εν τέλει οι μαθητές αναπτύσσουν ή όχι ιστορικό γραμματισμό με τη χρήση του συγκεκριμένου εγχειριδίου, καθώς για μία τέτοια έρευνα θα ήταν πιο χρήσιμη η προσωπική συνέντευξη με τους μαθητές και όχι η ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου. Ωστόσο, το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το κύριο μέσο με το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν την ιστορική γνώση και η ανάλυσή του φανέρωσε στοιχεία που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

Με την επικείμενη αλλαγή των Α.Π. της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τις αλλαγές στο εξεταστικό σύστημα για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την απόκτηση απολυτηρίου, πρέπει να υπάρξει και αλλαγή στα σχολικά εγχειρίδια. Η παρούσα έρευνα απέδειξε την ανάγκη για ανανέωση του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας της Γ΄ Λυκείου ώστε να συμβαδίζει με το Α.Π., αλλά κρίνεται αναγκαίο να υπάρξουν αντίστοιχες έρευνες και για τα υπόλοιπα σχολικά εγχειρίδια, ιδιαίτερα του Λυκείου, καθώς το πεδίο της έρευνας για την αντιστοιχία αυτών με τα Α.Π. είναι μικρό. Η ανάπτυξη αυτού του ερευνητικού πεδίου θα προσφέρει χρήσιμες πληροφορίες για τις προθέσεις της κοινωνίας από τα ισχύοντα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και για τους ιθύνοντες της συγγραφής νέων, ώστε να αποφύγουν τα ίδια λάθη. Επίσης, χρήσιμο θα ήταν να εξεταστούν στο μέλλον και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την διδακτική της ιστορίας, ώστε τα Α.Π. και τα σχολικά εγχειρίδια που θα εκπονηθούν να προσαρμόζονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ιστογραφία

<http://www.pi-schools.gr/programs/deppls/>

Euroclio: <https://euroclio.eu/>

ΕΠΕΑΕΚ (2002) Προώθηση & Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στα Πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης. Ανακτήθηκε 29 Σεπτεμβρίου 2018 από την ιστοσελίδα http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_1_2.html

Ε.Π.Π.Σ. για την Ιστορία Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2018 http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8

Ορισμός Διπλωματίας: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AF%CE%B1

Πρόγραμμα Αναμόρφωσης Προγραμμάτων Σπουδών – Διεύρυνση Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 7 Οκτωβρίου 2018 από http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_2_2_2_2_2.html

ΦΕΚ 181/23-1-2015 Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2018 από την ιστοσελίδα <http://users.sch.gr/akouts/programs.html>

ΦΕΚ 696 Β/2005 Ανακτήθηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2018 από την ιστοσελίδα <https://www.news.gr/ellada/ekpaidefsh/article-wide/222415/ola-ta-programmata-spoydon-kai-ta-mathhmata-ths-g.html>

Βιβλιογραφία

Αγγέλη, Β. (2012). *Αξιολόγηση των εργασιών στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας Β' και Γ' Γυμνασίου: διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων.* (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Αργυρού, Χ. (2014). *Τα αναλυτικά προγράμματα και τα κυπριακά σχολικά βιβλία ιστορίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την περίοδο της αγγλοκρατίας (1878-1960): η διάχυση της εθνικής και αποικιακής ιδεολογίας.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Ελλάδα. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41593#page/1/mode/2up>

- Αγλης, Ν. (1996). *Οι αξίες στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου (1954-1994)*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10605#page/1/mode/2up>
- Βαζούρα, Ζ. (2014). *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας Γενικής Παιδείας Γ' τάξης Γενικού Λυκείου (2002-2009): ποσοτική και ποιοτική ανάλυση*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 13 Μαΐου 2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34629#page/1/mode/2up>
- Βακαλούδη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδακτική της ιστορίας*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Barlow, Chr. (2000). *Guilford's Structure of the Intellect*. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2019 από την ιστοσελίδα <http://www.cocreativity.com/handouts/guilford.pdf>
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York, NY, US: Free Press.
- Βονόρτα Ε. & Βόρρε Αι. (2017). «Εμείς» και «οι Άλλοι». Έλληνες και Τούρκοι το εικοσιένα στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Η περίπτωση του βιβλίου της Ιστορίας της Γ' Λυκείου*. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2018 από <http://oceanis.lib.puas.gr/xmlui/handle/123456789/4064>
- Βούρη, Σ. (1995). Η διδασκαλία της Ιστορίας στη σύγχρονη πολιτική συγκυρία, 30–38.
- Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π. (2011). *Ζητήματα της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνειες και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ' Λυκείου (2007)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο 12 Ιουνίου 2018 από ιστοσελίδα <http://olympias.lib.uoi.gr/jsui/handle/123456789/5868>
- Brown, C. (2005). *Postmodernism for historians*. London: Pearson Longman.
- Cajani, L. (2005). Κοσμοπολιτισμός, Εθνικισμός, Ευρωπαϊσμός. Η διδασκαλία της ιστορίας στη Γερμανία, την Ιταλία και τη Γαλλία κατά τον 18ο-20ο αιώνα. (ΜΤΦΡ: Λυκούργος, Α.) στο *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Δελούδη, Μ. (χ.χ.). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2019 από την ιστοσελίδα <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>
- Δολαπτσή, Χρ. (2012). *Ιστορικός γραμματισμός: ένα παράδειγμα διδακτικής εφαρμογής στο μάθημα της Ιστορίας με την αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας, της Μουσειακής Αγωγής και της Λογοτεχνίας*. (Ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Fritzche, K.-P., (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων (μτφρ. Α. Γ. Καψάλης), *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (Ανακτήθηκε 4 Σεπτεμβρίου 2018 από ιστοσελίδα <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6661/669>)
- Garcia-Huidobro, J. (2018). *Addressing the crisis in curriculum studies: curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge*, *The Curriculum Journal*, 29:1, 25-42, DOI: 10.1080/09585176.2017.1369442
- Harnett, B. (2016). *The value of content analysis as a qualitative research method*.
- Θεοδωρίδου, Ε. (2009). *Τα νέα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο: Απόψεις Φιλολόγων Εκπαιδευτικών*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/113692/files/GRI-2009-3255.pdf>
- Θέος, Ι. (2012). *Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου Ιστορίας Γ' Γυμνασίου βάσει κριτηρίων*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/132194/files/GRI-2013-10759.PDF>
- Ιωαννίδου – Κουτσελίνι, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κάββουρα, Θ, Γρηγοριάδου, Μ. & Τσαγκάνου, Γ.(2002). *Αρχές Σχεδίασης Υπερμεσικού Περιβάλλοντος για Ευέλικτη Μάθηση της Ιστορίας με Βάση Περιπτώσεις*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 3^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Ρόδος, Ελλάδα, 26/9/2002.
- Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της ιστορίας. Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κάββουρα, Δ. (2013). Η πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας. Στο Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Δ., Μηλίγκου Ε. & Φουντοπούλου Μ. (επιμέλεια), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας*. Αθήνα: ΠΜΣ ΘΕΠΑΕΕ
- Καλλιμάνη, Ε. (2016). *Καλλιεργώντας την ιστορική σκέψη μέσα από τις ερωτήσεις: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, Αθήνα, Ελλάδα, 18-19/11/2016.
- Καρπούζος, Α. (2014). *Μεταμορφώσεις της Σκέψης – Φιλοσοφία της Επιστήμης*. Αθήνα: Εργαστήριο Σκέψης.
- Κασσωτάκης Μ. & Φλουρής Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κλωνάρη Α. (1997). *Το μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (1913-σήμερα). Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων γεωγραφίας της ΣΤ' Τάξης*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10866#page/1/mode/2up>
- Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2008). Επιστημολογία της Ιστορίας, Διδακτική της Ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Ανδρέου Α. (επιμ.) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου Ε., Νημάς, Θ. & Σχολινάκη – Χελιώτη, Χ. (2007). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας. Βιβλίο Μαθητή. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου Ε., Νημάς, Θ. & Σχολινάκη – Χελιώτη, Χ. (2007). *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*. Γ' Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ' Τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας. Βιβλίο Καθηγητή. Ο.Ε.Δ.Β.
- Κοντονάσιου, Π. (2011). *Έρευνα των εν χρήσει σχολικών βιβλίων του γλωσσικού μαθήματος του Δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ειρήνης*. . (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

- Θεσσαλονίκης. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 5 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/127573/files/GRI-2011-7446.pdf>
- Κοσσυβάκη, Φ. (2006). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στην Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (2003). *Η κατανόηση στο αναλυτικό πρόγραμμα στα σχολικά βιβλία και στη διδακτική πράξη: Συστημική συσχέτιση και αξιολόγηση: Εφαρμογές στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Μαδεμλής, Η. (2008). Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: μια πολιτική διακύβευση. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 65-71. (Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου 2018 από ιστοσελίδα http://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_9/mademlis.pdf)
- Μαμούρα, Μ. (2011). *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα; (διδασκτορική διατριβή)*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Ελλάδα
- Μαμούρα, Μ. & Φρυδάκη, Ε. (2011). *Η Δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας*. Στο Παιδαγωγικός Λόγος. Τόμος ΙΖ'. Τεύχος 2. Αθήνα.
- Μαμούρα, Μ. (2016). Ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού μεταπτυχιακών φοιτητών στη διάρκεια της πρακτικής τους άσκησης . Ο ρόλος της κοινότητας μάθησης, *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4, 212–225.
- Μαξούρης, Δ. (2008). Η μετατόπιση τη ελληνικής σχολικής ιστοριογραφίας από τη Συμβατική στη Νέα Ιστορία. Στο Ανδρέου, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2019 από την ιστοσελίδα <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssnar-395173>
- Μονιότ, Η. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Μπφρ: Κάννερ, Ε.. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μπίκος, Γ. (2016). Το βιβλίο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δύσης και η έρευνα του εκπαιδευτικού ρόλου των σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 59–61.
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας». Στο *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, 188-224. Ανακτήθηκε 3 Νοεμβρίου 2018 από <http://hodolidou.blogspot.com/2012/12/normal-0-false-false-false.html>
- Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Newton, Κ. Μ. (2014). *Η Λογοτεχνική Θεωρία του Εικοστού Αιώνα. Ανθολόγιο κειμένων*. (Επιμέλεια: Κ. Μ. Newton). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Nicholls, J. (1995). *Methods in School Textbook Research*, 1–17. (Ανακτήθηκε 12 Ιουλίου 2018 από ιστοσελίδα <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.529.3192&rep=rep1&type=pdf>)
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ξωχέλλης, Π. (2009). *Το Σχολικό Βιβλίο ως Μέσο Διδασκαλίας και Αντικείμενο Έρευνας*. Πρακτικά 10ου Συνεδρίου για τα Σχολικά Εγχειρίδια. Λευκωσία, Κύπρος, 31 Οκτωβρίου.
- Παπαματθαίου, Μ. (25 Νοεμβρίου 2008). Ξαναγράφουν την Ιστορία επί το εθνικότερον. *Το Βήμα*. Ανάκτηση 24 Σεπτεμβρίου 2018 από ιστοσελίδα <http://www.tovima.gr/2008/11/25/archive/ksanagrafoyn-tin-istoria-epi-to-ethnikoteron/>
- Πασιάς, Γ., Φλουρής, Γ., & Φωτεινός, Δ. (2015). *Παιδαγωγική & Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πετροπούλου, Γ. (2018). *Ο Κριτικός Γραμματισμός στα Σχολικά Εγχειρίδια της Ν.Ε. Γλώσσας της Α' Γυμνασίου. Συνάφεια των Σχολικών Εγχειριδίων και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών υπό το Πρίσμα του Κριτικού Γραμματισμού*.

- (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ελλάδα. Ανακτήθηκε 14 Νοεμβρίου 2018 από ιστοσελίδα <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40597>
- Πηλακίδης, Α. (2007). Η Εικονογράφηση των Σχολικών Εγχειριδίων Ιστορίας. Στο Ανδρέου, Α. (επιμ.) Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Οι έννοιες της Ιστορίας. Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση. *Μνήμων*, 22, 191-220. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2019 από την ιστοσελίδα http://marrep.webpages.auth.gr/images/PUBLICATIONS_EL_REPOUSI/papers/ennoies_istorias.pdf
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Sjöberg, E. (2011). The Past in Peril. Greek History Textbook Controversy and the Macedonian Crisis The Past in Peril Greek History Textbook Controversy and the, 4508. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21965>
- Τουλιάτος, Σ. (2013). *Θεωρία και Διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρασία.
- Τσιούκα, Π. & Κιρκιγιάννη, Φ. (2006), Παιδαγωγική της ειρήνης και σχολικό εγχειρίδιο. *Τα εκπαιδευτικά*, 79-80, 136-150
- Τσιώλης, Γ. (2015) Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης, Γ.& Θεοφιλίδης Χρ. (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning : Towards a Framework for Analyzing Students ' Reasoning about the Past, 87–110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Venturas, L. & Koulouri, C. (1994). Research on greek textbooks : a survey of current trends, (September).
- Φλουρής, Γ. & Ιβρίντελη, Μ. (2007). Ασυμβατότητα, Αναντιστοιχία, Ασυμμετρία, Ασυνέχεια. Οι τέσσερις πληγές του ελληνικού σχολικού προγράμματος. Ένα παλιό φαινόμενο και η σύγχρονη συνέχειά του, στο Γ. Δ. Καμάλης & Α. Ν

- Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 17 – 20 Μαΐου 2007, σ.σ. 40-48.
- Φλουρής Γ. & Κρίκας, Ε. (2009). Αξιολόγηση Προγραμμάτων Σπουδών: Όψεις και προοπτικές της αξιολόγησης των διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών. Στο Μπαγάκης & Δεμερτζή, (επιμ.) *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων; Τι άλλαξε;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2009). Σχολικά Εγχειρίδια και Προγράμματα Σπουδών. Αλλαγή παραδείγματος στις πολιτικές της γνώσης στην ελληνική Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1997-2007) *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 17-53.
- Φλουρής, Γ. (2010). *Αναλυτικά προγράμματα για μια εποχή στην εκπαίδευση* (8η). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2013). *Η Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος στο μικροπίεδο της τάξης: Θεωρητικές και εμπειρικές συμβολές*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1994). Βιβλίο και εκπαίδευση, στο: *Εθνική πολιτική βιβλίου*. Αθήνα: ΥΠΠΟ - Στέγη Καλών Τεχνών και Γραμμάτων.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χριστοδούλου, Α. (2016). *Η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της Ιστορίας: μια διδακτική παρέμβαση για τη χρήση εικόνων ως ιστορικών πηγών στη γ' δημοτικού*. (Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Παράρτημα

Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας (ΦΕΚ 181/23-1-2015)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ
Γ΄ ΤΑΞΗ ΛΥΚΕΙΟΥ
«ΠΟΛΕΜΟΣ ΚΑΙ ΕΙΡΗΝΗ»
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

Γενικός σκοπός του μαθήματος της ιστορίας είναι να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να γνωρίσουν το παρελθόν και να αποκτήσουν ιστορική σκέψη και συνείδηση. Επίσης, η διαμόρφωση πολιτών που θα είναι σε θέση να κατανοούν και να ερμηνεύουν τη σύγχρονη ελληνική και διεθνή επικαιρότητα μέσα από τη γνώση και ερμηνεία του παρελθόντος. Η ιστορική σκέψη αναπτύσσεται με την κατανόηση και ερμηνεία του ιστορικού γίνεσθαι. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και βασικών εννοιών του χώρου και του χρόνου μέσω της καλλιέργειας ερευνητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης ατομικής και συλλογικής συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Επομένως, με τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί ο μαθητής να αντιλαμβάνεται ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και να έχει την επίγνωση ότι ο ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη δική του κοινωνία και τη ζωή του. Συμπερασματικά, ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και συνείδησης συνδέεται με τον γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών δημοκρατικών πολιτών, ώστε, ελεύθερα και κριτικά, με γνώση και σύνεση να αποφασίζουν για το μέλλον τους.

Στους γενικότερους σκοπούς του μαθήματος περιλαμβάνεται επίσης, η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης, απαλλαγμένης από συμπλέγματα και μισαλλόδοξες αντιλήψεις, όπως, επίσης, και η συνείδηση της συμμετοχής σε έναν ευρύτερο γεωπολιτικό χώρο, (ευρωπαϊκό, μεσογειακό, βαλκανικό), ο οποίος ανέκαθεν βρισκόταν στο επίκεντρο συγκρούσεων, αναταράξεων, μετακινήσεων πληθυσμών, αλλά και γόνιμων οικονομικών και πολιτισμικών ανταλλαγών, μέσω της διαρκούς επαφής διαφορετικών εθνών, θρησκειών και πολιτισμών. Με άλλα λόγια, θα λέγαμε πως σκοπός του μαθήματος είναι η παροχή εκείνων των γνώσεων και

τεκμηρίων που θα επιτρέπει την ουσιαστική κατανόηση του αποσπάσματος από γνωστή ομιλία του Σεφέρη: «Βρισκόμαστε σ' ένα σταυροδρόμι· δεν ήμασταν ποτέ απομονωμένοι· μείναμε πάντα ανοιχτοί σ' όλα τα ρεύματα - Ανατολή και Δύση· και τ' αφομοιώνουμε θαυμάσια τις ώρες που λειτουργούσαμε σαν εύρωστος οργανισμός». Αυτός ο «εύρωστος οργανισμός» με αναπτυγμένη ικανότητα δημιουργικής αφομοίωσης αποτελεί το μέτρο και το κριτήριο της επιτυχίας της Παιδείας γενικά και του μαθήματος της Ιστορίας ειδικότερα.

ΓΕΝΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

-Γενικοί Στόχοι: μέσω του μαθήματος της Ιστορίας οι μαθητές επιδιώκεται:

1. Να εξοικειώνονται με τη διαδικασία της διερεύνησης και αξιολόγησης πολύμορφων ιστορικών πληροφοριών 2. Να κατανοούν βασικές ιστορικές έννοιες, ανά ενότητα, και να αναδεικνύουν τις βαθύτερες σχέσεις μεταξύ των εννοιών με τη συσχέτιση ιστορικών όρων με αντίστοιχους σύγχρονους, συνάγοντας χρήσιμες γενικεύσεις στο βαθμό που επιτρέπεται χωρίς αναχρονισμούς 3. Να εξοικειώνονται με την παρατήρηση της εικόνας ως πηγής πληροφοριών 4. Να προσεγγίζουν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές και να αντλούν από αυτές πληροφορίες για να ερμηνεύσουν ιστορικά γεγονότα 5. Να καλλιεργούν δεξιότητες, όπως η συγκρότηση επιχειρημάτων, η τεκμηρίωση, η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η ενσυναίσθηση, η αποκάλυψη κινήτρων, η διακρίβωση της αιτιότητας και η κατανόηση της 6. Να κατανοούν έννοιες που αποδίδουν την ιστορική πραγματικότητα και εξέλιξη. 7. Να αντιλαμβάνονται τις αιτίες που προκαλούν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα και τις συγκρούσεις μεταξύ ομάδων ανθρώπων 8. Να κατανοούν τον ρόλο των δρώντων υποκειμένων-προσώπων στη διαμόρφωση των ιστορικών γεγονότων και της ιστορίας, δηλαδή τον ρόλο τόσο της κυρίαρχης εξουσίας και των ηγετών όσο και των απλών ανθρώπων.

-Ειδικοί στόχοι: 1. Να κατανοούν ότι η δράση προσώπων εξαρτήθηκε από συγκεκριμένους παράγοντες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο έζησαν, 2. Να συνειδητοποιούν ότι η κατανόηση κάθε κοινωνίας προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της, όπως πολιτικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής-θρησκευτικής. 3. Να κάνουν υποθέσεις, με βάση πρωτογενείς πηγές και να εξαγάγουν συμπεράσματα 4. Να κατανοούν τα ιστορικά ζητήματα και την πολυπλοκότητά τους για να διαμορφώσουν συνείδηση της ιστορικής και εθνικής τους ταυτότητας 5. Να εκτιμούν και να σέβονται τις θρησκευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες

διαφορετικών ανθρώπινων κοινωνιών. 6. Να συγκρίνουν ιστορικά γεγονότα ή φαινόμενα και να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές 7. Να προσεγγίζουν κριτικά διάφορα είδη ιστορικών πηγών ανάλογα με το είδος τους και την εποχή στην οποία αναφέρονται 8. Να εισάγονται στη διαδικασία κατανόησης, ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης των διαφορετικών οπτικών, με τις οποίες προσεγγίζονται και ερμηνεύονται τα ιστορικά γεγονότα και φαινόμενα από τους ιστορικούς 9. Να κατανοούν ότι η ιστορική αφήγηση θεμελιώνεται στην ορθή αξιοποίηση των ιστορικών πηγών 10. Να συνδέουν την τοπική ιστορία με την εθνική, την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία μέσω της αναζήτησης σχέσεων και αλληλεπιδράσεων 11. Να κατανοούν ότι η ιστοριογραφία αποτελεί «ανακατασκευή» του παρελθόντος, που στηρίζεται σε επιλεκτική διαδικασία των ιστορικών πηγών με κοινά αποδεκτή επιστημονική μεθοδολογία 12. Να κατανοούν την πολυπλοκότητα του σύγχρονου κόσμου με τη συστηματική μελέτη σύνθετων διεθνών ζητημάτων, που επηρεάζουν τη ζωή τους 13. Να συνειδητοποιούν την ατομική και συλλογική ευθύνη του ανθρώπου για τη δημοκρατική λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας και την πρόοδο του πολιτισμού.

Αναλυτικά, στους γενικούς στόχους της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στην Γ΄ Λυκείου περιλαμβάνονται:

- 1) η κατανόηση και τεκμηριωμένη ερμηνεία των διεθνών σχέσεων
- 2) η μελέτη των σημαντικότερων συγκρούσεων που έλαβαν χώρα τόσο στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο όσο και διεθνώς από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή
- 3) η διερεύνηση και κατανόηση των αιτίων και των παραγόντων που οδήγησαν σε αυτές
- 4) η επισήμανση των συνεπειών αυτών των συγκρούσεων
- 5) η μελέτη των προσπαθειών για ειρηνική διευθέτηση των διακρατικών και εθνικών διαφορών
- 6) η συστηματικότερη ενασχόληση με την ιστορία της διπλωματίας
- 7) η εξοικείωση με την έννοια του συστήματος ασφαλείας
- 8) η κατανόηση των συνθηκών που υπαγορεύουν τους όρους μιας συνθήκης ειρήνης
- 9) η διερεύνηση και κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων των προσπαθειών για ειρηνική διευθέτηση των συγκρούσεων, των διεθνών οργανισμών (ΚτΕ, ΟΗΕ), καθώς και των συνθηκών ειρήνης
- 10) ο γόνιμος προβληματισμός πάνω στην αναγκαιότητα ή το αναπόφευκτο του πολέμου

11) η προσήλωση στην αξία της δικαιοσύνης στις διακρατικές και διεθνείς σχέσεις ως προϋπόθεση της ειρήνης

12) η ανάδειξη της ειρήνης ως πανανθρώπινου αγαθού

13) η επιστημονικά τεκμηριωμένη υπεράσπιση των εθνικών δικαιωμάτων και παράλληλα η επισήμανση και η κριτική αξιολόγηση των επιχειρημάτων της άλλης πλευράς

Διδακτικοί στόχοι σε Σενάρια-Σχέδια Εργασίας (Projects) Ιστορίας:

1. Με τη αξιοποίηση νέων τεχνολογιών ΤΠΕ: α) Να διατυπώνουν ερωτήματα, θέτοντας

αποτελεσματικές παραμέτρους, β) να διασταυρώνουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές γ) να επιλέγουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την τεκμηρίωση και ερμηνεία ιστορικών γεγονότων και φαινομένων.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: α) Να καλλιεργούν αναλυτική και συνθετική ικανότητα, β) να εκτιμούν, μέσα από τη δραστηριοποίησή τους σε ομάδες, την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης για την εμπέδωση της διδακτέας ύλης, όπου με τη δραματοποίηση ως τεχνική βιωματικής μάθησης, με τη μορφή ανάληψης ρόλων ιστορικών προσώπων από τη μεριά των μαθητών, οι ίδιοι καλλιεργούν την ιστορική ενσυναίσθηση.

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ <i>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</i>	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ
Εισαγωγή: Ο χώρος, ο χρόνος και οι έννοιες (1 ώρα)	<ul style="list-style-type: none">• Να αντιλαμβάνονται τη σημασία του χώρου και του χρόνου στην Ιστορία• Να γνωρίζουν βασικές ιστορικές έννοιες για τη μελέτη των θεματικών ενοτήτων που εξετάζονται στην Γ' Λυκείου	<ul style="list-style-type: none">• Μελέτη ιστορικών παραδειγμάτων με κριτήριο την επίδραση που έσκησαν ο συγκεκριμένος χώρος και χρόνος στην έκβαση των γεγονότων.• Μελέτη και εξοκείωση με βασικές ιστορικές έννοιες• Αναζήτηση και επισήμανση ιστορικών εννοιών σε σύγχρονα παραδείγματα πολιτικού/ διπλωματικού λόγου	<ul style="list-style-type: none">• Χάρτης• Ηλεκτρονικό λεξικό• Επικοινωνιακό χάρτης

1.1. Ιερά Συμμαχία (1815)	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν τη διεθνή κατάσταση όπως διαμορφώθηκε μετά το τέλος των Ναπολεοντίων Πολέμων • Να κατανοούν τα μέτρα διατήρησης του status quo/της απόλυτης Μοναρχίας 	<ul style="list-style-type: none"> • Να γίνει αξιοποίηση πηγών • Να γίνει ανάκληση προηγούμενων γνώσεων • Να επισημάνουν τις διαφορετικές επιδιώξεις των Μεγάλων Δυνάμεων
1.2. Παράγοντες αποσταθεροποίησης του συστήματος της Ιεράς Συμμαχίας: 1.2.1. Εθνικά Κινήματα	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν τους παράγοντες που ευνόησαν την αφύπνιση/ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης τον 18^ο και 19^ο αιώνα • Να γνωρίζουν και να διακρίνουν τα εθνικά κινήματα του 19^{ου} αιώνα • Να γνωρίζουν τους όρους: «έθνος», «εθνικό κίνημα», «εθνικισμός», «εθνική ολοκλήρωση» 	<ul style="list-style-type: none"> • Να γίνει παρουσίαση της πορείας των λαών προς την εθνική αφύπνιση και την εθνική τους ολοκλήρωση • Να γίνει σύγκριση του παραδείγματος της Ελληνικής Επανάστασης με τα κινήματα άλλων λαών. • Να γίνει αξιοποίηση πηγών (ιστορικών, εικαστικών, λογοτεχνικών) που εκφράζουν τον εθνικό χαρακτήρα των λαών που διεκδικούν την ελευθερία τους
1.2.2. Ανταγωνισμοί των Μεγάλων Δυνάμεων και Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος/ το Συνέδριο της Ειρήνης	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν τους παράγοντες που οδήγησαν στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο • Να κατανοούν τους σχετικούς ιστορικούς όρους: «μιλιταρισμός», «ιμπεριαλισμός», «αρχή της αυτοδιάθεσης των λαών» • Να αντιλαμβάνονται τα διαφορετικά και αλληλοσυγκρουόμενα εθνικά συμφέροντα 	<ul style="list-style-type: none"> • Να γίνει ανάκληση προηγούμενων γνώσεων σχετικών με τα γεγονότα που αφορούν τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο • Να γίνει αξιοποίηση του χάρτη με τις εθνικές διεκδικήσεις και τις συνοριακές μεταβολές που προέκυψαν εξαιτίας του πολέμου. Ιδιαίτερη έμφαση να δοθεί στο Πρόγραμμα των Ελληνικών Εθνικών Διεκδικήσεων • Να γίνει προβολή και σχολιασμός ταινίας με θέμα τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (π.χ. «Ουδέν νεότερον από το Δυτικόν Μέτωπον», «Joyeux Noel») • Να γίνει προβολή επικαίρων της εποχής
2. Η Κοινωνία των Εθνών και η αμφισβήτησή της (5 ώρες)		
2.1. Η ίδρυση της Κοινωνίας των Εθνών (ΚΤΕ)	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν την ίδρυση, τον σκοπό και τις λειτουργίες τα ΚΤΕ • Να γνωρίζουν τις παρεμβάσεις της ΚΤΕ σε συγκεκριμένες διεθνείς διενέξεις • Να αντιμετωπίζουν κριτικά τη στάση των Μεγάλων Δυνάμεων, καθώς και των ιμπεριαλιστικών χωρών απέναντι στην ΚΤΕ 	<ul style="list-style-type: none"> • Να γίνει αξιοποίηση πηγών • Να γίνουν Εργασίες: η φασιστική Ιταλία και η Ιαπωνία απέναντι στην ΚΤΕ • Να γίνει Εργασία: η ΚΤΕ και η Ελλάδα του Μεσοπολέμου: η περίπτωση του ιταλικού βομβαρδισμού της Κέρκυρας το 1923, της ελληνοβουλγαρικής διένεξης του 1925 και της αιθιοπικής κρίσης του 1935 • Να γίνει συζήτηση: κριτική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της ΚΤΕ
2.2. Μειονοτικά ζητήματα στην Ευρώπη κατά το Μεσοπόλεμο	<ul style="list-style-type: none"> • Να διακρίνουν τους όρους: «μειονότητα», «εθνότητα», «μειονοτικά δικαιώματα». • Να αντιλαμβάνονται τη σημασία των μειονοτικών ζητημάτων • Να γνωρίζουν τον τρόπο προστασίας των μειονοτήτων 	<p>Να γίνει:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εντοπισμός με τη χρήση χάρτη των κυριότερων μειονοτήτων στην Ευρώπη • Σχολιασμός των πληθυσμιακών μεταβολών των μειονοτήτων (η περίπτωση των ελληνικών μειονοτήτων σε γειτονικές χώρες)

	<p>στο πλαίσιο της λειτουργίας της Κτε</p> <ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν την ιστορική προέλευση των μειονοτήτων με ιδιαίτερη αναφορά στις ελληνικές μειονότητες στις γειτονικές χώρες • Να αποκτήσουν σεβασμό των μειονοτήτων ως γέφυρας επαφών στο πλαίσιο τα ειρηνικής συνύπαρξης και των πολιτισμικών ανταλλαγών 	<ul style="list-style-type: none"> • Εργασία/συζήτηση: οι μειονότητες στην Ελλάδα • Εργασία/συζήτηση: οι μειονότητες ως αφορμή διακρατικών διαφορών και πολέμων • Εργασία/συζήτηση: στέρηση μειονοτικών δικαιωμάτων και απόπειρες αφομοίωσής τους
2.3 Η άνοδος του φασισμού/ναζισμού	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν τους παράγοντες που ευνόησαν τη γέννηση και επικράτηση του ναζισμού και του φασισμού • Να αντιλαμβάνονται τα πρακτικά αποτελέσματα των ρατσιστικών και εθνικιστικών ιδεολογιών 	<ul style="list-style-type: none"> • Να γίνει • Συζήτηση για το ιστορικό φαινόμενο του φασισμού και τη σύγχρονη αναβίωσή του • Εργασία/παρουσίαση των εγκλημάτων του ναζισμού/φασισμού • Προβολή σχετικών ταινιών/ντοκιμαντέρ/επικαιρών • Αξιοποίηση λογοτεχνικών και εικαστικών έργων, όπως η Guernica του Πικάσο ή το ποίημα: «Νέα περί του θανάτου του Ισπανού ποιητού Φεντερίκο Γκαρσία Λόρκα» του Ν. Εγγονόπουλου
2.4. Β' Παγκόσμιος Πόλεμος	<ul style="list-style-type: none"> • Να κατανοούν τη διπλωματία του Πολέμου • Να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές επιδιώξεις των Μεγάλων Δυνάμεων • Να γνωρίζουν τις αποφάσεις των Συνεδρίων που έλαβαν χώρα στη διάρκεια του πολέμου 	<ul style="list-style-type: none"> • Να γίνει • Αξιοποίηση του χάρτη για τη μελέτη και επισήμανση της γεωπολιτικής του Πολέμου • Αξιοποίηση πηγών από τα διπλωματικά αρχεία και σχετικές δημοσιευμένες πηγές • Προβολή σχετικών ταινιών/ντοκιμαντέρ/επικαιρών
4. Η ίδρυση του ΟΗΕ (1 ώρα)	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίζουν την ίδρυση και λειτουργία του οργανισμού • Να προσεγγίζουν κριτικά το έργο και την προσφορά του 	<ul style="list-style-type: none"> • Να γίνει • Έρευνα/συζήτηση με θέμα της ειρηνευτικές πρωτοβουλίες/αποστολές του ΟΗΕ • Συζήτηση γύρω από την αποτελεσματικότητα του οργανισμού • Προβολή αποσπασμάτων από ειδήσεις που αφορούν τη δράση του ΟΗΕ σε διάφορα σημεία του πλανήτη • Προβολή ταινιών με χαρακτηριστικά στιγμιότυπα από ιστορικές Γενικές Συνελεύσεις του ΟΗΕ

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΩΡΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
1. Το Ανατολικό Ζήτημα (5 ώρες)		
1.1. Ορισμός και χρονική οριοθέτηση/αίτια και αποτελέσματα	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίζουν και να κατανοούν τον όρο «Ανατολικό Ζήτημα» που περιλαμβάνει τα ποικίλα διπλωματικά και πολιτικά προβλήματα που δημιουργήθηκαν λόγω της προοδευτικής παρακμής και αποσύνθεσης του «Μεγάλου Ασθενούς» της Ευρώπης, της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, στη διάρκεια του 18ου, του 19ου και του 20ου αιώνα. ▪ Να προσδιορίζουν τις στρατιωτικές συγκρούσεις της Ρωσίας με την Οθωμανική Αυτοκρατορία, που οδήγησαν στην ανάληψη της προστασίας από την Ρωσία των χριστιανικών πληθυσμών που διαβιούσαν στην Οθωμανική Αυτοκρατορία (Συνθήκη Κιουτσούκ-Καϊναρτζή, 1774). ▪ Να γνωρίζουν και να κατανοούν τις εθνικοαπελευθερωτικές επαναστάσεις των υπόδουλων βαλκανικών λαών το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα που οδήγησαν στην αυτονομία της Σερβίας (1829-1830) και στην ανεξαρτησία της Ελλάδας (1830). ▪ Να γνωρίζουν και να κατανοούν το ζήτημα των Στενών με συνέπεια την εμπλοκή των άλλων Μεγάλων Δυνάμεων, που κατέληξε στη Σύμβαση των Στενών (Λονδίνο, Ιούλιος 1841) ▪ Να γνωρίζουν τις αίτια και τις συνέπειες του Κριμαϊκού Πολέμου (1853-1856) για την Ευρώπη, τα Βαλκάνια και την Ελλάδα και να προσδιορίζουν το ρόλο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ως κρατικής οντότητας στην ευρωπαϊκή διεθνή σκηνή ύστερα από τη Συνθήκη Ειρήνης των Παρισίων (30 Μαρτίου 1856). ▪ Να αποτιμούν την περίοδο του 	<p>–Να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με τα όρια και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στο απόγειο της ακμής της</p> <p>–Να μελετήσουν τους όρους της Συνθήκης του Κιουτσούκ-Καϊναρτζή 1774 και να εξάγουν συμπεράσματα για την οικονομική ανάπτυξη των χριστιανικών πληθυσμών της αυτοκρατορίας</p> <p>–Να διερευνήσουν ιστορικές αρχειακές πηγές, όπως εκθέσεις πρεσβευτών των ευρωπαϊκών κρατών στην Κωνσταντινούπολη σχετικά με τη διοίκηση, την οικονομία και την κοινωνία της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας</p> <p>–Να αξιολογήσουν τις πολεμικές επεμβάσεις της Ρωσίας εναντίον της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας για την απελευθέρωση των Βαλκανικών κρατών και την εξασφάλιση προνομιακής θέσης στα Στενά για τη ναυσιπλοΐα της</p> <p>–Να δημιουργήσουν χάρτη με τις στρατιωτικές επιχειρήσεις του Κριμαϊκού Πολέμου και να αναδείξουν τις συνέπειές του για την Ελλάδα</p> <p>–Να μελετήσουν τους όρους της Συνθήκης Ειρήνης των Παρισίων (30 Μαρτίου 1856) και να αξιολογήσουν τη σημασία της για το ρόλο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στη διεθνή σκηνή</p> <p>–Να αξιολογήσουν τις αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην Οθωμανική αυτοκρατορία κατά την περίοδο του «Τανζιμάτ» (1839-1878) μέσω της μελέτης των προβλέψεων των δύο κύριων διαταγμάτων (φιρμάνια) του Τανζιμάτ, που ήταν το Αυτοκρατορικό Διάταγμα του Ροδύνα (ΓκιουλιανέΧαττ-1 Σερία, 1839) και το Διάταγμα της Εμπέδωσης των Μεταρρυθμίσεων (Ισλαχάτ Φεμανί ή Χαττ-1 Χουμαγιούν, 1856) και να αναδείξουν τη διαφορετική</p>

	«Τανζιμάτ» (1839-1878), της υιοθέτησης δηλαδή μεταρρυθμίσεων από το Σουλτάνο υπό την διπλωματική πίεση των Μεγάλων Δυνάμεων	πρόσληψη και σημασία του όρου «Τανζιμάτ» για τους ίδιους τους Οθωμανούς και για τις ευρωπαϊκές Μεγάλες Δυνάμεις.
1.2. Το Κρητικό Ζήτημα	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εντοπίζουν την εμφάνιση του <i>Κρητικού Ζητήματος</i> ως μέρος του Ανατολικού ζητήματος στη διάρκεια του δεύτερου Τουρκο-αιγυπτιακού πολέμου (1839-1841) ▪ Να αναδεικνύουν τα αίτια και τις επιδιώξεις των κρητικών επαναστάσεων του 1866-1869, του 1878, του 1889, του 1896-1897 και του 1905 (του Θερίσου) και να εκτιμούν τα αποτελέσματά τους: «Οργανικός Νόμος» του 1868, η «Σύμβαση της Χαλέπας» του 1878, η «Κρητική Πολιτεία», η ένωση με την Ελλάδα την περίοδο των Βαλκανικών Πολέμων 	<p>–Να επισημάνουν τις επιδιώξεις των Μεγάλων Δυνάμεων για επαναφορά της Κρήτης στη δικαιοδοσία του Σουλτάνου με τη Συνθήκη του Λονδίνου (3/7/1840) ως αποτέλεσμα του τουρκο-αιγυπτιακού πολέμου (1839-1841) και να σχολιάσουν τόσο τις θέσεις του Υπομνήματος (5/4/1841) των επαναστατημένων Κρητών προς τους βασιλείς Αγγλίας, Γαλλίας και στον τσάρο της Ρωσίας στο οποίο εξιστορούσαν τα δεινά του κρητικού λαού και ζητούσαν την παραχώρηση αυτονομίας όσο και την αδιαφορία των Μεγάλων Δυνάμεων</p> <p>–Να εντοπίσουν τα αιτήματα του μυστικού Υπομνήματος των επαναστατημένων Κρητών προς τους βασιλείς της Αγγλίας, Γαλλίας και Ρωσίας της (15/5/1866).</p> <p>–Να δημιουργήσουν διπλό εννοιολογικό χάρτη με τις παραχωρήσεις του «Οργανικού Νόμου» 1868 και της «Σύμβασης της Χαλέπας» 1878 ως αποτέλεσμα των δύο μεγάλων κρητικών επαναστάσεων και να εξάγουν συγκριτικά συμπεράσματα για την επίλυση του Κρητικού Ζητήματος</p> <p>–Να διερευνήσουν τα αίτια για τη δημιουργία της αυτόνομης «Κρητικής Πολιτείας» μέσα από την εξέταση αρχειακών πηγών, όπως τα Υπομνήματα των Μεγάλων Δυνάμεων προς τον Σουλτάνο, ύστερα από την αποτυχημένη επανάσταση του 1896-1897</p> <p>–Να εξετάσουν τις θέσεις του Υπομνήματος της κρητικής αντιπολίτευσης προς τις Μεγάλες Δυνάμεις (26/2/1905) κατά την επανάσταση του Θερίσου το 1905</p>
1.3 Το Μακεδονικό Ζήτημα	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να διερευνούν την εμφάνιση του <i>Μακεδονικού Ζητήματος</i> ως βασικής πτυχής του Ανατολικού Ζητήματος ύστερα από τη Συνθήκη Αγίου Στεφάνου (Φεβρουάριος 1878) και του Συνεδρίου του Βερολίνου (Ιούνιος 1878) σε σχέση με τις διεκδικήσεις των 	<p>–Να διερευνήσουν τη στάση της Ελλάδας και του Οικουμενικού Πατριαρχείου Κων/λεως απέναντι στην ίδρυση της Βουλγαρικής Εξαρχίας, ύστερα από την έκδοση σουλτανικού φερμανιού (1870) μέσα από αρχειακές πηγές και εφημερίδες της εποχής.</p> <p>–Να μελετήσουν τους όρους της Συνθήκης του Αγίου Στεφάνου και του</p>

	<p>κρατών Ελλάδας, Βουλγαρίας, Σερβίας και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να εντοπίζουν τα αίτια της σύγκρουσης των Βαλκανικών λαών στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με την ίδρυση της βουλγαρικής Εξαρχίας (1870) και τις επιδιώξεις της στα εδάφη της Μακεδονίας, σε συνδυασμό με την προσάρτηση της Ανατ. Ρωμυλίας από τη Βουλγαρία και το Σερβοβουλγαρικό πόλεμο (1885) και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, (ένοπλος Μακεδονικός Αγώνας, (1904-1908), Βαλκανικοί Πόλεμοι ▪ Να αντιληφθούν τη δράση των Μακεδομάχων απέναντι στην προσπάθεια αφελληνισμού των κατοίκων της Μακεδονίας από τους βούλγαρους Κομιτατζήδες και να επισημάνουν τα αίτια του προσωρινού τερματισμού του Μακεδονικού Αγώνα με την έκρηξη του Κινήματος των Νεοτούρκων (1908) ▪ Να διερευνούν κριτικά την επίλυση του Μακεδονικού Ζητήματος στο πλαίσιο των πολεμικών ενεργειών και των συνθηκών των <i>δύο Βαλκανικών Πολέμων</i> (1912-1913) χωρίς την άμεση στρατιωτική εμπλοκή των Μεγάλων Δυνάμεων 	<p>Συνεδρίου του Βερολίνου (1878) ως προς την τύχη της Μακεδονίας και την προώθηση της Μεγάλης Ιδέας και να δημιουργήσουν χάρτη με τις αλλαγές, που οι συνθήκες αυτές επέβαλαν</p> <p>–Να δημιουργήσουν χάρτη με τα κυριότερα πεδία συγκρούσεων στη διάρκεια του ένοπλου Μακεδονικού Αγώνα</p> <p>–Να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με τα κίνητρα, τα χαρακτηριστικά και τους στόχους του Κινήματος των Νεοτούρκων (1908).</p> <p>–Να συγκρίνουν τους όρους των Συνθηκών του Λονδίνου (17/5/1913) και του Βουκουρεστίου (10/8/1913) και να εξάγουν συμπεράσματα για την επίλυση του Μακεδονικού Ζητήματος.</p> <p>–Να αναδείξουν τον καθοριστικό ρόλο του Χασάν Ταχσίν πασά Μεσσαρέ, διοικητή του Γ΄ Σώματος του Οθωμανικού στρατού κατά την αναίμακτη παράδοση της Θεσσαλονίκης στους Έλληνες (ημερολόγιο της αυτοβιογραφίας του Χασάν Ταχσίν πασά).</p>
<p>2.1 Γενοκτονίες-Διωγμοί-Εθνοκαθάρσεις</p> <p>(1 ώρα)</p>	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να προσδιορίζουν τους όρους «γενοκτονία», «διωγμός» και «εθνοκάθαρση» ως πρακτική των αποικιοκρατικών δυνάμεων απέναντι στους αυτόχθονες πληθυσμούς αλλά και των κρατών που εφάρμοσαν ακραία εθνικιστική πολιτική απέναντι σε αλλοεθνείς και αλλόθρησκους πληθυσμούς ▪ Να γνωρίζουν τις πολιτικές διωγμών που ακολουθήθηκαν στη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων από τα αντιμαχόμενα βαλκανικά κράτη ▪ Να εντοπίζουν τα αίτια της εθνικιστικής πολιτικής των γενοκτονιών, των διωγμών και των εθνοκαθάρσεων από τους Νεότουρκους με την εφαρμογή σχεδίου εκτουρκισμού των μη τουρκικών πληθυσμών της Αυτοκρατορίας, όπως των Αρμενίων (1915), των Ποντίων (1919-1922) και 	<p>–Να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των γενοκτονιών, των διωγμών και των εθνοκαθάρσεων και να αναδείξουν παρόμοιες περιπτώσεις σε διάφορα μέρη της γης στην ανθρώπινη ιστορία</p> <p>–Να μελετήσουν την επίδραση των εξελίξεων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην επιβολή εθνικιστικής πολιτικής από τους Νεότουρκους</p> <p>–Να γνωρίσουν μαρτυρίες επιζώντων προσφύγων Αρμενίων, Ποντίων και Μικρασιατών</p> <p>–Να επισκεφτούν Μουσεία του Ποντιακού και του Μικρασιατικού ελληνισμού καθώς και των Αρμενίων</p> <p>–Να δουν ιστορικό υλικό, όπως ντοκιμαντέρ και φωτογραφίες με μνημεία του Αρμενικού και του Ελληνικού πολιτισμού στη Μικρά Ασία, τον Πόντο και την Αρμενία και να καταγράψουν τη σημασία τους στον παγκόσμιο πολιτισμό</p> <p>–Να μελετήσουν το Χάρτη του ΟΗΕ για</p>

	<p>των Μικρασιατών Ελλήνων</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίζουν ποια μέτρα πήραν οι Νεότουρκοι εναντίον των αλλοεθνών και αλλόθρησκων πληθυσμών 	<p>τα ανθρώπινα δικαιώματα και να συζητήσουν για να κατανοήσουν τα κίνητρα, τις αιτίες, τη μαζικότητα και τις συνέπειες των γενοκτονιών για το μέλλον της ανθρωπότητας και να προτείνουν τρόπους αποτροπής τέτοιων εγκληματικών πράξεων.</p>
<p>2.2. Το Ολοκαύτωμα</p> <p>(1 ώρα)</p>	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να επισημαίνουν τα αίτια του αντισημιτισμού στη Γερμανική κοινωνία και να διερευνήσουν τη σημασία του όρου «Ολοκαύτωμα» ▪ Να προσδιορίζουν την εχθρική στάση απέναντι στους Εβραίους, που μορφοποιείται στην εθνικοσοσιαλιστική ιδεολογία της ναζιστικής Γερμανίας και να αναδεικνύουν την «Τελική Λύση του εβραϊκού ζητήματος» (Endlösung den Judenfrage), που μεθόδευσε την εξολόθρευση εκατομμυρίων Εβραίων και άλλων μειονοτήτων της Ευρώπης στα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης ▪ Να κατανοούν τις δυσκολίες διαβίωσης των Εβραίων της περιοχής τους στη διάρκεια της Κατοχής, επισημαίνοντας τη στάση των ελλήνων απέναντι στον εκτοπισμό των ελλήνων εβραίων στη διάρκεια της Κατοχής και να αναδείξουν τις συνέπειες του Ολοκαυτώματος για τον ανθρώπινο πολιτισμό και την ανθρωπότητα ▪ να κατανοήσουν πως το φαινόμενο δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην περίπτωση των Εβραίων, αλλά πως οι ίδιες μέθοδοι εξόντωσης, στους ίδιους χώρους (στρατόπεδα συγκέντρωσης) και την ίδια ακριβώς εποχή, εφαρμόστηκαν εναντίον και άλλων κατηγοριών πληθυσμών (π.χ. Αθίγγανοι, Σοβιετικοί αιχμάλωτοι πολέμου, διανοούμενοι, ομοφυλόφιλοι). 	<p>–Να δώσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «Πογκρόμ» από τη στάση του γερμανικού κράτους απέναντι στις μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες μέσα από εικονιστικό υλικό και να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «Ολοκαυτώματος».</p> <p>–Να μελετήσουν τις αποφάσεις της ναζιστικής κυβέρνησης για την εξολόθρευση των Εβραίων και των υπολοίπων μειονοτικών ομάδων μέσα από την ανάλυση αρχειακών πηγών.</p> <p>–Να επισημάνουν τα κυριότερα στρατόπεδα συγκέντρωσης των ναζιστών σε χάρτη της Ευρώπης και να ερευνήσουν σε ποια στρατόπεδα μεταφέρθηκαν έλληνες Εβραίοι (Αουσβιτς-Μπίρκεναου, Μαουτχάουζεν, Τρεμπλίνκα, Σομπιμπουρ, Νταχάου, Ράβενσμπρουκ, Μπέλζεκ, Μπέλζεν).</p> <p>–Να μελετήσουν ιστορικές πηγές, (κείμενα και εικονογραφικό υλικό) για να επισημάνουν τα αίτια της μαζικής εκτόπισης των Εβραίων από τη Θεσσαλονίκη και τα Γιάννενα.</p> <p>–Να μελετήσουν μαρτυρίες Εβραίων, που επέζησαν από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης και να συγκεντρώσουν μαρτυρίες ανθρώπων για τη ζωή των Εβραίων της περιοχής τους στη διάρκεια της Κατοχής.</p> <p>–Να παρακολουθήσουν ντοκιμαντέρ με τις φρικαλεότητες του Ολοκαυτώματος, που διέπραξαν οι ναζιστές και τα όργανά τους και να καταγράψουν τα συναισθήματά τους.</p> <p>–Να οργανώσουν επίσκεψη σε κάποιο Μουσείο του Ολοκαυτώματος και να καταγράψουν τις εντυπώσεις τους.</p>

<p>3. Το Κυπριακό Ζήτημα (3 ώρες)</p>	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να γνωρίζουν ότι το Κυπριακό πρόβλημα υπήρξε πτυχή του Ανατολικού Ζητήματος, κατανοώντας το Κυπριακό ως ένα ζήτημα πρώτον αποαποικιοποίησης και δεύτερον εισβολής-κατοχής κράτους μέλους του ΟΗΕ, ▪ Να κατανοούν και να εκτιμούν τον αγώνα των Κυπρίων για Ένωση με την Ελλάδα με έμφαση στον Αγώνα της ΕΟΚΑ (1955-1959) ▪ Να αναδεικνύουν κριτικά την ελληνική, βρετανική και τουρκική πολιτική στο Κυπριακό και να αξιολογούν τα αποτελέσματά τους, ύστερα από την ανεξαρτητοποίηση της Κύπρου, τον Αύγουστο του 1960, ως πρόβλεψη των τριμερών Συμφωνιών Ζυρίχης και Λονδίνου τον Φεβρουάριο του 1959 ▪ Να αναδεικνύουν την εμπλοκή των Ηνωμένων Εθνών με ειδική αναφορά στο δίπολο "Διεθνοποίηση-αποδιεθνοποίηση" ▪ Να προσδιορίζουν τα αδύνατα σημεία του Συντάγματος της Κυπριακής Δημοκρατίας μέσα από την πρόταση αναθεώρησης που υποβλήθηκε στις 30/11/1963 από τον Πρόεδρο Μακάριο ▪ Να κατανοούν τους παράγοντες που οδήγησαν στο πραξικόπημα και την τουρκική εισβολή τον Ιούλιο του 1974 και να διερευνούν τις συνέπειές τους ▪ Να γνωρίζουν και να διερευνούν κριτικά τις προσπάθειες επίλυσης του Κυπριακού και τον αγώνα των Κυπρίων για απελευθέρωση από το 1974 έως τις μέρες μας 	<p>-Να δημιουργήσουν χάρτη της Ανατολικής Μεσογείου, και να αξιολογήσουν τη θέση της Κύπρου στη ευρύτερη περιοχή με τη βοήθεια διαδραστικού πίνακα ή ιστορικού χάρτη από την εποχή της Οθωμανικής κυριαρχίας και την παραχώρηση του νησιού στους Βρετανούς</p> <p>-Να μελετήσουν τα επιχειρήματα της Βρετανικής κυβέρνησης για την άρνηση παραχώρησης της ανεξαρτησίας και αυτοδιάθεσης στην Κύπρο</p> <p>-Να μελετήσουν πρωτοσέλιδα μεταπολεμικών ελληνικών εφημερίδων και άλλες πηγές για να επισημανθεί η ανάδειξη του Κυπριακού προβλήματος στην ελληνική κοινωνία και πολιτική</p> <p>-Αφού μελετήσουν ποικίλες ιστορικές πηγές της δράσης της ΕΟΚΑ 1955-1959, να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με τα χαρακτηριστικά και τις επιδιώξεις της οργάνωσης ΕΟΚΑ και να εξάγουν συμπεράσματα για τη δράση της</p> <p>-Να αξιοποιήσουν ιστορικές πηγές (βιβλία, άρθρα, εφημερίδες, δημοσιευμένο αρχαιολογικό υλικό) για να αναδειχθούν οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που επηρέασαν αρνητικά την επίλυση του Κυπριακού ζητήματος</p> <p>-Να εξετάσουν τα 13 σημεία της πρότασης αναθεώρησης του Κυπριακού Συντάγματος από το Μακάριο και να επισημάνουν τα αίτια της αποτυχίας της εξαιτίας της άρνησης των Βρετανών και Τουρκοκυπρίων</p> <p>-Να αξιοποιήσουν βίντεο, ταινίες και ντοκουμέντα σχετικά με την τουρκική εισβολή και το Κυπριακό (π.χ. Μιχάλης Κακογιάννης: «Απίλας 74», Θέκλα Κίττου: «Κύπρος, η άλλη πραγματικότητα», το ψηφιοποιημένο αρχείο της ΕΡΤ κ.ά.)</p> <p>-Να αναζητήσουν και να πάρουν συνεντεύξεις από πρόσωπα που υπηρέτησαν στην Κύπρο την περίοδο 1964-1974</p> <p>-Να αξιοποιήσουν προφορικές ή δημοσιευμένες προσωπικές μαρτυρίες σχετικές με την σύγχρονη Ιστορία της Κύπρου</p>
<p>4. Το Μεσανατολικό Ζήτημα</p>	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να προσδιορίζουν το γεωπολιτικό όρο «Μέση Ανατολή» διαχρονικά σε 	<p>-Να δημιουργήσουν χάρτη της Μέσης Ανατολής αποτυπώνοντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των λαών</p>

<p>(2 ώρες)</p>	<p>σχέση με τα πολιτικά, οικονομικά πολιτιστικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά της περιοχής και να αναδεικνύουν την πολυδιάσπαση του Αραβικού κόσμου</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να κατανοούν ότι η ανάδυση του Μεσανατολικού Ζητήματος στο διεθνές προσκήνιο προήλθε από την απόπειρα διευθέτησης του Ανατολικού Ζητήματος εξαιτίας του αποικιακού ανταγωνισμού που προέκυψε από την εύρεση κοιτασμάτων πετρελαίου στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ▪ Να γνωρίζουν ότι τα εδάφη της Μέσης Ανατολής αποτέλεσαν θέατρο πολεμικών συγκρούσεων μεταξύ των δυνάμεων της Αντάντ και της Τριπλής Συμμαχίας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Μέτωπο Παλαιστίνης και Μέτωπο Ιράκ) ▪ Να αναδεικνύουν τη μυστική «Συμφωνία Σάϊκς-Πικώ» (1916), εκπροσώπων της Βρετανίας και Γαλλίας για τη διαίρεση των εδαφών της Μέσης Ανατολής μεσούντος του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου καθώς και τη «Διακήρυξη Μπάλφουρ» (2/11/1917), υπουργού Εξωτερικών της Βρετανίας, που προέβλεπε την ίδρυση Εβραϊκής εθνικής εστίας στην Παλαιστίνη σε σχέση με την υπόσχεση της Αντάντ ότι θα παραχωρούσε πλήρη ανεξαρτησία σε όλους τους Άραβες, αν εξεγείρονταν εναντίον των Οθωμανών ▪ Να γνωρίζουν ότι τα εδάφη της Παλαιστίνης περιήλθαν υπό καθεστώς Βρετανικής Εντολής (Mandate) με απόφαση της Κοινωνίας των Εθνών και της Συμφωνίας του Σαν Ρέμο (25/4/1920) με την οποία άρχισε ο εβραϊκός αποικισμός της Παλαιστίνης και να αξιολογούν την απόφαση-ψήφισμα 181 της Γενικής Συνέλευσης του ΟΗΕ (29/11/1947) για υιοθέτηση ενός σχεδίου διαχωρισμού της Παλαιστίνης σε δύο κράτη, το Εβραϊκό και το Παλαιστινιακό, με την πόλη των Ιεροσολύμων υπό διμερές ειδικό καθεστώς ως «corpus separatum», που οδήγησε στην ανακήρυξη του κράτους του Ισραήλ (14/5/1948) και στην έναρξη επιθέσεων των γειτονικών Αραβικών κρατών εναντίον του ▪ Να προσδιορίζουν τα αίτια των τεντάρων αραβο-ισραηλινών 	<p>της περιοχής, συνθέτοντας εννοιολογικό χάρτη με τους κυριότερους όρους και πρωταγωνιστές του Μεσανατολικού προβλήματος στην εποχή της Οθωμανικής κυριαρχίας</p> <p>–Να διερευνήσουν κριτικά τις διαφορές των διαφόρων λαών και εθνών του Αραβικού κόσμου μέσα από την επεξεργασία ιστορικών πηγών στο πλαίσιο δημιουργικής-βιωματικής μάθησης του project (διαφορετικές ομάδες μαθητών να διερευνήσουν διαφορετικά αραβικά έθνη).</p> <p>–Να μελετήσουν το όραμα και τις προτάσεις του Τόμας Έντουαρντ Λόρενς (Thomas Edward Lawrence) που ήταν <u>βρετανός αργαιολόγος, στρατιωτικός και συγγραφέας</u>, που έμεινε γνωστός ως ο <u>Λόρενς της Αραβίας</u> στη Διάσκεψη των Βερσαλλιών 1918-1919, ως σύμβουλος του εμίρη Χουσεΐν, και να εξάγουν τα αίτια της αποτυχίας δημιουργίας Αραβικού κράτους με πρωτεύουσα τη Δαμασκό</p> <p>–Να μελετήσουν μέσα από κειμενικές πηγές το κλίμα αντισημιτισμού στις ευρωπαϊκές χώρες, να προβληθεί η ταινία «<u>Η Υπόθεση Ντρέϋφους</u>» ή να διαβαστεί το άρθρο του συγγραφέα <u>Εμμλ. Ζολά</u>, ο οποίος στις <u>13 Ιανουαρίου 1898</u> δημοσίευσε στην πρώτη σελίδα της εφημερίδας "<u>L' Aurore</u>" το περίφημο "<u>Κατηγορώ...!</u>", μια ανοιχτή επιστολή προς τον Πρόεδρο της Γαλλικής Δημοκρατίας.</p> <p>–Να δημιουργήσουν χάρτη της Μέσης Ανατολής σύμφωνα με τα σχέδια της «Συμφωνίας Σάϊκς-Πικώ» και να επισημάνουν τα κίνητρα της Διακήρυξης Μπάλφουρ» στις 2/11/1917 μεσοúντος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου.</p> <p>–Να δραματοποιήσουν τα επιχειρήματα Ισραηλινών και Παλαιστινίων σχετικά με τα δικαιώματά τους πάνω στη γη της Ιουδαίας και Παλαιστίνης.</p> <p>–Να αξιολογήσουν τους όρους της Συνθήκης του Σαν Ρέμο (25/4/1920) και να επισημάνουν τη στάση της Βρετανικής διοίκησης στην Παλαιστίνη κατά τη διάρκεια της Βρετανικής Εντολής.</p> <p>–Να δημιουργήσουν χάρτη με την ίδρυση του κράτους του Ισραήλ του 1948 στα εδάφη της Παλαιστίνης σύμφωνα με την απόφαση του ΟΗΕ.</p> <p>–Να αναλύσουν τη στάση των δύο</p>
-----------------	---	--

	<p>συγκρούσεων, όπως ο πόλεμος του 1948, η κρίση του Σουέζ (1956), ο πόλεμος των Έξι Ημερών (1967) και ο πόλεμος του Γιομ Κιπούρ (1973) καθώς και της ισραηλινής εισβολής στο Λίβανο (1982) και να αναδεικνύουν τις ειρηνευτικές προσπάθειες μεταξύ Ισραήλ και Αραβικών κρατών και Παλαιστινίων, όπως ήταν η Συμφωνία «Camp David» μεταξύ Αιγυπτίου-ισραηλινών (Κάρτερ-Σαντάτ-Μπέγκιν, 26/3/1979), η Συμφωνία του Όσλο, 1993 και η ίδρυση της Παλαιστινιακής Αρχής</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να διερευνούν κριτικά τη στάση των δύο Υπερδυνάμεων, ΗΠΑ και Σοβιετικής Ένωσης μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο στο Μεσανατολικό ζήτημα ▪ Να κατανοούν ότι το πρόβλημα Ισραήλ-Παλαιστίνης δείχνει με τον πιο ανάγλυφο τρόπο τον παραλογισμό των εθνικισμών και εμποδίζει την ειρηνική συνύπαρξη των λαών 	<p>πυρηνικών Υπερδυνάμεων ΗΠΑ και ΕΣΣΔ στους Αραβο-ισραηλινούς πολέμους και να επισημάνουν τους τρόπους υποστήριξης των εμπόλεμων</p> <p>–Να μελετήσουν εφημερίδες και περιοδικά, ώστε να αναδείξουν τις αρνητικές συνέπειες εθνικιστικών ενεργειών των αντιμαχόμενων πλευρών οι οποίες δυσκολεύουν την ειρηνική συνύπαρξη.</p>
<p>5. Αποικιοκρατία και Αποαποικιοποίηση (2 ώρες)</p>	<p>Οι μαθητές να είναι σε θέση:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Να προσδιορίζουν κριτικά τη σημασία του όρου «αποικιοκρατία» σε διαχρονική βάση και να επισημαίνουν τα αίτια της αποικιοκρατίας στα τέλη του 19ου αιώνα ▪ Να γνωρίζουν τις αποικιοκρατικές δυνάμεις και τις σφαίρες επιρροής τους και να επισημαίνουν τις διαφορές τους ▪ Να εξηγούν τη σημασία της ευρωπαϊκής εξάπλωσης και κυριαρχίας στον πλανήτη στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα ▪ Να κατανοούν τις συνέπειες της αποικιοκρατίας και ότι ένα από τα σημαντικότερα αίτια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου ήταν ο αποικιακός ανταγωνισμός, η αναζήτηση πρώτων υλών και νέων πηγών ενέργειας για τις οικονομίες των ισχυρών κρατών, καθώς και η ανεύρεση νέων αγορών για την απορρόφηση των εμπορικών τους πλεονασμάτων. ▪ Να γνωρίζουν ότι από το 1945 έως το 1960 περίπου 40 χώρες με πληθυσμό 800 εκατομμύρια κατοίκους εξεγέρθηκαν κατά της αποικιοκρατίας και απέκτησαν την πολιτική τους ανεξαρτησία και αυτοδιάθεση 	<p>–Να δημιουργήσουν εννοιολογικό χάρτη με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποικιοκρατίας ως μια μορφή ιμπεριαλισμού και εθνικισμού των ευρωπαϊκών αυτοκρατοριών</p> <p>–Να δημιουργήσουν και να μελετήσουν χάρτη με τις σφαίρες επιρροής των αποικιακών δυνάμεων για να εντοπίσουν τις διαφορές και ομοιότητες των αποικιοκρατικών δυνάμεων</p> <p>–Να εντοπίσουν τα βασικά σημεία της παγκόσμιας πολιτικής (Weltpolitik) που εγκαινιάστηκε στα 1897 από τον αυτοκράτορα της Γερμανίας Γουλιέλμο Β΄ σε αντίθεση με τη Realpolitik του καγκελάρου Βίσμαρκ, οδηγώντας στην οικονομική διείδυση της Γερμανίας στη Μέση Ανατολή.</p> <p>–Να δημιουργήσουν χάρτη με τις αποικίες που απέκτησαν την ανεξαρτησία τους ύστερα από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο από την Βρετανία: <i>Ινδία-Πακιστάν, Αίγυπτος, Κύπρος</i>, από την Γαλλία: στην Β.Δ. Αφρική (<i>Τυνησία, Αλγερία, Μαρόκο, Σενεγάλη, Μαυριτανία κ.ά.</i>) και στην Άπω Ανατολή (Ινδοκίνα: Βιετνάμ, Λάος, Καμπότζη) κ.α. και να εξηγήσουν τις συνέπειες για τις πρώην αποικιοκρατικές δυνάμεις</p> <p>–Να μελετήσουν τις οκτώ Αρχές του</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Να διερευνούν κριτικά τη συγκρότηση της ομάδας κρατών ως «Τρίτος Κόσμος» στο Συνέδριο της Μπαντούνγκ (Bandung), (18-24 Απριλίου 1955) στην Ινδονησία υπό τον πρόεδρο Σουκάρνο με σκοπό την ένωση των αναπτυσσόμενων χωρών της Ασίας και της Αφρικής κατά της αποικιοκρατίας σε ένα αδέσμευτο κίνημα ως αντίβαρο στις ανταγωνιζόμενες υπερδυνάμεις της εποχής, ΗΠΑ και ΕΣΣΔ. ▪ Να προσδιορίζουν την ίδρυση του Κινήματος των Αδεσμεύτων από χώρες του Τρίτου Κόσμου στη Διάσκεψη Βελιγραδίου (1961), τους στόχους και τα αίτια που δεν απέκτησε ισχύ και συνοχή. 	<p>Συνεδρίου της Bandung, 18-24 Απριλίου 1955 και να ερμηνεύσουν τους στόχους του κινήματος των Αδεσμεύτων κρατών.</p>
--	--	--

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην Γ΄ Λυκείου συστήνεται να εφαρμόζεται ποικιλία διδακτικών μεθόδων, προκειμένου να «αιφνιδιάζεται ευχάριστα» ο μαθητής/η μαθήτρια. Περιττό να επισημάνουμε ότι δίνεται περισσότερο βάρος στη μέθοδο που α) κατέχει επαρκέστερα ο διδάσκων/η διδάσκουσα, β) ανταποκρίνεται περισσότερο στις δυνατότητες πρόσληψης των μαθητών/μαθητριών, γ) επιτρέπουν οι συνθήκες (η υλικοτεχνική υποδομή, οι διαθέσιμες ώρες, η ύπαρξη χώρων ιστορικού ενδιαφέροντος, μουσείων, αρχαιολογικών χώρων, μνημείων κοντά στο σχολείο κτλ).

Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι δομημένο με τέτοιον τρόπο, έτσι ώστε η ύλη να καλύπτεται σε λιγότερες ώρες από όσες έχει στη διάθεσή του ο διδάσκων/η διδάσκουσα. Αυτό σημαίνει πως έχει στη διάθεσή του/της επιπλέον ώρες για επαναλήψεις, καλύτερη εμπέδωση και πολλές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου, όπως: προβολές ταινιών, συζητήσεις, επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος κτλ. Κάθε διδάσκων/διδάσκουσα καλύπτει την ύλη, προγραμματίζοντας με βάση τις ανάγκες των μαθητών, τις δικές του/της ευαισθησίες, τις δεδομένες συνθήκες και την πορεία του μαθήματος, το οποίο αποτελεί πολλές φορές μία διαδικασία με τον δικό της χρόνο και ρυθμό.

Ο διδάσκων/η διδάσκουσα οδηγείται στην υιοθέτηση μιας διδακτικής μεθοδολογίας που στηρίζεται στον α) Εποικοδομητισμό (Constructivism: Αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης)

β) στον Αναστοχασμό και τη διαμορφωτική αξιολόγηση τόσο στη διδακτική διαδικασία όσο και την αξιολόγηση

- γ) στην Ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση
- δ) στη διαδικασία επίλυσης Προβλήματος
- ε) στην προώθηση του «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»
- στ) στη σύντομη και συνοπτική αφήγηση που συνδυάζεται με διάλογο
- ζ) στον διάλογο με ερωτήσεις, όπου επιδιώκεται η συμμετοχή όλων των μαθητών με την αξιοποίηση των γνώσεων και εμπειριών τους.
- η) στην έρευνα ιστορικών πηγών, όπου καλλιεργείται η κριτική σκέψη και αξιολογούνται οι πηγές από άποψη εγκυρότητας και αντικειμενικότητας.
- θ) στη δημιουργία εννοιολογικών χαρτών, κυρίως για ανακεφαλαίωση του μαθήματος
- ι) στις επισκέψεις σε μουσεία, ιστορικούς τόπους και αρχαιολογικούς χώρους, που βοηθούν στην εμπέδωση των γνώσεων και συμπληρώνουν τη διδασκαλία στην τάξη. Οι επισκέψεις πρέπει να είναι προετοιμασμένες κατάλληλα με προκαθορισμένους στόχους και δραστηριότητες, που θα διεξάγονται με τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας
- ια) στη βιωματική προσέγγιση με δραματοποιημένους διαλόγους, όπως είναι η έκφραση επιχειρημάτων από διαφορετικές οπτικές, συνεντεύξεις από επιζώντες ή αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων
- ιβ) στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών-ΤΠΕ
- ιγ) στην υιοθέτηση της Ερευνητικής εργασίας (project), ώστε να κατορθωθεί η εξοικείωση των μαθητών με την προβληματική και τη μεθοδολογία της Ιστορίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η πολυπρισματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης επιτυγχάνεται με τα σχέδια εργασίας, που επεξεργάζονται οι μαθητές στην τάξη ομαδοσυνεργατικά, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, της βιβλιοθήκης των προσχεδιασμένων επισκέψεων σε μουσεία, ιστορικούς τόπους και αρχαιολογικούς χώρους, ενώ στην ολομέλεια, με το δημιουργικό διάλογο, οι μαθητές ασκούνται στην τεκμηριωμένη ιστορική αφήγηση και τον έλεγχο των ιστορικών πηγών.

Παρακάτω περιγράφονται, πιο αναλυτικά, οι κυριότερες μέθοδοι, που στην ιδανική περίπτωση συνδυάζονται κατά την παρουσίαση της διδακτικής ενότητας:

Το εκπαιδευτικό σενάριο: Είναι η δημιουργία Σεναρίων εκπαιδευτικών λογισμικών για διδασκαλία με ΤΠΕ, που στηρίζονται στη διδασκόμενη ύλη του βιβλίου του μαθητή και αποτελούν σχέδια μαθημάτων, που αφορούν στις πληροφορίες του περιβάλλοντος του Λογισμικού. Ωστόσο, για να υλοποιηθούν αποτελεσματικά τα σενάρια εκπαιδευτικού λογισμικού στην τάξη, πρέπει να στηρίζονται σε

προϋποθέσεις, όπως είναι ο ακριβής χρονο-προγραμματισμός και οι σαφείς οδηγίες για την ολοκλήρωσή του από τους μαθητές, καθώς και ερωτήσεις αξιολόγησης.

Αφήγηση με χρήση εποπτικών μέσων: Στην ιδανική περίπτωση, το μάθημα διεξάγεται σε αίθουσα που διαθέτει εξοπλισμό (διαδραστικό πίνακα ή υπολογιστή, προτζέκτορα και οθόνη με σύνδεση στο διαδίκτυο), προκειμένου να παρουσιάζεται το μάθημα με τον πλέον ελκυστικό τρόπο. Η ετοιμασία διαφανειών για κάθε διδακτική ενότητα στο πρόγραμμα Παρουσίαση (power point) είναι, επίσης, επιθυμητή, γιατί επιτρέπει την καλύτερη παρακολούθηση της παράδοσης από τους μαθητές/τις μαθήτριες. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή, μπορεί ο διδάσκων/η διδάσκουσα να αναγράφει (ιδανικά από το διάλειμμα, ίσως με ανάθεση σε κάποιον καλλιγράφο μαθητή) το διάγραμμα του μαθήματος στον πίνακα. Η διανομή του διαγράμματος σε φωτοτυπία είναι, επίσης, μία καλή πρακτική. Οι σημειώσεις με οποιαδήποτε από την παραπάνω μορφή παρουσίασης βοηθούν τον διδάσκοντα να καθιστά την αφήγηση της νέας ενότητας ευκολότερη, περισσότερο εύληπτη και χρονικά καλύτερα ελέγξιμη. Με παιδαγωγικούς όρους, μιλάμε για την *εμπλουτισμένη διδασκαλία*. Εμπλουτισμένη διδασκαλία θεωρείται κάθε διδασκαλία με πρόσθετο υλικό, όπως είναι το οπτικοακουστικό ή πρωτογενές υλικό και η εφαρμογή διδακτικών τεχνικών, όπως η ιστορική ανάλυση φωτογραφιών. Το πρόσθετο υλικό εντάσσεται στο πλαίσιο της προκαθορισμένης διδακτικής ενότητας, ενώ προϋποθέτει την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών. Επομένως, το πρόσθετο υλικό είναι μαθησιακό περιβάλλον της επιλογής του εκπαιδευτικού,

με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο και σαφείς μαθησιακούς στόχους.

Διερευνητική μέθοδος/Επίλυση προβλήματος: Η αφήγηση, ωστόσο, δεν μπορεί να αποτελεί τη μοναδική διδακτική μέθοδο, με όποιον τρόπο ή μέσον και αν διανθίζεται. Εναλλακτικός τρόπος διδασκαλίας είναι η διερευνητική μέθοδος με τη μορφή της μεθόδου επίλυσης προβλήματος. Ο διδάσκων/ η διδάσκουσα θέτει ένα ή περισσότερα προβλήματα τα οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλύσουν, αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους. Αυτό σημαίνει πως παρέχεται στους μαθητές/τις μαθήτριες το κατάλληλο υλικό είτε σε φωτοτυπία είτε στην οθόνη (με τη χρήση των κατάλληλων λογισμικών ή του διαδικτύου) είτε, στην έσχατη περίπτωση, στον πίνακα. Ουσιαστικά εδώ ακολουθείται η μέθοδος του κατευθυνόμενου διαλόγου και της μαιευτικής, αφού τα συμπεράσματα δεν μπορεί να είναι αυθαίρετα, αλλά αυτά που τεκμηριώνονται από τα ιστορικά δεδομένα. Επομένως, ο διδάσκων/η διδάσκουσα

παρεμβαίνει στον διάλογο, κατευθύνοντας τη συζήτηση προς την κατεύθυνση που είναι επιστημονικά αποδεκτή και αυτό μπορεί να περιλαμβάνει και διαφορετικές, αλλά πάντοτε τεκμηριωμένες ερμηνείες.

Ελεύθερος διάλογος: Εκτός από τον κατευθυνόμενο διάλογο, στο πλαίσιο της διερευνητικής μεθόδου, μπορεί να διατίθεται χρόνος και για ελεύθερη συζήτηση στο πλαίσιο, για παράδειγμα, της αποτίμησης της αποτελεσματικότητας ενός διεθνούς οργανισμού. Εδώ, ο διάλογος είναι πραγματικά ελεύθερος

εφόσον δεν υπάρχει τεκμηριωμένη επιστημονικά απάντηση – παρά μόνον λογικές θέσεις και επιχειρήματα – για τα πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα της παρέμβασης ενός οργανισμού σε μία διεθνή διένεξη. Έτσι, οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν πραγματικά διλήμματα και γίνονται συγκροτημένα άτομα με άποψη πάνω σε συγκεκριμένα προβλήματα. Μαθαίνουν, δηλαδή, πως οι επιλογές των ανθρώπων στην Ιστορία, το πώς απαντούν σε συγκεκριμένα προβλήματα και προκλήσεις, δεν κρίνονται με βάση την επιστημονική ορθότητα, αλλά προκύπτουν από την ελεύθερη βούληση των ανθρώπων και κρίνονται κυρίως, με βάση ηθικές αξίες, όπως είναι η συμβολή τους στην ελευθερία, τη δικαιοσύνη, την ειρήνη. Αυτό δεν σημαίνει πως καλλιεργούμε τον σχετικισμό, στην ερμηνεία των γεγονότων: πως τάχα όλοι έχουν δίκιο, αφού κινούνται με βάση τα ατομικά τους συμφέροντα. Κάθε άλλο. Το Ολοκαύτωμα, για παράδειγμα, αποτελεί ένα αντικειμενικό γεγονός, ένα έγκλημα του Ναζισμού κατά της ανθρωπότητας και δεν αμφισβητείται. Δεν είναι ζήτημα οπτικής γωνίας! Αυτό που μπορεί να συζητηθεί είναι το πώς ο άνθρωπος γίνεται, κάτω από ορισμένες συνθήκες, ικανός για τα πιο αποκρουστικά εγκλήματα. Η παρουσία του ΟΗΕ στην Κύπρο από το 1964 μέχρι σήμερα, αποτελεί, επίσης, ένα ιστορικό γεγονός. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασής του, όμως, μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης.

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Ο χωρισμός των μαθητών/τριών της τάξης σε ομάδες μπορεί, επίσης, να εφαρμόζεται σε ορισμένες περιπτώσεις, χωρίς να αποτελεί «φετίχ» ή αυτοσκοπό. Στην περίπτωση της διερεύνησης προβλήματος, μπορούμε να αναθέσουμε σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων μαθητών/τριών να συζητήσουν μεταξύ τους και να ανακοινώσουν, στη συνέχεια, στην τάξη τα πορίσματα της «έρευνάς τους». Το ίδιο μπορεί να γίνει και στην περίπτωση του ελεύθερου διαλόγου: να διατυπώνουν επιχειρήματα και να καταθέτουν την άποψή τους πάνω σε συγκεκριμένα ιστορικά διλήμματα. Επίσης, μπορούν να ανατεθούν ομαδικές εργασίες, που μπορούν να εκπονηθούν εντός ή εκτός σχολείου.

Μάθημα εκτός σχολικής αίθουσας: Ο σχεδιασμός του παρόντος αναλυτικού προγράμματος επιτρέπει να συμπεριλάβουμε μια σειρά από δραστηριότητες με πολλαπλές ωφέλειες για τους μαθητές. Οι προβολές ταινιών, ντοκιμαντέρ ή επικαίρων, οι επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος, οι διαλέξεις από ειδικούς επιστήμονες, οι συνεντεύξεις από πρόσωπα που πήραν μέρος σε ιστορικά γεγονότα της σύγχρονης Ιστορίας, η φωτογράφιση μνημείων, ηρώων κτλ αποτελούν δραστηριότητες, που συμβάλλουν πολύπλευρα στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και καθιστούν το μάθημα πιο ευχάριστο και ελκυστικό.

Σκιαγραφώντας την πορεία διδασκαλίας, ως ιδανική επιλογή, προτείνεται η παρακάτω:

Η διδασκαλία κάθε διδακτικής ενότητας αρχίζει με την ανασκόπηση των προηγούμενων, την αποτίμηση της υπάρχουσας γνώσης και την ανίχνευση αναπαραστάσεων και γνωστικών δυσκολιών. Στη δεύτερη φάση, ακολουθεί η πολυεπίπεδη παρουσίαση και επεξεργασία της νέας διδακτικής ενότητας από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές με τη συνδρομή επαρκούς και πολύμορφου διδακτικού υλικού. Στην τρίτη φάση, επιχειρείται η κριτική ανάλυση και ερμηνεία των τεκμηρίων του παρελθόντος, ώστε να κατανοήσουν την ιδεολογική τους διάσταση. Η διερεύνηση μπορεί να καταλήξει στη διατύπωση ιστορικού λόγου, με την ανάπλαση του ιστορικού περιεχομένου ή την εξαρχής σύνθεση ιστορικής αφήγησης με τη βοήθεια των τεχνικών της δημιουργικής γραφής. Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την ανάδειξη της σύνδεσής της με τα επόμενα και τη συσχέτιση της μάθησης με καταστάσεις της σύγχρονης ζωής. Απαραίτητο εργαλείο στην επεξεργασία κάθε διδακτικής ενότητας είναι η δημιουργία ενός σχεδίου μαθήματος από τον διδάσκοντα, που θα χαράζει έναν προσανατολισμό στη διδασκαλία με αρχή-μέση και τέλος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Ιστορίας συστήνεται να γίνεται σε κάθε μάθημα με κάθε προσφερόμενο μέσο, προκειμένου να ελέγχεται ο βαθμός πρόσληψης και εμπέδωσης της νέας γνώσης: φύλλο εργασίας, σύντομη άσκηση τύπου «σωστό-λάθος», προφορική εξέταση. Αυτό επιτρέπει στον διδάσκοντα/στη διδάσκουσα να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών και να μπορεί να παρεμβαίνει διορθωτικά είτε με την επανάληψη των ζητημάτων, που δεν έγιναν

αντιληπτά από μεγάλη μερίδα μαθητών/τριών είτε με την παροχή περισσότερων πηγών, στοιχείων, πληροφοριών, ερεθισμάτων.

Είναι πολύ σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι οι τελειόφοιτοι του Γενικού Λυκείου κατέχουν σε επαρκή βαθμό, βασικές γνώσεις της ελληνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας Ιστορίας και ότι γνωρίζουν τα χρονικά όρια των σημαντικότερων ιστορικών περιόδων και γεγονότων (π.χ. των Παγκοσμίων Πολέμων). Άρα, σημαντικό μέρος της εξέτασης θα πρέπει να περιέχει ερωτήσεις ελέγχου των γνώσεων των μαθητών και το αν μπορούν να εντάξουν ένα γεγονός στην οικεία ιστορική περίοδο.

Παρακάτω ακολουθούν, πιο αναλυτικά, προτάσεις και ιδέες για την αξιολόγηση.

–*Το Φύλλο Αξιολόγησης/Εργασίας (work sheet)*: Είναι σύνθετη μέθοδος αξιολόγησης του μαθήματος, αφού αξιολογεί τις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή. Προϋποθέτει διαβάθμιση και κλιμάκωση των ερωτήσεων, ως προς τον βαθμό δυσκολίας τους, και μπορεί να περιλαμβάνει ερωτήσεις είτε ανοιχτού είτε κλειστού τύπου ή κάποια φορά μπορεί να συνδυάζονται οι δύο τύποι ερωτήσεων. Επίσης, οι ερωτήσεις απαιτούν τη *Μελέτη διαγραμμάτων* και την *ερμηνεία δεδομένων*, την *παρατήρηση χαρτών* με σκοπό την επισήμανση των τροποποιήσεων του εδαφικού καθεστώτος, την *επεξεργασία σύντομων ιστορικών πηγών*, όπως *κειμένων και φωτογραφιών, εικόνων, πινάκων κλπ.*, για την εξαγωγή χρήσιμων ιστορικών πληροφοριών. Επίσης, εκτός από την αξιολόγηση, είναι χρήσιμο η διδακτική και μαθησιακή δραστηριότητα να συστηματοποιηθεί, αν δημιουργηθεί ο «*Φάκελος του Εκπαιδευτικού*» και ο «*Φάκελος του μαθητή*», επειδή η διαδικασία αυτή προσφέρει τη δυνατότητα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό για αυτοαξιολόγηση, αναστοχασμό και ανατροφοδότηση του διδακτικού έργου. Ο «*Φάκελος*» του εκπαιδευτικού, εκτός από χρήσιμο ομαδοποιημένο ιστορικό υλικό (ιστορικές πηγές), είναι αναγκαίο να περιλαμβάνει τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, ώστε να μπορεί ο διδάσκων να παρεμβαίνει αναστοχαστικά και ανατροφοδοτικά στη διαχείριση της διδακτέας ύλης για μια αποτελεσματική πορεία της διδασκαλίας.

–*Συνθετικές εργασίες*: Αυτές μπορεί να είναι είτε ατομικές είτε ομαδικές εργασίες που απαιτούν κριτική επεξεργασία και παρουσίαση ιστορικών πηγών και χαρτών, εικαστικού υλικού, πινάκων και διαγραμμάτων ή σύνθεση και η παρουσίαση παρατηρήσεων, κρίσεων και συμπερασμάτων των μαθητών από επισκέψεις σε μουσεία, ιστορικούς τόπους και αρχαιολογικούς χώρους. Αξίζει να επισημανθεί ότι σε όλες τις μορφές αξιολόγησης, όπως είναι η προφορική εξέταση, τα τεστ, τα

διαγωνίσματα και η τελική εξέταση, οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι σαφείς και συγκεκριμένες και οι απαντήσεις σε αυτές να εντοπίζονται εύκολα από τον μαθητή/τη μαθήτρια στο σχολικό εγχειρίδιο. Αν το κρίνει ο διδάσκων/η διδάσκουσα μπορεί να θέτει συνδυαστικά ερωτήματα στα οποία ο μαθητής/η μαθήτρια θα πρέπει να αναζητά την απάντηση σε περισσότερες από μία παραγράφους ή και ενότητες του βιβλίου.

Οι ερωτήσεις ανάπτυξης συστήνεται να μπορούν να απαντηθούν σε μία παράγραφο (80-120 λέξεις) και να μην απαιτούν την απομνημόνευση λεπτομερειών. Χρήσιμες, επίσης, είναι οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης, όπως το να δοθεί ο ορισμός ή η αποσαφήνιση ενός ιστορικού όρου. Οι ερωτήσεις τύπου «σωστό-λάθος» έχουν νόημα, εφόσον είναι πολλές, από δέκα και πάνω, διαφορετικά βάζουν τον μαθητή/τη μαθήτρια στον πειρασμό να αντιγράψει. Σε διαφορετική περίπτωση, συστήνεται να ζητάμε αιτιολόγηση της επιλογής. Η άσκηση αντιστοίχισης προσφέρει, επίσης, την ευκαιρία να διαπιστώσουμε τη γνωστική επάρκεια, αλλά και την κρίση του μαθητή/της μαθήτριας. Οι ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών θα πρέπει, εφόσον επιλέγονται, να προετοιμάζονται με μεγάλη προσοχή, καθώς, επίσης, ευνοούν την αντιγραφή, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να γίνει λάθος από σύγχυση όταν δύο ή περισσότερες επιλογές διαφέρουν σε λεπτομέρειες. Άλλου τύπου ερωτήσεις μπορούν να αφορούν στη χρήση χάρτη (π.χ. να γράψουν σε αυτόν ένα ιστορικό τοπωνύμιο), στην αξιοποίηση μιας εικόνας ή στον σχολιασμό μιας ιστορικής φράσης. Οι λεγόμενες «ερωτήσεις κρίσης» δεν θα πρέπει να είναι αποκλειστικά συγκεκριμένες γνωστικές ερωτήσεις, όπου και πάλι καλείται ο μαθητής/η μαθήτρια να αποδώσει ένα μέρος της προς εξέταση ύλης. Εφόσον επιλέγονται τέτοιου τύπου ερωτήσεις, θα πρέπει να είναι κρίσης και όχι τελικά αποστήθισης. Ούτε μπορεί να αφορούν αποκλειστικά στην αξιοποίηση πηγών. Μπορεί να αφορούν στην παράθεση μιας εικόνας ή να είναι μία άσκηση τύπου «σωστό-λάθος», που απαιτεί αιτιολόγηση. Ωστόσο, οι πηγές αποτελούν σημαντικό ιστορικό εργαλείο και συστήνεται να χρησιμοποιούνται κατά την εξέταση, με την προϋπόθεση να έχουν προετοιμαστεί οι μαθητές/τριες κατάλληλα.